

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

THALITA REGINA DE OLIVEIRA PORTELA

CONSTRUÇÃO DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: análises a partir de relatos de experiência apresentados no CONBRACE

Juiz de Fora

2020

THALITA REGINA DE OLIVEIRA PORTELA

CONSTRUÇÃO DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: análises a partir de relatos de experiência apresentados no CONBRACE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Alviano Junior.

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Portela, Thalita Regina de Oliveira.

Construção de gênero nas aulas de Educação Física : análises a partir de relatos de experiência apresentados no CONBRACE / Thalita Regina de Oliveira Portela. -- 2020.

151 f. : il.

Orientador: Wilson Alviano Junior

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação Física. 2. Cultura. 3. Identidade. 4. Diferença. 5. Gênero. I. Alviano Junior, Wilson, orient. II. Título.

Thalita Regina de Oliveira Portela

CONSTRUÇÃO DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: análises a partir de relatos de experiência apresentados no CONBRACE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 14 de dezembro de 2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wilson Alviano Junior - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof.ª. Dr.ª Daniela Auad – Convidada interna
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof.ª. Dr.ª Helena Altmann – Convidada externa
Universidade Estadual de Campinas

A todas que já vieram e às que ainda virão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Wilson Alviano, não somente pelo olhar crítico e pelas contribuições feitas ao presente trabalho, mas sobretudo pelo exemplo diário de uma docência humanizada, atenta e comprometida com a formação de professores e professoras sensíveis às questões da diferença.

Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora pelo auxílio financeiro e pela formação que até então me forneceu, anteriormente na graduação e agora na pós-graduação. Sinto orgulho de ter me formado enquanto professora em uma Universidade combativa, que se posiciona contra todas as formas de opressão e que não se omite na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço também à CAPES pelo apoio financeiro, o qual foi de extrema importância para que pudesse me dedicar à pesquisa. A ciência seguirá resistindo aos ataques e à desvalorização por meio de instituições sérias e pesquisadoras comprometidas. O conservadorismo e a ignorância não vencerão.

Agradeço à professora Daniela Auad por ter me acolhido ainda na graduação, pelo tanto que me ensinou e ainda ensina diariamente e por ter me recebido dentro do Flores Raras. Suas contribuições na vida e na presente pesquisa foram pontuais, precisas e de extrema importância.

Agradeço também à professora Helena Altmann por ter aceitado a compor a banca de avaliação deste trabalho, trazendo seus conhecimentos no campo da Educação Física em face com as relações de gênero e agregando imensamente à essa pesquisa.

Agradeço ao GEFLIC pelo espaço de estudos e debates, pelas trocas e construção conjunta de saberes sobre a Educação Física. Que continuemos crescendo juntos e juntas!

Agradeço ao Flores Raras por nunca me deixar esquecer da importância das redes (de afeto e também de pesquisa) que tecemos ao longo da vida e de como é bom ter mulheres lutando ao nosso lado.

Agradeço aos e às colegas do PPGE, pelos debates nas aulas e pelo conhecimento construído em conjunto.

Agradeço aos companheiros e companheiras da representação discente por nunca se calarem diante da luta diária pelos direitos dos e das estudantes.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe por enxergarem a importância da Educação e por tanto terem batalhado para que eu e Bráulio pudéssemos ter acesso a um ensino superior de qualidade.

Agradeço à Juliana por ser exemplo de comprometimento, de honestidade, de humanidade e por me impulsionar todos os dias, nunca me deixando esquecer da importância de sonhar. Obrigada pela parceria, pelo amor, pela amizade e por estar sempre aqui.

Agradeço também à Manu e à Tereza, pelo exemplo mais puro de amor e companheirismo.

Agradeço aos meus amigos e amigas pelos anos vividos juntos, pelas conversas jogadas fora e por aquelas que tanto me fizeram crescer. A vida é muito curta, mas fico feliz por compartilhá-la com vocês.

Agradeço aos professores e professoras do PPGE pela contribuição em nossas pesquisas e em nossa formação, pela produção de conhecimento e pelo exemplo de luta pela educação.

Agradeço aos técnicos administrativos do PPGE, Rafael e Everton, por estarem sempre dispostos a nos ajudar.

A todos os funcionários e funcionárias da Faculdade de Educação, obrigada pelo cuidado com nosso espaço, pela simpatia que alegra nossos dias e, claro, pelo cafezinho de sempre!

Por fim, agradeço a todas as mulheres que nunca desistiram da luta.

A vocês minha eterna gratidão e carinho.

“[...] os corpos carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (BUTLER *apud* PRINS e MEIJER, 2002, p.163).

RESUMO

A Educação Física, tendo sua história incontestavelmente vinculada à desigualdade de gênero, ainda hoje se justifica através de argumentos de ordem biológica para segregar e regular as identidades de gênero de meninos e meninas. Tal regulação é feita por meio – e através – da linguagem, sendo essa carregada de sentidos e significados compartilhados culturalmente. Assim, reconhecendo que a linguagem que permeia o campo da Educação Física é carregada de significados deturpados acerca de masculinidades e feminilidades, objetivamos descrever e problematizar situações do cotidiano, tomando o gênero enquanto categoria analítica. Para tanto, nos embasamos nas teorias pós-estruturalistas e pós-críticas para questionar como a prática pedagógica de ensino da Educação Física tem atuado nesses processos e o fizemos a partir de relatos de experiência submetidos e aprovados para apresentação no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte de 2005 a 2019. Com base na abordagem teórico-metodológica de pesquisas pós-críticas em Educação, desenvolvemos uma discussão buscando eventuais possibilidades de ação docente combativa e comprometida com as diferenças. Como resultado de nossas análises destacamos a importância de se colocar a cultura no centro das ações docentes e de estar atento e atenta aos planejamentos de nossas atividades e às relações de poder envolvidas em todas as esferas da sociedade. Concluímos que é necessário que os cursos de ensino superior deixem de colocar às margens as questões da diferença e passem a enxergá-las como o cerne de uma formação que se supõe crítica. Consideramos, ainda, que o caminho para desvincular a Educação Física das relações desiguais de gênero é longo, mas que estamos em disputa, resistindo e lutando por uma Educação cada vez menos desigual.

Palavras-chave: Educação Física. Cultura. Identidade. Diferença. Gênero.

ABSTRACT

Physical Education has its history undoubtedly linked to gender inequality and is still today justified through biological arguments to segregate and to regulate gender identities of boys and girls. Such regulation is done by – and through – language, which is loaded with sense and meanings culturally shared. Thus, recognizing that the language that permeates the field of Physical Education is full of distorted meanings about masculinities and femininities, we aimed to describe and discuss everyday situations, taking gender as an analytical category. To do so, we relied on post-structuralist and post-critical theories to question how the pedagogical practice of teaching Physical Education has acted in these processes and we did it out of experience reports submitted and approved for presentation at the Brazilian Congress of Sports Sciences from 2005 to 2019. Based on the theoretical-methodological approach of post-critical research in Education we developed a discussion looking for occasional possibilities for a teaching action that is combative and committed to differences. As a result of our analysis, we highlight the importance of placing culture at the center of teaching actions and also of being attentive to the planning of our activities and the power relationships involved in all spheres of society. We conclude that it is necessary that Higher Education courses stop putting the questions of difference on the sidelines and start seeing them as the core of a formation that is supposed to be critical. We also consider that the path to detach Physical Education from unequal gender relations is long, but that we are in dispute, resisting and fighting for an increasingly less unequal Education.

Keywords: Physical Education. Culture. Identity. Difference. Gender.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Edições do CONBRACE.....	53
-------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relatos de Experiência.....	55
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
EB	Educação Básica
EF	Educação Física
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar
GTT's	Grupos de Trabalhos Temáticos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 OBJETO	22
1.2 JUSTIFICATIVA	23
1.3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
1.4 ESTRUTURAÇÃO	43
1.5 OBJETIVOS.....	44
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	46
2.1 INSTRUMENTO	50
2.2 PROCEDIMENTOS	59
3 A ORIGEM DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO BRASIL	61
3.1 E A EDUCAÇÃO FÍSICA, ONDE ESTAVA NESSA HISTÓRIA?.....	71
3.2 TEORIAS TRADICIONAIS	77
3.3 TEORIAS CRÍTICAS	79
3.4 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS	81
4 LINGUAGENS, CULTURAS E PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	84
4.4 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO LINGUAGEM	87
4.5 A CRISE DA IDENTIDADE.....	92
4.6 IDENTIDADES E DIFERENÇAS: A LUTA PELO PODER DE SIGNIFICAR.....	96
4.7 GÊNERO: UMA CATEGORIA ANALÍTICA E IDENTITÁRIA	99
4.8 GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ALIANÇA ANTIGA.....	102
5 ANÁLISE DOS DADOS	107
CONSIDERAÇÕES	130
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A – LISTA DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA	148

1 INTRODUÇÃO

Venho¹ percebendo, ao longo dos anos e das experiências vividas, que falar das aulas de Educação Física (EF) é um gatilho² emocional para muitas pessoas. São recorrentes as histórias de violência e exclusão vivenciadas neste espaço. Como alguém que estudou em um colégio confessional e que seguia as mais conservadoras diretrizes para o ensino da EF, pude conviver diariamente com a construção da diferença, mesmo que àquela época eu não soubesse disso. Na organização do trabalho pedagógico as turmas eram divididas tanto por sexo biológico, quanto por habilidade. Tudo feito de maneira extremamente naturalizada, não existindo espaço para questionamentos. Justificavam-se apenas seguindo a lógica do “é assim porque sempre foi assim” e todas as pessoas aceitavam. Era uma narrativa que nos levava a crer que nada nunca poderia ser feito de outra maneira, uma vez que para uma aula de EF ser realmente funcional, deveria seguir tais moldes.

Assim, o tema de pesquisa aqui definido não veio de um mero acaso ou de uma escolha neutra, mas sim de um lugar pessoal, de um afetamento particular que acabou se desdobrando em um interesse acadêmico e político. Isso porque, passados os anos, tendo ingressado no curso de Educação Física e descoberto meu interesse pelos estudos de gênero, pude perceber que toda aquela violência e exclusão que tantos e tantas colegas vivenciaram e me relataram não era direcionada a seus corpos de maneira aleatória. Passei a enxergar que estas [a violência e a exclusão] são sempre direcionadas aos corpos e às identidades que não se adequam aos padrões de gênero impostos socioculturalmente, que visam definir e delimitar referências de feminilidade e masculinidade a serem seguidas. No entanto, reconhecendo que não há uma só maneira de *ser* mulher e nem de *ser* homem, compreendemos isto como uma forma de controle das identidades vistas como divergentes.

A partir disso nos questionamos sobre as formas como estas identidades vêm sendo construídas nas (e por meio das) aulas de Educação Física, entendendo tal processo também como uma enunciação das diferenças. Tal questionamento surge por entendermos que o controle dos corpos e das identidades se dá através daquilo

¹ Entendendo que o tema da pesquisa é consequência de uma inquietude pessoal, não há outra possibilidade de se iniciar esta redação sem falar do lugar de onde ela parte: a primeira pessoa.

² Segundo o dicionário da língua portuguesa, um gatilho enquanto metáfora pode ser entendido como “qualquer coisa que, à maneira de um gatilho, faz disparar um processo ou uma reação”.

que Butler (1993) chama de estruturas reguladoras e seus sistemas de significação, tendo a linguagem um papel central nestes processos, pois é através dela que se constroem tais sistemas, responsáveis por atribuir falsas narrativas de “naturalidade” a comportamentos, gostos e preferências que serão posteriormente impostos às identidades generificadas. Em suma, a linguagem aqui será entendida como “o meio privilegiado pelo qual ‘damos sentido’ às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado” (HALL, 2016, p. 17).

No entanto, os processos linguísticos de produção e intercâmbio de significados só se tornam possíveis através do compartilhamento da cultura entre um mesmo grupo social. Elucidando que para pertencer a uma mesma cultura é necessário que as pessoas interpretem e deem sentido ao mundo de maneira consideravelmente semelhante, ou seja, que compartilhem o mesmo mapa conceitual. Logo, pertencem à mesma cultura, pois compartilham os mesmos significados. A partir dessa perspectiva deixamos de compreender a cultura como uma coisa única - *A cultura* – algo passível de se ter ou não, e passamos a analisá-la com base na teorização pós-crítica que vem dizer que o seu conceito implica em um “conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo” podendo ser resumidamente definida como “um conjunto de práticas significantes”, sendo a linguagem uma das mais importantes ferramentas atuando nesse processo (BRASIL, 2007, p. 27).

Dessa maneira, a cultura é entendida como prática social que permite analisar a sociedade sob uma nova perspectiva, a qual reconhece que toda significação precisa ser ativamente *produzida*. Afirmar isto, no entanto, não carrega em si a pretensão de negar aquilo que é concreto, mas sim passar a reconhecer que o significado atribuído socialmente a um corpo não é natural, nem intrínseco, mas sim construído através da linguagem. Assim, “quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem” (Ibidem, p. 27). Tal afirmação nos permite concluir que qualquer tipo de relação social é também uma relação cultural e, levando em consideração que a linguagem preexiste a qualquer de nós, só somos submetidas aos discursos que aqui estão colocados a partir do momento em que nos tornamos matéria viva, passando por um processo que tem como objetivo nos tornar “sujeitos derivados desses discursos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 91). O autor conclui ainda que “o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é o dono de uma

intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar” (Ibidem, p. 31).

Assim sendo, toda e qualquer relação social envolve processos culturais e os signos que eles compartilham. Nossa questão, portanto, surge a partir disso: de que maneiras assumir a EF enquanto um espaço no qual essas relações se desenvolvem e significados são reforçados, reproduzidos, construídos e questionados, atuando ativamente na produção das identidades que ali existem, pode auxiliar na desconstrução de práticas excludentes, machistas e heteronormativas?

Questionamos isso porque, partindo do entendimento de que a linguagem é um meio privilegiado de se produzir significação, a linguagem que historicamente permeia as aulas de EF se mostra extremamente relevante de ser analisada, tornando este espaço também privilegiado para se discutir, construir e desconstruir as significações atribuídas aos gêneros. Motivo disso é o que denuncia Guacira Lopes Louro (1997, p. 72) ao afirmar que, “se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente”.

Algo que de outra maneira já havia sido dito por Eustáquia Salvadora de Sousa (1994) que realizou uma pioneira pesquisa na cidade de Belo Horizonte, analisando as aulas de Educação Física sob a perspectiva de gênero. A partir dos resultados encontrados nas análises, a autora afirmou que a ação pedagógica da Educação Física dentro da escola atua na construção social dos sujeitos masculinos e femininos. Logo, compreendemos que, sendo a EF um componente que lida explicitamente com conteúdos relacionados aos corpos e às identidades, uma vez ressignificando o seu papel dentro da escola, esse pode se tornar importante espaço de resistência.

Não por acaso, a EF está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto componente curricular obrigatório do ensino básico, pertencente ao campo das linguagens e tendo a cultural corporal como seu objeto de estudo e trabalho, estando assim definida:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos

grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p. 213).

Assim, a partir desse entendimento, o qual também é compartilhado por outros documentos curriculares oficiais, que passaram a reconhecer a EF como um componente da área das linguagens, somos colocadas em uma reflexão sobre os outros lugares que a EF ocupou ao longo da história. Será que essa mudança de “área” acarretou em alguma mudança objetiva e significativa na organização do trabalho pedagógico? Será que argumentos de ordem biológica ainda são utilizados para embasar uma justificativa de que meninos e meninas têm capacidades físicas distintas e, portanto, devem realizar atividades distintas? Será possível afirmar que a *preferência* dos meninos pelo jogo de futebol é uma característica intrínseca desse gênero e não parte de um discurso, tantas vezes repetido até que se criasse a falsa noção de *naturalidade* que vincula a prática à identidade de homem?

As respostas que outrora foram utilizadas para justificar essas perguntas partiam de uma mesma noção de gênero, a qual atribui a meninas e meninos características específicas (e falsamente lidas como “naturais”) que devem ser seguidas ao longo da vida. Ao contrário dessa perspectiva, aqui compreendemos o conceito de gênero através dos estudos da historiadora Joan Scott, que após realizar um amplo levantamento de múltiplas conceituações de gênero de diversas pesquisadoras e pesquisadores, construiu a sua própria, tendo se tornado uma das mais relevantes e disseminadas ao longo dos anos e ao redor do mundo. Dividindo-a em duas partes, Scott diz que “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

Nesse sentido, a categoria “gênero” pode funcionar como sendo a identidade (quando daquela que se adequa aos padrões socialmente esperados, levando à sua inteligibilidade) ou a diferença (marcada nos corpos que deles divergem). Silva (2009) nos alerta que é comum compreender a identidade como algo que simplesmente se é. Algo que se esgota em si mesmo. Uma afirmação positiva daquilo que se é. Na mesma linha de argumentação, compreende-se a diferença como aquilo que o outro é. Nessa perspectiva, o autor diz que tanto a identidade, quanto a diferença só têm como referência a si próprias, sendo, neste caso, autocontidas e autossuficientes. No entanto, nota-se que a necessidade de se

afirmar uma identidade, surge justamente porque existem pessoas que não compartilham da mesma identidade enunciada.

Afirmar uma identidade, portanto, é parte de uma cadeia interminável de diferenciações, pois quando digo que sou algo, na verdade, estou dizendo daquilo que não sou (SILVA, 2009). Hall (2009, p.106) compartilhando desse mesmo entendimento diz que “a identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, uma subsunção” e que “para consolidar o processo [de identificação], ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui”. O mesmo se aplica à diferença, o que as torna – identidade e diferença – inseparáveis. Além disso

identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm de ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2009, p. 76, *grifo do autor*).

A partir, então, do entendimento de como funcionam as estruturas reguladoras e seus sistemas de significação e a forma como isso afeta os processos de identificação e enunciação da diferença, voltamos a refletir sobre como têm se dado as relações sociais no interior das aulas de EF. Isso porque, reconhecendo o discurso biologizante, heteronormativo, monocultural e machista que muitas vezes embasa as práticas pedagógicas de ensino e mesmo a maneira que os conteúdos serão privilegiados em aula, conseguimos problematizá-lo e, então, buscar sua superação. Para tanto, o primeiro passo é reconhecer que as práticas pedagógicas de ensino da EF, em grande parte, se utilizam de métodos que visam marcar os corpos de meninas e meninos com identidades femininas e masculinas, definidas a partir de uma cadeia de diferenciação que, no caso desse componente curricular, se justifica através de uma matriz biológica, seja isso feito de forma intencional e anunciada, ou não.

Sólido, esse vínculo entre a biologia e a Educação Física, observado desde de sua criação, perdura até os dias atuais. Seu surgimento se deu a partir de um

momento histórico e político, que almejava a construção de corpos fortes e saudáveis, atribuindo à EF a função de propagar a higiene e a manutenção da saúde da sociedade. Assim, apoiando-se neste discurso, foi sendo construída uma narrativa que buscou justificar a separação por gênero tanto nas aulas, quanto nos conteúdos abordados. Nesse sentido, Louro (1997) alerta para os efeitos disso na organização da EF.

Uma história dessa disciplina, muito vinculada à Biologia e, então, à manutenção da saúde e da higiene, contribuiu para que aí fossem acionadas justificativas de ordem biológica (da ordem da "natureza") para a separação das turmas femininas e masculinas. Mesmo com o aporte das novas teorias e com os questionamentos provenientes 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 (LOURO, 1997, p. 73).

Atualmente, já não é mais tão comum separar as aulas por gênero – apesar de ainda ser observado, sobretudo em escolas particulares. No entanto, mesmo estando meninas e meninos ocupando o mesmo espaço, os conteúdos continuam sendo distintos, transformando uma aula, em duas: uma EF feminina e outra masculina. Tal acontecimento também é reflexo do discurso biológico que outrora atribuiu aos esportes um caráter generificado, o qual reverbera até hoje, uma vez que

a adjetivação do esporte como masculino ou feminino justificava-se por argumentos biológicos e sexuais. O voleibol, “esporte de gestos delicados”, destinava-se à mulher, por ser ela um ser frágil. O homem que praticasse esse esporte, correria, talvez, o risco de ser visto pela sociedade como efeminado. O futebol, esporte “violento e de movimentos bruscos”, virilizaria o homem e, se fosse praticado pela mulher, poderia certamente, masculinizá-la e provocar-lhe lesões especialmente nos seios e no útero (SOUSA, 1994, p. 3).

Nessa visão de EF biologizante, acredita-se que meninas e meninos devam praticar atividades distintas, uma vez que suas capacidades físicas são distintas. Meninos são mais habilidosos, mais fortes; meninas, se comparada a eles, que são tomados como o padrão, são dóceis, frágeis e mais fracas. No entanto, essas afirmações só se constituíram como “verdadeiras” a partir de discursos reproduzidos

histórico e socialmente, e não por serem verdades absolutas de fato. Meninos não aprendem a jogar futebol por ser algo natural, mas porque são induzidos a isso desde antes do seu nascimento. Faz parte da identidade social masculina o interesse pelo esporte, algo que inclusive pode ocasionar em um questionamento da masculinidade daquele que ousar não o demonstrar. Quantas vezes não nos deparamos com falas do tipo “fulano não gosta de jogar bola, deve ser viado?!”. Já a identidade feminina é construída sob a perspectiva da docilidade, do cuidado com o corpo (seu e do outro), da preocupação com a estética – o que nos leva a ouvir, também com certa frequência, que “meninas não gostam de suar”. Não gostam ou aprenderam ao longo da vida que não devem?! Que é feio? Que isso é “coisa de menino”? Que elas devem estar sempre bonitas, cheirosas e com o cabelo bem arrumado?

Falas como essas últimas são extremamente comuns tanto no convívio social fora da escola, quanto nas aulas de Educação Física, sejam elas proferidas pelos e pelas discentes ou até mesmo por docentes que, uma vez tendo apreendido tais discursos, compreendendo-os como verdade, passam a reproduzi-los. Altmann, Ayoub e Amaral (2011) afirmam que essa teoria de que meninos são mais habilidosos e que se envolvem mais nas atividades, enquanto meninas não gostam de participar é bastante difundida entre os e as docentes. Tais discursos, proferidos de forma intencional ou não (como é importante destacar), uma vez localizados dentro de um mundo cultural e social, produzem as identidades e demarcam as diferenças (SILVA, 2009). Afirmar isso não é negar a materialidade dos corpos, mas enfatizar os processos discursivos que “fazem com que aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e, como consequência, acabem por se converter em definidores de sujeitos” (LOURO, 2004, p. 80). Nesse sentido, Corsino e Auad (2012, p. 35) concluem que “é possível perceber como, mesmo nos aspectos percebidos como naturais e biológicos, o corpo é, em um só tempo, expressão da cultura e, por ela, formado e influenciado”.

Portanto, a partir do que foi acima descrito, é possível inferir que perspectivas não-críticas de Educação Física, que desconsideram seu papel como produtora de significados, contribuem de modo direto na perpetuação de conceitos deturpados de uma superioridade masculina, embasados pela “ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens” (LOURO, 1997, p. 73) e assim atuando efetivamente na construção e/ou consolidação de identidades e diferenças de gênero. Portanto, é importante pensar em outras possibilidades de ensino de EF,

que reconheçam seu caráter reprodutor e construtor de significados, para que possamos superar práticas desiguais e excludentes e tirar de vez o véu da violência que por vezes recobre as aulas.

Para tanto, há algumas perguntas que movem essa pesquisa e que procuraremos responder no decorrer desse texto, reforçando que não buscamos aqui encontrar nenhuma verdade ou apresentar a essência das coisas. Não temos a pretensão também de criar uma “receita” ou uma saída para os problemas que a EF vem enfrentando nos últimos anos. O que almejamos de fato é descrever os processos que se dão neste espaço, a fim de problematizá-los e pensar em possibilidades de trabalho pedagógico para o componente curricular em questão, para que esse seja cada vez mais um lugar seguro, que respeita todas as identidades e diferenças e que se coloque enquanto campo de resistência a todas as formas de submissão humana.

Deste modo, nos questionamos sobre como os processos de significação são produzidos e reproduzidos dentro da EF. Como a EF se utiliza da linguagem para forjar identidades de gênero ideais? As e os docentes têm consciência de que tais processos estão acontecendo constantemente dentro de suas aulas? Existem saídas para superar essas diferenças e desigualdades produzidas dentro das aulas? Buscaremos responder a esses questionamentos ao longo do texto, com base nas teorias pós-críticas em Educação, dando principal atenção ao poder da linguagem atuando nos processos de construção de identidades e diferenças de gênero, para assim pensarmos em propostas pedagógicas e curriculares cada vez mais equitárias.

1.1 OBJETO

O objeto de estudo desta pesquisa não é algo concreto, palpável, mas subjetivo. Nos propusemos a analisar as construções de identidade e diferença de gênero que se dão nas aulas de EF, entendendo a linguagem que permeia o campo como um instrumento de atribuição e fixação de padrões de homem e mulher. O que nos interessa não é negar a realidade e nem buscar construir verdades, mas ter como objeto de análise “aquelas instâncias e formas sociais que são construídas discursiva e linguisticamente” (SILVA, 2006, p. 42).

A hipótese é de que nestas aulas, por meio de diferentes discursos e da reprodução de uma hierarquia cultural, são reforçados, construídos e compartilhados

significados de feminilidade e masculinidade que, uma vez atribuídos aos corpos de meninos e meninas, garantem a manutenção de uma falsa superioridade masculina e de que existem “papéis de gênero” a serem seguidos.

Para embasar nosso debate, utilizaremos a bibliografia pertinente ao assunto e realizaremos análises a partir de relatos de experiência submetidos e aprovados ao Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), do ano de 2005, até o ano de 2019, totalizando 24 relatos.

1.2 JUSTIFICATIVA

A escolha do tema da pesquisa que aqui se desenvolveu se deu num primeiro momento - como dito anteriormente - por uma inquietação pessoal. Como não poderia deixar de ser em uma pesquisa que se assume política e com caráter problematizador e de denúncia, aqui me afeto muito por aquilo que escrevo, uma característica comum também aos trabalhos que seguem o referencial teórico e metodológico no qual nos apoiamos.

Minhas experiências enquanto aluna da educação básica (EB) me possibilitaram enxergar muitas questões no ensino de Educação Física ao longo dos anos. Além das séries cursadas no colégio confessional, que me permitiram vivenciar a EF nos moldes mais conservadores possíveis, experienciei o ensino público e sua negligência com o componente. Entre aulas com turmas separadas por sexo e habilidade, e aulas no contraturno (quando muito!), fui constituindo minha identidade cultural e de gênero³ nesse espaço.

Durante todo esse processo fui construindo também uma visão do que eram e de como deveriam ser desenvolvidas as aulas de EF. Tive meu corpo medido, avaliado e colocado em um local definido por minhas habilidades em esportes específicos e limitados. Observei colegas terem vergonha de seus corpos sendo pesados e medidos na frente de todas as outras meninas da 5ª série, colocadas em fila e esperando a sua vez, em uma extensa linha de meninas receosas. Observei algumas dessas mesmas colegas sendo direcionadas para a turma das “ruins”, como eram popularmente chamadas. Vi tantas vezes meninas criando histórias mirabolantes para justificarem que não poderiam participar das atividades práticas. Ah, não posso me esquecer das olimpíadas! Como eu adorava as olimpíadas.

³ Ressaltamos que todas as pessoas possuem uma identidade de gênero, isso porque, de maneira equivocada, comumente entende-se “identidade de gênero” como sendo algo restrito a pessoas transsexuais e transgêneras.

Esperava ansiosa o ano inteiro para disputar o ouro no mês de setembro. As categorias muito bem divididas e subdivididas por faixa etária e habilidade. Imagine a humilhação daquele garoto da 8ª série B sendo colocado junto com os meninos da 5ª?! Meu irmão era um desses. Odiava esportes. Não conseguia jogar nada, mas era obrigado a ficar rodeado de meninos 2-3 anos mais novos para lembrá-lo do quão inferior ele era.

Além de tudo isso que aqui relembro, há ainda que se destacar as inúmeras pessoas que ficavam em “recuperação” em EF e eram obrigadas a realizar corridas na pista em volta dos jardins do colégio para que não reprovassem de ano. Isso acontecia porque a escola compreendia que ter ficado em recuperação em EF não era o suficiente para que um ou uma discente repetisse de ano, como acontecia no caso de outros componentes curriculares. Então, essa era uma maneira de “punir” os e as discentes por não terem participado das aulas, pois assim, no sofrimento, aprenderiam a não repetir esse erro.

É triste reconhecer que àquela época nada disso me parecia um problema, nem me tocava de maneira alguma. Muito pelo contrário. Certamente eu era daquelas alunas que reproduzia todos os discursos, envolvida em toda aquela narrativa da habilidade esportiva, direcionando aos corpos divergentes a violência que me foi ensinada. Me sinto mal toda vez que converso com amigas e pessoas próximas sobre suas vivências nas aulas de EF e percebo que todas elas, sem exceção, tiveram péssimas experiências. Algo que me salta aos olhos é que em todas as histórias o professor ou a professora aparece como principal agente disseminador de ofensas e atitudes de preconceito, sobretudo com aquelas pessoas que não gostavam de participar das aulas, mas também com quem participava e porventura não apresentava boa desenvoltura esportiva.

Enfim, a partir de toda essa experiência que foi me constituindo ao longo dos anos e também do meu interesse pelos esportes, acabei compreendendo que meu destino irrefutável era a faculdade de EF, afinal, era naquilo que eu era “boa”. Mal sabia eu que, ao entrar no curso de formação inicial, toda minha visão mudaria. É claro que com o passar dos anos fui abrindo meus olhos para muitas questões relacionadas às desigualdades, mas foi somente depois de me deparar com questões mais práticas e objetivas do trabalho docente, bem como me envolver com movimentos estudantis e feministas e ter a oportunidade de cursar uma disciplina optativa sobre as relações de gênero e feminismos, que comecei a me questionar

sobre o que vinha acontecendo nas aulas de EF e o porquê desse espaço ser um local tão excludente para tantas pessoas.

Assim, nas diversas oportunidades que tive enquanto bolsista e estagiária, pude observar na prática toda aquela aversão que me era relatada, mas que na minha trajetória não tinha ficado marcada. Pude ver como a EF é percebida como um espaço de lazer para muitos e muitas discentes, e até mesmo para a administração das escolas em alguns casos. Pude ver como os conteúdos são repetitivos, como a EF prescritiva ainda tem amplo espaço nas escolas, como os meninos controlam a maior parte dos espaços físicos e como, muitas vezes, no cansaço diário e no confronto com a falta de investimento e instrução, professores e professoras abrem mão e se deixam levar pela facilidade do “rola bola”.

Apesar de parecer pessimista nos relatos acima descritos, reconheço ter aprendido e convivido com muitas coisas positivas em todos estes anos. Dentre essas é possível citar o ótimo trabalho realizado no Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF. Foi no “João” a primeira vez que tive contato com a EF sendo levada a sério (tanto pela administração superior, quanto pelo corpo docente). Tudo isso me mostrou que há, sim, muitas e diferentes maneiras de se trabalhar com a EF de maneira coerente dentro das escolas. No entanto, é necessário reconhecer seu potencial enquanto construtora de significados, entendendo, ainda, a cultura como ponto central de toda e qualquer manifestação abordada nas aulas.

Deste modo, após ser confrontada com novas formas de pensar, novas formas de ver o mundo e, sobretudo, novas perspectivas de ensino de EF, fui me desconstruindo e reconstruindo nesse processo nem um pouco linear que é o de olhar pra dentro e ressignificar muitas questões outrora dadas como verdade. Reconheço que tal processo pouco teve a ver com minha formação no curso superior. Como citei, quase todas as minhas experiências partiram de um interesse particular. É importante deixar isso explícito, uma vez que a grade curricular obrigatória da formação inicial em licenciatura não oferece nenhuma disciplina sobre as questões da diferença, tratando-as como temáticas de mero interesse pessoal. Assim, me formei professora e me percebi obstinada a não mais ouvir das pessoas o quão foram violentadas as suas identidades e seus corpos nas aulas de EF. Movida por essa vontade e por uma luta que muitos e muitas professoras já estão envolvidas há alguns anos, me dispus a analisar o cotidiano escolar a partir de relatos de experiência de docentes e bolsistas, a fim de problematizar algumas

questões, tentando compreender algumas lacunas e buscar pensar em possíveis soluções a serem aplicadas.

Neste sentido, a escolha do relato de experiência enquanto instrumento para auxiliar nas análises - uma vez que nos propusemos a realizá-las a partir daquilo que encontramos neles descritos - se mostrou bastante pertinente e adequada. Isso porque o reconhecemos como um importante documento no qual docentes e estudantes em formação descrevem o dia-a-dia escolar de uma maneira que por vezes se revela extremamente despretensiosa, desapegada de um suposto rigor científico que outros documentos devem apresentar. Não buscamos aqui fazer comparações ou hierarquizar trabalhos acadêmicos, mas por não ser necessário este rigor tão grande quanto o esperado de um artigo, acaba por nos transportar para uma visão extremamente íntima dos acontecimentos. E é justamente por essa “liberdade” em relatar o cotidiano escolar a partir de uma vivência pessoal, que existe um extenso debate sobre a qualidade e valor de um relato de experiência. Nesse sentido, utilizá-lo enquanto um instrumento de análise de uma pesquisa científica há, ainda, que reforçar seu valor enquanto objeto de construção de conhecimento e reflexão sobre a própria prática.

Além disso, o relato de experiência muitas vezes permite que pessoas que não estão dentro do meio acadêmico e de pesquisa possam participar de eventos científicos, levando para debate as realidades enfrentadas em distintos lugares do país. Tal fato é de suma importância e serve para nos alertar que os livros e artigos podem, muitas vezes, não dar conta de abordar aquilo que acontece no chão da escola, sendo isso possível apenas a partir da visão e vivência das pessoas que lá estão. É pensar que pesquisas que analisam o cotidiano escolar a partir de alguns meses de observação podem nunca expressar a realidade ali enfrentada. É reconhecer o relato de experiência, ainda, como um momento de reflexão sobre a própria prática. É, portanto, uma forma de acessar os meios do e da docente de enfrentar o cotidiano escolar, com os conflitos que ali acontecem, trazendo informações tão próximas do fazer docente que por vezes a literatura não dá conta. É puramente o olhar docente para o campo.

Dito isso, reconhecemos essa decisão também como uma forma de valorizar os trabalhos desenvolvidos e descritos por tantas e tantos docentes e estudantes e, ainda, auxiliar na produção de dados sobre os trabalhos que utilizaram o gênero enquanto categoria de análise submetidos ao CONBRACE, um dos maiores congressos da área de Educação Física no Brasil. Um evento de abrangência

nacional e internacional e, portanto, que reúne centenas de discentes, docentes, pesquisadores e pesquisadoras do campo, oferecendo espaço de apresentação, debate e reflexão sobre diversas temáticas pertinentes ao campo da EF, tendo se consolidado como local de produção e disseminação de conhecimento. Assim, selecionamos 24 relatos de experiência submetidos entre os anos 2005-2019 para nos ajudar a pensar, problematizar e descrever eventos e manifestações vivenciadas nas aulas de EF.

1.3 REFERENCIAL TEÓRICO

Na presente pesquisa nos apropriamos de alguns conceitos que se mostraram fundamentais para problematizar os processos de construção identitária e das diferenças de gênero que se dão nas aulas de Educação Física. Todos estes conceitos têm em comum seu embasamento em teorias pós-críticas, logo, objetivam problematizar e descrever a situação da educação no Brasil, questionando aquilo que é entendido como *natural* e trazendo para o campo de pesquisa a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e a construção da diferença (PARAÍSO, 2004). Todos estes pontos se revelaram de extrema relevância para esta pesquisa, uma vez que buscamos sempre colocar em destaque seu caráter político, transgressivo e que busca reconhecer novos sentidos e atribuir novos significados à EF.

Dessa maneira, o primeiro conceito que apresentamos é o de identidade. Cabe reconhecer que há uma disputa em relação ao seu significado, a qual vem sendo travada historicamente entre distintos campos teóricos que buscam significá-lo a partir de seu entendimento de mundo e sociedade. Esse fenômeno, claro, não é exclusivo desse conceito, uma vez que todo processo de significação envolve disputas. O senso comum reproduz a ideia do sujeito da modernidade, com sua identidade fixa, centrada, sendo portador de uma essência que fará parte desse sujeito do nascimento à morte. Nesse pensamento a identidade é algo que simplesmente se é. Aqui, com o auxílio principalmente de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, tentamos superar este entendimento, passando a perceber a identidade como aquela do sujeito da pós-modernidade, sendo ela descentralizada, múltipla e construída através da linguagem. Dessa maneira, passamos a compreender o sujeito como sendo constituído de “identidades plurais, múltiplas; identidades que se

transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 1997, p. 24).

Entender o sujeito através dessa perspectiva nos permite reconhecer infinitas maneiras de ser, estar e se apropriar do mundo. Nos permite, sobretudo, admitir que uma identidade pode se construir e desconstruir quantas vezes se mostrar relevante e pertinente; que existir num mundo com múltiplas manifestações culturais permite que cada pessoa seja diferente, se reconheça diferente. E, transportar essa visão para o ensino da EF, nos possibilita dar espaço para tantas quantas sejam as culturas ali presentes. Permite ainda que discentes se sintam à vontade para participar de quais sejam as manifestações privilegiadas nas aulas e, mais do que isso, que possam se reconhecer nelas. Ao invés de atribuir aos discentes locais específicos e pré-determinados de acordo com seus sexos biológicos, permite uma vivência muito mais extensa e rica dos conteúdos trabalhados em aula.

Pensando sobre a prática da separação por sexo, chegamos ao conceito de gênero. Advindo das teorias feministas anglo-saxãs, o termo gênero surge e passa a ser utilizado como distinto sexo (LOURO, 1997). Visando interromper o determinismo biológico uma vez designado aos corpos, gênero passa a ser usado como uma categoria analítica e política de análise que reconhece, segundo Scott (1995, p. 72) "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo". Ou seja, pretende-se chamar a atenção para a forma como as distintas características sexuais são construídas, representadas e trazidas para o social. O termo, então, torna-se uma forma de identificar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideais sobre os *papéis* adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres (SCOTT, 1995, p. 75). Nessa perspectiva, gênero passa a ser compreendido como constituinte da identidade do sujeito. Logo, gênero é identidade.

Quando afirmamos, então, que tanto a identidade quanto o gênero são ativamente construídos através de processos histórico-culturais, não podemos deixar de reconhecer o poder da linguagem atuando nesses processos. Isso porque, como anteriormente mencionado, é através da linguagem - e por meio dela - que são intercambiados os significados de uma cultura. Assim, o que uma sociedade compreende como sendo algo feminino, por exemplo, será incansavelmente intercambiado entre todas as pessoas, por meio das mais diversas formas de linguagem, até que se receba um rótulo de "verdade".

Nesse sentido, o conceito de linguagem também foi um importante ponto privilegiado neste trabalho, o qual foi definido por Hall (2016, p. 37) como “qualquer som, palavra, imagem ou objeto que funcionem como signos, que sejam capazes de carregar e expressar sentido e que estejam organizados com outros em um sistema”. Nessa conceituação, a produção de sentido pela linguagem é compreendida como representação. Assim, é através de sistemas de representação que os significados são produzidos e intercambiados entre todas as pessoas pertencentes a uma mesma cultura.

Avançando para além dos conceitos teóricos aqui apropriados, partimos para a abordagem teórico-metodológica. Então, para embasar a discussão e posterior análise dos dados utilizamos a metodologia de pesquisas pós-críticas em educação de Marlucy Paraíso e Dagmar Meyer (2012). As pesquisadoras propõem uma forma de pesquisar que coloca em suspensão tudo aquilo que até então foi compreendido como *fazer pesquisa*. Longe da tentativa de prescrever quaisquer caminhos a serem percorridos, oferecem a possibilidade de confrontar, problematizar e descrever nossos objetos.

Mais especificamente dentro da EF a perspectiva cultural fundamentou nosso olhar e subsidiou também as nossas análises. Amparada nas teorias pós-críticas e pós-estruturalistas, compromete-se com um ideário de sociedade menos desigual e considera as noções de cultura, linguagem, identidades e diferenças dentro das práticas pedagógicas (NEIRA, 2018).

Pensando, então, já propriamente na literatura que vem sendo produzida ao longo dos anos sobre a EF, ou seja, na construção do discurso que circunda o campo, certamente podemos afirmar que as diferenças entre homens e mulheres se faz frequentemente presente. Seja isso feito de maneira abertamente anunciada, ou disfarçada dentro de manuais prescritivos de atividades, o fato é que as diferenças entre os gêneros sempre são utilizadas como justificativa - ou como mera categoria de separação – para a prática de atividades físicas.

Caminhando por essa perspectiva, podemos citar o livro de Nicanor Miranda “200 jogos infantis” de 1966. Claro que não há como desconsiderar o contexto em que tal produção foi escrita, há pouco mais de 60 anos, época na qual as diferenças entre os gêneros eram ainda mais demarcadas e de maneira ainda mais explícita. A obra apresenta como sendo seu objetivo prescrever jogos e brincadeiras para crianças. Sendo o autor declaradamente um defensor dos jogos organizados enquanto método para estimular certos princípios, normas e padrões morais (PINTO,

1996) - tudo isso é bastante questionável, afinal, quais valores são esses? - Miranda organiza a obra a partir de uma separação entre “jogos de meninos” (sendo a maioria no livro) e “jogos de menina”, reforçando noções de masculinidades e feminilidades nesses jogos.

A questão maior em torno de obras como a de Miranda é que, apesar de terem sido escritas há décadas e em contextos completamente distintos se comparados com aquilo que vivenciamos hoje, ainda são utilizadas como base para a organização de diversas aulas e atividades no cotidiano escolar. A ideia de que a partir de jogos é possível repassar valores e princípios é recorrente e mencionada inclusive na formação superior. “Como ensinar respeito através das regras em jogos?” que aluno ou aluna do curso de EF não ouviu frases como essas? Mais uma vez, o problema não é se utilizar de jogos e brincadeiras para ensinar, ressignificar e introduzir novas maneiras de agir e pensar, a questão é: quais são os valores ensinados nestes jogos e, principalmente, para quem se ensina o quê? A violência que marca alguns esportes dados enquanto exclusivamente masculinos (como lutas, por exemplo) ensinam o quê para esses meninos? Sobretudo, elas ensinam o quê ao excluir as meninas de suas práticas? Quais significados estão sendo construídos e compartilhados entre discentes e docentes a partir desse entendimento? É nesse sentido que propomos a necessidade de se pensar e problematizar a forma como manifestações culturais têm ocupado as escolas. Não buscando demonizá-las, mas entender os significados desiguais que elas carregam e, então, ressignificá-las.

Seguindo essa concepção, facilmente encontramos diversas outras pesquisas e obras na área da EF que se fundamentam em preceitos biológicos. Muitas delas, inclusive, objetivam reforçar as distinções de sexo imbricadas na aptidão física, desenvolvimento motor, habilidades esportivas e composição corporal. Partindo então de uma visão binária de gênero, utilizam-se de conceitos de ordem biológica para justificar a divisão de turmas, compreendendo que meninos e meninas apresentam necessidades e interesses distintos nas aulas. Cabe ressaltar que a separação de turmas por sexo biológico ainda acarreta em outra questão muito pontual: a das pessoas transexuais e transgêneras. Um menino trans, por exemplo, é colocado com os outros meninos reconhecendo sua identidade de gênero, ou com as meninas, partindo apenas de seu sexo biológico? Situações como essa não são raras nas aulas de EF que ainda hoje optam pela separação de turmas, acentuando ainda mais as diferenças e a obrigação desse corpo viver em um não-lugar.

A prática de segregar meninos e meninas advém de uma visão de sociedade, de educação e de EF que estabelece “papéis” a serem ensinados e seguidos por ambos os sexos. Mesmo quando as aulas de EF ainda eram “mistas” (nas poucas escolas mistas), os conteúdos eram separados. Para os homens, exercícios para a virilidade e saúde física. Para as mulheres, exercícios que as preparasse para a maternidade. O decreto de 1971⁴ normatizou tal organização quando, no artigo 5º, inciso III, determinou “quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física”. Ou seja, não somente implicava a separação por sexo biológico dos alunos e alunas, mas também sua habilidade física. Esse decreto deixou de ser aplicado há muitos anos, inclusive sendo explicitamente defendido por documentos oficiais a prática conjunta de meninos e meninas. No entanto, o que observamos na prática é que, embora esse entendimento tenha sido superado nos documentos curriculares oficiais, instituições militares, colégios particulares e confessionais ainda se utilizam desse discurso para justificar e manter a separação dos alunos e alunas. Portanto, a íntima ligação entre a Educação Física e as questões de gênero vem sendo observada desde seu surgimento e ao longo da sua história.

Foi justamente essa realidade da EF, observada no seu cotidiano enquanto professor, que motivou Luz Junior (2001) a se aprofundar nos estudos de gênero em interface com a EF. Ao iniciar sua carreira enquanto docente do ensino básico, se percebeu diante de

uma concepção de ensino centrada no alcance de melhores rendimentos físico-desportivos, priorizando, de forma intensa, o desenvolvimento de certas características e formas de comportamento específico para cada sexo, no qual, além do reforço aos estereótipos dos papéis masculino e feminino determinados em grande parte pela cultura são, também, utilizadas sanções e pressões que regulam a conduta humana em conformidade com os valores, costumes e crenças vigentes (LUZ JUNIOR, 2001, p. 4).

A partir do que viu e vivenciou na prática, Luz Junior (2001) concluiu que todo seu incômodo com a maneira que as relações de gênero se mostravam no cotidiano era reflexo da formação inicial em EF. Em partes tenho acordo como o autor, uma

⁴ BRASIL. Decreto nº 69.450 - de 1 de novembro de 1971.

<https://legis.senado.leg.br/norma/492090/publicacao/15644672> Acesso em: 19/02/2020.

vez que também percebo uma lacuna muito grande na formação de professores e professoras, mesmo passados quase 20 anos de seu trabalho.

Alviano Jr. (2011) em estudo sobre a elaboração curricular da formação inicial em EF de uma instituição de ensino superior privada, objetivando justamente mapear os diversos olhares atuantes nessa construção, buscou entender as relações de poder estabelecidas nesse processo. O autor concluiu que mesmo em um processo supostamente democrático, as vozes que determinam o que será ou não privilegiado na formação de futuros professores e professoras, são aquelas já detentoras do poder. Ou seja: a formação inicial é reflexo das identidades padrões, excluindo do espaço de formação, mais uma vez, as vozes inúmeras vezes silenciadas. Então, de fato, a formação inicial parece não dar conta de formar docentes comprometidos com a desconstrução de uma hierarquia social e devemos reconhecer isso como um projeto de sociedade.

Reconheço que muitos dos cursos de licenciatura não oferecem disciplinas específicas sobre as relações de gênero e nem mesmo o consideram enquanto categoria de análise para debater alguns pontos dentro de disciplinas obrigatórias. Vejo com maus olhos a necessidade de que pessoas com interesses particulares sejam instruídas a buscar disciplinas obrigatórias em outros cursos ou mesmo eletivas/optativas para que possam ter acesso a discussões que deveriam estar presentes em quaisquer cursos superiores. No entanto, acredito que essa forma de organização desigual, seja também um reflexo do mundo social e cultural no qual estamos inseridos. Isso porque, significados são produzidos e compartilhados dentro desse universo e, desde sempre, nos é ensinado como as pessoas devem agir de acordo com seu sexo biológico. Então, talvez, mesmo que os cursos dessem conta dessa discussão, ainda vivenciaríamos na prática a exclusão e o preconceito de gênero, uma vez que todas as pessoas envolvidas nos processos educativos são fruto de uma sociedade que se constituiu sob o manto da desigualdade de gênero (e de outras como raça, etnia, sexualidade).

Reconhecemos que essa organização da sociedade elege um grupo como a norma e, por conseguinte, o outro enquanto dissidente. É importante reforçar que isso não se dá de forma desinteressada ou *natural*, mas sim através das diversas redes de poder nas quais estamos envolvidas. Por isso, para subverter e modificar essa forma de organização que supõe a desigualdade e a diferença, além de tempo, é necessário modificar a forma como as pessoas enxergam e se apropriam do mundo. Isso significa que devemos nos colocar na luta pelo acesso a outras formas

de representação e, sobretudo, pelo direito de cada grupo controlar os seus próprios processos de representação (SILVA, 2006).

Evidentemente que acreditamos ser de extrema necessidade e urgência que os cursos de formação inicial em Educação Física incorporem em seus currículos obrigatórios disciplinas que proponham formas de problematizar e de repensar as estruturas sociais e culturais nas quais estamos inseridas e, a partir disso, que se ofereça o acesso a conhecimentos que objetivem a formação de profissionais comprometidos com uma educação cada vez mais equitativa⁵.

Nesse sentido, Luz Junior (2001) buscou compreender como vinha se dando a produção científica do campo da Educação Física em interface com os estudos de gênero e, para tanto, realizou um levantamento da produção científica entre os anos 80 e 90. O pesquisador teve como resultado um grandioso e importante documento, no qual relata as mudanças das abordagens teóricas que embasaram estas pesquisas, sendo em um primeiro momento voltadas para análise de estereótipos e sexismos, sob uma perspectiva bio-psico-fisiológica e avançando, posteriormente, para pesquisas que passaram a levar em consideração as questões de sexualidade, política e cultura em suas análises e discussões.

Outro ponto a ser ressaltado no trabalho de Luz Junior (2001) é que o pesquisador chama atenção para o aumento na procura pelos debates de gênero nos anos 90, em comparação com os anos 80. Esse foi um movimento observado também em diferentes áreas de conhecimento, uma vez que o conceito de “gênero”, entendido enquanto categoria de análise política e relacional, começou a ser utilizado em diversas pesquisas pelas feministas brasileiras ao final dos anos 80 (LOURO, 1997), ganhando ainda mais força na década subsequente. Luz Junior (2001) relatou esse crescimento ao analisar livros, artigos e anais de congressos, sobretudo do CONBRACE. Sobre isso, cabe informar que Souza et al. (2020) em levantamento da produção científica sobre a Educação Física Escolar nos anais do CONBRACE, apontaram que a primeira publicação sobre a temática de gênero apareceu na edição de 1995. No entanto, Macedo e Goellner (2014) revelam uma publicação anterior, de 1993, da professora Eustáquia Salvadora de Sousa. Importante apontar que, mesmo diante de diversos trabalhos que se utilizavam do

⁵ Equidade: tratar o diferente de maneira diferente. Entender que a desigualdade no tratamento dos sujeitos é um reconhecimento de justiça social.

gênero enquanto categoria analítica, a criação de um Grupo de Trabalho Temático sobre gênero no CONBRACE só se deu 20 anos depois da primeira publicação.

Um dos primeiros trabalhos apresentados por Luz Junior (2001), o qual consideramos importante destacar, é o de Maria do Carmo Saraiva Kunz (1993). Utilizando-se ainda de uma terminologia biológica, Kunz (1993) apresentou sua dissertação de mestrado intitulada “Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física”. O trabalho, fundamentando na abordagem dos estudos histórico-culturais, se originou da preocupação da autora sobre as dificuldades de se ministrar aulas mistas de EF por conta das diferenças entre os sexos e dos conflitos que ali surgiam. A autora usa o conceito de “papel sexual cultural”, se referindo à diferença de papéis atribuídos a homens e mulheres na sociedade, sendo esses solidificados em imagens que são resultado de manifestações culturais. Apesar de Kunz se utilizar de conceitos biológicos como “sexo” e “papel sexual”, apresenta um trabalho extremamente relevante e inovador, anunciando o conceito de “coeducação” para defender que meninos e meninas ocupem o mesmo espaço e realizem as mesmas atividades, algo que até hoje, 27 anos depois de seu estudo, a EF ainda luta para conseguir implementar.

Acredito que a dificuldade denunciada por docentes em ministrar aulas para turmas mistas, ou seja, com meninos e meninas ocupando o mesmo espaço, seja resultado de muitos anos de construção de uma visão de EF esportivizada e que visa o alto rendimento. Em um volume temático (sobre as relações de gênero) da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, de 1994, na própria apresentação Elenor Kunz (1994, p. 3) diz ser cada vez mais difícil dar aulas para turmas mistas, pois as meninas não conseguem “acompanhar” as atividades. Afirma que os recursos para “igualar” meninas e meninos são pobres e que elas choram e reclamam, pois “são mais sensíveis”. Ora, o que esse tipo de afirmação causa? Que tipo de significação de feminilidade e masculinidade esse discurso reforça? Realmente, em uma perspectiva de EF esportivizada e que visa apenas o desenvolvimento motor e das habilidades físicas, torna-se complexo o trabalho com meninos e meninas na mesma turma. Como também tornaria se fossem apenas meninos, ou apenas meninas, mas com diferentes níveis de habilidade. A saída, no entanto, não é separá-los em aula, ou mesmo oferecer estímulos e conteúdos distintos, mas repensar e modificar toda essa estrutura de EF, passando a enxergá-la a partir de outras perspectivas, que a

reconheçam não como um espaço de formação de atletas, mas de construção de conhecimento, de significados e de culturas.

Alguns anos antes disso, Neíse Abreu (1990, p. 18) afirmou que a Educação Física, enquanto componente ativo do processo educativo, “pode carregar não só a manutenção de valores conservadores nas relações humanas, mas também solidificá-los”. Desse modo, ao categorizar os corpos a partir de um entendimento do social e transportando os valores do mundo globalizado para dentro dos muros da escola, definindo-os enquanto habilidosos ou não, fortes ou não, sensíveis ou não, a EF atua fixando um modelo de comportamento a ser seguido e excluindo do processo educativo aqueles e aquelas que porventura não atinjam o padrão esperado. No entanto, ao categorizar e tentar encaixar alunos e alunas dentro de padrões de comportamento, como se os mesmos fossem naturais de seus sexos biológicos - conforme a fala anterior que vinculou a sensibilidade como uma característica do sexo feminino - ignora-se o que Abreu (1993) chama atenção ao defender que as variedades de temperamento e habilidades são provenientes não apenas de fatores biológicos, mas também de ordem cultural. Assim, quando a Educação Física elege o gênero como um critério de garantia de homogeneidade, ela mascara a construção sociocultural das diferenças em seus espaços.

A professora e pesquisadora Eustáquia Salvadora de Sousa (1994) analisou em sua tese de doutorado a história do ensino de EF na cidade de Belo Horizonte e as mudanças da organização das aulas. Destaca, à época, uma recente mudança na legislação que passou a prever aulas mistas na rede pública de ensino. Sousa chama a atenção justamente para o ponto acima tratado: a adjetivação do esporte enquanto masculino ou feminino e sua influência no ensino da EF. Ou seja: os esportes eram comumente separados em “esportes masculinos” e “esportes femininos” e, desse modo, ofertados apenas para o sexo correspondente. Tal prática, comumente observada em aulas de EF, atua na demarcação das diferenças ao afirmar que determinado sexo biológico não pode/consegue praticar certos tipos de manifestações esportivas e, a partir disso, delimitar quais conhecimentos essa pessoa pode acessar.

Sousa (1994) aponta, além disso, questões sobre a diferenciação por sexo que existia na formação inicial, na qual mulheres e homens eram submetidos a disciplinas distintas, definidas de acordo com seus sexos biológicos. Toda a estrutura da formação docente era organizada desta maneira por conta de uma imposição que previa que apenas professoras poderiam ministrar aulas para

meninas e professores para meninos. Prática comum no final do século XIX e início do século XX, superada na grande maioria dos componentes curriculares obrigatórios, mas mantida na EF, podendo ser observada ainda hoje.

Ao final da pesquisa Sousa (1994) concluiu que a escola, utilizando-se de diversos mecanismos como os acima citados: “separação de conteúdos e espaços físicos por sexo/gênero; designação de professores para meninos e professoras para meninas; adjetivação de gênero em manifestações abordadas nas aulas, bem como em gestualidades”, contribui para a separação e hierarquização de homens e mulheres.

Priscila Dornelles (2007), em sua dissertação de mestrado, 13 anos após o estudo de Sousa, traz também essa reflexão sobre como os discursos de gêneros e corpos ainda são utilizados para justificar a separação entre meninos e meninas dentro das aulas de EF. Mesmo documentos oficiais ressaltando a importância de aulas mistas, a pesquisadora entrevistou 10 docentes que permaneciam separando meninos e meninas em suas aulas. Após análise dos dados, Dornelles concluiu que o discurso biológico ainda é a base da justificativa utilizada pelos e pelas docentes.

Considerando essa perspectiva e objetivando entender a maneira como meninas e meninos constroem as relações de gênero nas aulas, Helena Altmann (1998) realizou sua pesquisa de mestrado analisando as relações entre discentes do 6º ano do Ensino Fundamental. Três categorias de análise emergiram de suas observações e entrevistas, sendo elas: a ocupação do espaço físico escolar; as exclusões em jogos esportivos; o cruzamento de fronteiras de gênero e sexualidade na escola. A pesquisadora concluiu que por vezes os e as discentes, a partir de suas próprias vivências, reproduziam noções estereotipadas de gênero, definindo os conteúdos das aulas como “de menino” e “de menina”. É justamente dessa maneira que se garante o “sucesso” de uma noção padronizada do que é ser homem e ser mulher: transmitindo, mantendo e fixando significados que, uma vez apreendidos, serão mais uma vez repassados, em um ciclo interminável que visa garantir sua perpetuação.

Isso porque nenhum sujeito nasce já tendo em si noções de mundo e de sociedade formadas, como se fosse um processo natural de todo ser humano. Ao contrário disso, devemos reconhecer que tudo é construção e reprodução. Tudo foi ensinado, repassado, reforçado, funcionando dentro de uma cadeia de poder que delimita o certo e o errado, a identidade e a diferença. No entanto, Altmann observa e destaca a existência de rompimentos nessas situações. Consideramos estes

rompimentos como focos de resistência às relações de poder que atuam de forma a (re)produzir diferenças. Um exemplo disso são as meninas que, embora cresçam ouvindo que “futebol é coisa de menino”, buscam conquistar um espaço dentro de um campo historicamente construído enquanto masculino e, para isso, enfrentam diversas situações de preconceito e desigualdade, mas que não desistem diante disso.

A adjetivação de um esporte enquanto masculino ou feminino, reflete também sobre a sensível questão da rivalidade nos jogos. Altmann (1998) revela que, para os meninos, jogar contra as meninas é quase uma ameaça e não um desafio real. Ao considerá-las inferiores, uma possível vitória feminina traz um significado muito mais complexo do que de uma simples derrota. É um afronto à masculinidade, uma vergonha. O mesmo vale se pensarmos no contrário: a vitória das meninas, para elas, significa quebrar a lógica vigente, tirar o estigma de inferiores tantas vezes colocado sobre elas. Todas essas questões, mais uma vez, nos colocam para pensar sobre qual a perspectiva de ensino por trás dessas práticas. Será que essas mesmas situações seriam observadas se as diferenças fossem consideradas na organização das aulas? Será que buscar privilegiar jogos, brincadeiras e demais manifestações culturais que não tenham como finalidade a competição, auxiliaria nesses conflitos? São inúmeras possibilidades e propostas que precisam ser consideradas.

E, assim, buscando se aprofundar em um dos pontos levantados em sua dissertação, Altmann (1999) traz à tona a discussão sobre a ocupação do espaço físico escolar. Utilizando a acepção terminológica “ocupação generificada”, a pesquisadora problematiza a maneira diferenciada que meninos e meninas ocupam o espaço escolar, para além das aulas de EF. Destaca que os meninos, fazendo uso da força, repressão e transgressão acabam por ocupá-lo de maneira mais plena, em detrimento das meninas. Ou seja, se utilizando da noção de identidade masculina que é compartilhada em nossa cultura, à qual se relaciona a força, a brutalidade, a liberdade em correr, brincar, gritar, suar, os meninos impõem essa ocupação.

Tal evento muitas vezes é justificado como algo natural, justamente pela noção de masculinidade compartilhada em nosso sistema de representação que reforça que meninos são intrinsecamente mais ativos e agitados, enquanto as meninas são passivas, sensíveis e obedientes. Sobre essa suposta “naturalidade”, Louro (1997, p. 60) afirma que por ter sido

tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas".

Ainda segundo Louro (1997) a escola *produz* esta naturalidade através de seus currículos, métodos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos e processos de avaliação, criando e/ou reforçando padrões de comportamento masculinos e femininos. Larrosa (1994, p. 36) corrobora este pensamento e é enfático ao reconhecer o papel produtivo das pedagogias na construção de sujeitos, sendo crítico a essa “crença arraigada de que as práticas educativas são meras ‘mediadoras’, onde se dispõem os ‘recursos’ para o ‘desenvolvimento’ dos indivíduos”. Sendo essa concepção também partilhada por Foucault (1999) que afirma que o controle dos sujeitos e de seus corpos se dá por diversas práticas, discursos e instituições, sendo a escola uma delas. Portanto, é primordial que se desconfie de tudo aquilo que por ela é dado como “natural”.

Ainda nesta seara Altmann e Sousa escreveram “Meninos e Meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar” (1999), trabalho no qual se propuseram a analisar quais eram as expectativas corporais existentes em relação a meninas e meninos e de que formas elas se manifestavam na cultura escolar. Reforçaram, mais uma vez, que o esporte na escola funciona enquanto conteúdo generificado e buscaram propor possibilidades de intervenção docente nos processos de demarcação das diferenças de gênero, em outros termos: questionando a naturalização das expectativas corporais e possibilitando novas e amplas vivências a todos e todas.

Maria do Carmo Saraiva (2002) também realizou uma reflexão sobre a forma como os conteúdos de ensino da EF, quando pensados para turmas “mistas”, podem desvelar alguns dos processos culturais e históricos aos quais meninos e meninas foram submetidos. Pensando em um exemplo prático: ao organizar uma aula sobre ginástica artística, considerando que a turma será composta por meninos e meninas, é extremamente possível que: 1. meninos se manifestem contra, afirmando ser “coisa de menina” ou que ao menos pontuem nunca ter vivenciado essa modalidade e/ou 2. meninas se mostrarem mais seguras, confortáveis e por

vezes inclusive já tendo vivência prática. A pesquisadora, assim, reconhece que a EF cumpre um papel socializador de identidades femininas e masculinas ao “masculinizar o esporte e feminilizar as atividades rítmico-expressivas” (SARAIVA, 2002, p.80). Complementa, ainda, que uma EF que se utiliza de práticas generalizadas acaba por impedir uma aprendizagem intercultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo, entendendo que estas “práticas generalizadas” são permeadas de sentidos e significados preconceituosos, visando delimitar o que - e para quem - cada uma delas é direcionada.

Altmann (2015) concorda com esse pensamento e reforça que as vivências que meninos e meninas trazem para dentro do espaço escolar, no que diz respeito aos conteúdos da cultura corporal, ocorrem de modo significativamente distinto para ambos. Reconhece também que os incentivos e os campos de possibilidades oferecidos a eles são muito mais amplos e adequados às suas necessidades no âmbito esportivo do que comparados aos disponibilizados a elas. Saraiva (2002) advoga pela coeducação – em lugar das aulas mistas – e defende, desse modo, a necessidade de uma prática pedagógica atenta às questões de gênero, pois compreende que sua problematização e vivência seja de suma importância para auxiliar em uma melhor relação entre meninos e meninas.

Luciano Corsino e Daniela Auad (2012) também ponderaram sobre o processo educativo de meninas e meninos e conferiram à Educação Física papel importante na construção dos corpos. Com base na teorização de Joan Scott, o autor e a autora compreendem o gênero como uma categoria de análise relacional, ou seja, os gêneros se constroem nas relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos. Assim, utilizam-se dessa categoria para analisar as relações que se desenvolvem dentro das aulas de EF. Considerando também a separação - ou não - de alunos e alunas por gênero nas aulas de EF, trazem o conceito de coeducação para colocar em xeque a ideia da “aula mista”, entendendo que somente o ato de colocar meninas e meninos no mesmo espaço físico não dá conta de garantir a igualdade no tratamento e na aprendizagem de todos e todas. Para Auad (2004, p. 167) coeducação é

um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre feminino e sobre masculino. Tudo isso só será possível mediante a atribuição de igual valor ao feminino e ao masculino, vistos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais.

Corsino e Auad (2012) defendem, portanto, uma EF coeducativa por compreenderem que tal modelo de organização permitiria promover a igualdade na valorização entre o masculino e o feminino. Assim, ao proporcionar debates acerca da produção e compartilhamento de significados, propõem tornar a prática da EF cada vez mais equitária no trato de vivências corporais, abandonando um padrão com base no sexo biológico.

O autor e a autora utilizam-se, ainda, do conceito de “diferenças hierarquizadas”, também defendido em trabalho anterior por Auad (2004) como sendo as diferenças resultantes de processos assimétricos que, passando por uma hierarquização, transformam-se em desigualdades. Chamam a nossa atenção ao demonstrar como essas hierarquizações têm espaço na organização das aulas, nas abordagens dadas aos conteúdos, etc. É dessa perspectiva que partem em suas jornadas de pesquisa: a EF enquanto espaço onde se desenvolvem mecanismos que operam a favor das diferenças hierarquizadas.

Nessa perspectiva, Hugo Nunes (2018) analisou, em sua pesquisa de doutorado, relatos de experiência de docentes que se reconhecem sensíveis às questões da diferença, a fim de compreender a forma como docentes e discentes lidam com teias da significação no ambiente escolar. Analisando os relatos a partir de uma perspectiva pós-estruturalista e cultural, o pesquisador observou que as ações didáticas dos docentes tinham sua base nas questões das diferenças, pois, em suas práticas, valorizavam as representações e discursos de povos subalternizados e problematizavam discursos preconceituosos, sendo essa uma nova maneira de conceber a cultura corporal.

No entanto, Altmann et al. (2018) em artigo intitulado “Gênero e cultura corporal de movimento práticas e percepções de meninas e meninos” apresentaram os resultados de uma pesquisa realizada com mais de 1700 alunos e alunas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. As pesquisadoras aplicaram um questionário a fim de compreender as percepções dos discentes em relação à prática de atividades físicas, sua frequência (considerando a realização dentro e fora do espaço escolar), seus interesses e o apoio social. Os resultados revelaram que as diferenças de gênero privilegiam os meninos em quase todos os pontos abordados, com exceção do apoio, que se mostrou equânime. Concluíram, deste modo, que mesmo uma atuação docente preocupada com as relações de gênero que ocupam o espaço da EF pode não dar conta por si só de resolver as questões de diferença e

desigualdade no campo, sendo necessário um envolvimento conjunto de diversas áreas da sociedade.

Mário Nunes (2006) também já havia alertado algo parecido em sua dissertação de mestrado. O pesquisador analisou como o currículo atua nas reproduções de relações de poder a partir da influência que exerce na construção de identidades e diferenças. Assim, teve por objetivo investigar as posições que os sujeitos assumem diante de práticas discursivas da EF, buscando compreender como essas podem contribuir para construção de identidades e enunciação das diferenças. A partir de entrevistas de história de vida, Nunes concluiu que apesar de serem observadas resistências às formas hegemônicas de conhecimento dentro da EF, essas ainda se sobrepõem e seguem detendo o poder de definir representações de sujeitos ideais.

Isso se dá porque todas estas práticas são resultantes de uma construção social e cultural, a qual foi se moldando com o passar dos anos, transmitindo saberes e *noções de verdade*, com o intuito de solidificá-las. Desconstruí-las, portanto, leva tempo, comprometimento, envolvimento de outras esferas sociais no processo e, inicialmente, uma mudança drástica nas perspectivas de ensino de EF. Nesse sentido, Jocimar Daolio em sua dissertação (1992) e em trabalhos subsequentes (1994; 1995) objetivou reforçar a importância de se considerar a cultura ao se discutir noções de corpo na EF. Ao enfatizar que toda adjetivação que um corpo carrega traz marcas de uma cultura e, portanto, só *faz* sentido dentro da mesma, nos chama atenção mais uma vez para a relevância de se compreender absolutamente tudo a partir de sistemas de significação.

Seguindo essa perspectiva, o autor critica fortemente a ideia da existência de um corpo pré-cultural e é enfático ao defender que “o corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte” (DAOLIO, 1995, p. 25). Seus trabalhos, datados do início e meados da década de 90, quase 30 anos atrás, já anunciavam algo que até hoje não foi completamente reconhecido e incorporado ao ensino da EF.

Por isso, reforçamos a necessidade de reconhecer o corpo (e, portanto, a identidade) como um constructo cultural, histórico e que traz marcas de suas vivências para dentro da escola e que tal reconhecimento precisa estar diretamente vinculado com a organização do trabalho pedagógico. Não é aceitável que até hoje sejam ignoradas e invisibilizadas as mais diversas identidades e culturas em detrimento de um modelo machista, excludente, heterossexual e euro-centrado. É

urgente que sejam revistas, problematizadas e desconstruídas quaisquer perspectivas de ensino vazias de significado, nas quais os conteúdos tenham fim em si mesmos.

Marcos Neira vem, ao longo dos últimos anos, se consolidando como um grande nome no campo da pesquisa em Educação Física escolar. Juntamente com seu grupo de estudos (GPEF) teorizou sobre uma nova perspectiva de EF, a qual foi denominada “Educação Física Cultural”. A partir de uma preocupação com a compreensão que se tinha da escola, começaram a pensar em formas de transformar a ação didática da EF, passando a reconhecer a importância de se valorizar todas as culturas que perpassam o espaço escolar, tornando-a sensível e atenta “à diversidade cultural e a formação de identidades democráticas” (NEIRA, 2011a, p. 14).

Assim, Neira vem estudando e produzindo conhecimento sobre a temática nos últimos anos. Destacamos aqui “Educação Física, Currículo e Cultura” (2009) escrito em coautoria com Mário Nunes, no qual os autores refletem sobre o papel da cultura no ensino e currículo da EF, fazendo um levantamento histórico das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e seus reflexos no campo. Já em 2011, lançou o livro “Educação Física” parte da coleção “A reflexão e a prática no ensino” no qual reivindica, mais uma vez, a importância de uma perspectiva cultural no campo da EF. Em 2018 Neira lançou “Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica” que se apresenta como uma obra política, trazendo posicionamentos críticos de diversos e diversas docentes que enxergam a EF como um potente espaço de disputa contra os saberes hegemônicos, tantas vezes naturalizados. Assim, se articulam na defesa de um currículo que valorize, reconheça e construa significados, levando em consideração todas as identidades, diferenças e culturas envolvidas nos processos educativos e valorizando, sobretudo, manifestações de povos subalternizados.

A partir do exposto, buscamos sinalizar de maneira mais evidente nossa perspectiva de EF ao delimitar alguns pesquisadores e pesquisadoras para embasar nossas discussões. Buscamos também problematizar e repensar algumas questões por vezes tão caras ao campo de conhecimento, como a forte presença dos esportes nas aulas e as problemáticas que isso pode acarretar, sobretudo por conta da adjetivação de gênero que eles carregam e da busca pelo alto rendimento. Além disso, apontamos a coeducação como uma saída às aulas mistas, buscando de fato integrar a turma às manifestações culturais abordadas em aula e construir novos

significados ao valorizar culturas subalternizadas e tantas vezes deixadas de fora da escola.

1.4 ESTRUTURAÇÃO

A partir da apresentação do trabalho, passando pela introdução à temática, explicitando nosso objeto, metodologia e problematizações iniciais, fizemos um levantamento do referencial teórico com pesquisas que subsidiaram nossas discussões. No capítulo seguinte trouxemos a abordagem teórico-metodológica das pesquisas pós-críticas em educação, a qual nos serviu como base para realizar nossas análises, oferecendo caminhos para repensar os processos educativos. Neste capítulo apresentamos também os relatos de experiência que aqui funcionaram como instrumento e os procedimentos de análise e discussão dos dados.

O terceiro capítulo se desenvolve como um apanhado histórico sobre a constituição do campo educacional no Brasil. Não pretendemos ser uma pesquisa de caráter histórico, mas consideramos importante entender quais discursos estiveram envolvidos na constituição daquilo que hoje entendemos como escola. Isso porque, mesmo depois de muitos anos da criação da educação formal, os discursos que serviram como base e justificativa para a escolarização do povo, carregados de preconceitos e desigualdades ainda deixam vestígios não superados.

Assim, consideramos pertinente entender os interesses políticos e econômicos atribuídos ao campo educacional ao longo dos anos e quais influências exerceram na definição de políticas públicas e no próprio entendimento de escola. Desse modo fazer esse levantamento histórico se justifica porque, se almejamos trazer para o debate as relações de poder que ainda hoje impõem um padrão de identidades e diferenças de gênero a partir de discursos proferidos dentro das aulas, é importante reconhecer a escola de hoje – reflexo do passado – enquanto produtora e reprodutora de cultura e de uma visão de sociedade padronizada. A partir disso, discutimos as perspectivas de EF adotadas nesses períodos, considerando que o componente também assumiu um caráter reprodutor daquilo que a sociedade esperava de homens e mulheres e que produziu nessas épocas discursos até hoje utilizados como justificativa para organização do trabalho pedagógico.

No capítulo subsequente apresentamos a discussão sobre processos de produção de significados e como esses influenciam diretamente na construção de narrativas que almejam normatizar identidades femininas e masculinas. Reconhecemos que a EF, enquanto componente curricular obrigatório, muitas vezes se apropria destes discursos para justificar uma organização do trabalho pedagógico que reforça significados de feminilidade e masculinidade, funcionando como uma estrutura reguladora de identidades e enunciação de diferenças.

Neste capítulo também conceituamos gênero, considerando-o um constructo social, integrante das identidades dos sujeitos e categoria de análise. Buscamos explicitar os processos de construção que se dão através das relações sociais desenvolvidas nas aulas de EF e que atuam de forma a reforçar padrões de gênero aos sujeitos envolvidos nos processos educativos, consolidando ideais deturpados do que é *ser* homem e *ser* mulher. Objetivamos, assim, problematizar e refletir sobre práticas de ensino e pensar em possíveis saídas a partir de uma visão de EF que a reconhece como um campo de produção de significados e que se coloca enquanto espaço de resistência aos modelos biologizantes de ensino.

No quinto capítulo foi realizada a análise a partir dos relatos que delimitamos como instrumento para auxiliar na construção da discussão entre o campo teórico e o campo prático. Após a leitura dos trabalhos, foram delimitadas algumas questões, construídas a partir do referencial teórico e da abordagem metodológica, a fim de organizar o nosso debate.

Por fim expressamos nossas considerações acerca de todo o trabalho desenvolvido, objetivando encerrar o debate que aqui nos propusemos a fazer, mas sem a pretensão de dá-lo como concluído. Acreditamos não ser possível apresentar uma conclusão finalizada em um trabalho que se propôs dialógico e problematizador. Não buscamos encontrar respostas, muito menos prescrever modos “corretos” de agir, mas refletir sobre o campo de conhecimento, reconhecendo as nossas limitações e objetivando contribuir com debates futuros.

1.5 OBJETIVOS

Nosso objetivo principal foi descrever processos de construção de identidades e diferenças de gênero que se dão nas aulas de Educação Física, partindo de um reconhecimento de que através de discursos e práticas de ensino excludentes e esvaziadas de sentido são reforçados significados de masculinidade e feminilidade.

Objetivamos também problematizar tais práticas, refletir sobre o cotidiano escolar e, a partir disso, buscar outras possibilidades de ensino, pautadas em uma perspectiva de Educação Física que considere a cultura como ponto central na organização do trabalho pedagógico, para que possamos almejar um ensino equitativo e sensível às questões da diferença.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Levando em consideração os objetivos anteriormente traçados e o embasamento teórico-metodológico das teorias pós-críticas, entendemos o termo “metodologia” como “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16). Fugindo, então, do sentido procedimental e técnico que o dicionário atribui à palavra “método”, passamos a compreender este momento da pesquisa com o auxílio das pesquisadoras Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso, como um caminho sem rotas pré-determinadas, sem regras a serem seguidas e sem um destino final a alcançar. Isso porque, as teorias pós-críticas têm como uma de suas principais características a ideia de que

o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido a priori e que não pode ser “replicado” do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar. Demarcam, na sua própria composição e com o vocabulário que utilizam, que as abordagens teóricas com que trabalham requerem formas específicas de apresentação e elaboração textual; ou seja, em congruência com essas abordagens teóricas, eles e elas assumem que a forma (...) e o conteúdo (...) são indissociáveis, o que é o mesmo que dizer que regras universais referentes à estrutura, à apresentação e à elaboração corretas de textos científicos, descoladas das teorizações nas quais tais textos se inscrevem, não se sustentam (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 20).

No entanto, pesquisar fora do método clássico já tão divulgado, compartilhado e conhecido no meio acadêmico, que visa determinar verdades, generalizar os dados e que propõe um afastamento do objeto, uma neutralidade do pesquisador e da pesquisadora, é muito denso e complexo. Uma vez que o objetivo não é encontrar verdades, prescrever trajetórias ou ditar formas de agir, o que sobra? Precisamos, então, estar abertas ao nosso objeto, colocar em suspensão nossas noções de verdade e buscar meios e caminhos para responder as questões que nos afetam, mesmo sabendo que muitas vezes estas respostas podem nunca chegar a um fim definitivo, a uma conclusão final. O que importa é o caminhar, o que aprendemos e o com o que nos confrontamos no movimento da pesquisa.

Assim, são caminhos metodológicos que se propõem combativos, ao reforçarem a importância de uma luta para construir outras perguntas e outros

pensamentos na educação. São caminhos que se reivindicam políticos. Nesse sentido

construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

Apesar de estarmos envolvidas em um novo fazer metodológico, buscando novas formas e caminhos para problematizar nosso objeto, Paraíso (2012) reforça a importância de não desconsiderar aquilo que já foi produzido por outras teorias. Sendo, portanto, impreterível confrontar nosso objeto a partir de diversos olhares para que assim possamos, a partir do dito, conhecido e produzido, “suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros” (Ibidem, p. 25).

Para auxiliar na condução da pesquisa, compartilhamos com Paraíso (2012) algumas premissas e pressupostos fundamentais para o desenvolvimento e construção da trajetória de pesquisa - mesmo que incerta - pois é a partir deles que descobriremos o que é necessário levar em consideração em nossos questionamentos para que possamos ter coerência com a teoria na qual nos embasamos.

Assim, a primeira premissa descrita pela autora é *nosso tempo vive mudanças significativas na educação*, uma vez que tudo em relação a sociedade vem passando por mudanças, entende-se que isso reflete diretamente na educação. É reconhecer que a política, as relações sociais, as identidades, as diferenças, as relações culturais, as formas de ensinar e de aprender foram modificadas. O que nos encaminha para a segunda premissa *educamos e pesquisamos em um tempo diferente*, que vem assumir que, embora estejamos na pós-modernidade, precisamos lidar diariamente com questões da era da modernidade, com o sujeito centrado e racional, as identidades fixas, a linearidade histórica e outras questões

que assolam o cotidiano escolar. Em contrapartida, também somos confrontadas com lutas de grupos sociais e a alteridade dos e das diferentes que ocupam os espaços escolares e resistem às desigualdades, fazendo-nos formular novas linguagens a fim de que possamos abordar suas lutas em nossas pesquisas e em nosso fazer docente.

Já a terceira premissa descrita pela autora afirma que *as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações sociais que nela estabelecemos são outros*. Tal premissa versa sobre a necessidade de acompanhar as mudanças sociais dentro das pesquisas. Não se pode mais pesquisar como outrora se fez. Não se pode mais acreditar que a desigualdade tem seu fim na dominação de classe. É preciso produzir pesquisas que descrevam e problematizem outras formas de submissão humana como raça, etnia, gênero, sexualidade, idade, cultura, etc.

Além das três premissas já descritas, Paraíso (2012) aponta alguns pressupostos que orientam metodologicamente as suas pesquisas dos quais também nos apropriamos. O primeiro deles reforça a importância da pesquisa em educação quando diz que *a verdade é uma invenção, uma criação*, pois a partir dessa afirmação e com a ajuda de Michel Foucault (2000) reconhecemos que não há uma verdade absoluta a ser revelada por uma pesquisa, o que há são “regimes de verdade”, construídos através de discursos incansavelmente repetidos até tomarem um lugar de *verdade*. Assim, passamos a considerar que todo discurso, inclusive aquele construído nessa pesquisa, é uma busca por construir regimes de verdade.

Tal pressuposto é de suma importância para o pensamento pós-crítico, pois é a partir dele que o discurso começa a ser problematizado e ter sua naturalidade questionada. É com base no reconhecimento do discurso vigente enquanto resultado de uma construção que temos suporte para questionar tudo aquilo que nos é imposto como verdade. Para além disso, é considerando que toda suposta verdade é construída, que temos condição de colocá-la em suspensão e analisar como funcionam os sistemas que as produz. Ou seja, o que importa não é a verdade que está dada, mas o porquê e, sobretudo como, um discurso conquista um *status* de verdadeiro.

O pressuposto seguinte, também pensando sobre isso, aponta que *o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz*. Embasado pelas obras de Michel Foucault, tal pressuposto vem reafirmar o papel produtivo do discurso, anteriormente

anunciado. Ou seja, a partir dessa perspectiva, passamos a reconhecer que todo discurso é carregado de intencionalidade, de uma visão de mundo e sociedade específicos e, portanto, tem o poder de produzir objetos, práticas, significados, sujeitos e verdades. Assim, Foucault ressalta a importância de

não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Em outras palavras, é preciso atribuir a intencionalidade ao discurso, pois, assim como o conceito de teoria é por vezes entendido como descritor de algo que foi descoberto, o discurso não pode mais ser entendido como um conjunto de palavras que quer dizer algo. O discurso, por si só, cria, constrói e reconstrói.

Assim, reconhecendo o sujeito enquanto produto do discurso, surge o pressuposto de que *o sujeito é um efeito das linguagens*. Dizer isso não pressupõe negar o corpo concreto e estrutural, mas sim afirmar que a materialidade do corpo está inegavelmente ligada à sua significação cultural (BORBA, 2014). Então, a partir desse entendimento, é possível reconhecer e descrever “aquilo que nomeia o sujeito, que divide, que separa, categoriza, hierarquiza, normaliza, governa e, conseqüentemente, produz o sujeito” (PARAÍSO, 2012, p. 30).

O quarto pressuposto parte da afirmação de que nas escolas, instituições, documentos curriculares e em outros espaços e artefatos são exercidas *relações de poder de diferentes tipos* como gênero, sexualidade, raça e etnia, religiosidade, cultura, entre outros. Pressupor isso significa admitir que em todo espaço há forças de poder sendo exercidas por sujeitos específicos, a fim de manter uma hierarquia social e subalternizar grupos específicos. Reconhecer isso nos permite problematizar, descrever e analisar essas relações sociais e, assim, pensar em possibilidades de mudança.

O último pressuposto do qual nos apropriamos talvez seja um dos mais caros à esta pesquisa, visto que reconhece que *os raciocínios operados na educação são generificados*, considerando que “as normas generificadas são ensinadas e permanentemente reguladas no sentido de garantir distinções, diferenciações e

demarcações entre homens e mulheres”, processo esse que cria, recria e sustenta uma hierarquia a partir da diferença de gênero (PARAÍSO, 2012, p. 30).

Além das premissas e pressupostos anteriormente descritos por Paraíso (2012), nos deparamos com outro utilizado para subsidiar os trabalhos de Meyer (2012), o qual consideramos também pertinente para nossas análises. Tal pressuposto assume o gênero enquanto categoria organizacional do social e cultural, incorporando “todos os processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos masculinos e femininos” (Ibidem p. 51). Nas aulas de EF, um exemplo do gênero sendo utilizado enquanto categoria organizacional, é quando são separadas turmas de meninos e meninas e/ou conteúdos distintos a serem trabalhados.

Ainda segundo Paraíso (2012), as premissas e pressupostos dão conta de abarcar alguns dos mais pertinentes temas e conceitos analisados e problematizados pelas teorias pós-críticas. Os mesmos se fazem extremamente importantes quando pensamos nessa maneira de pesquisar, pois nos permitem buscar novos caminhos, olhares e possibilidades metodológicas no trato com o nosso objeto de pesquisa, sem a necessidade de nos mantermos presas, fixas e supostamente neutras em nossas análises. Essas premissas e pressupostos demonstram, em convergência com a literatura que os embasa, que nossa maior preocupação não é buscar respostas ou soluções para determinadas questões, mas sim descrever e problematizar processos por meio dos quais sujeitos e identidades são produzidas, em meio a determinadas culturas e redes de poder (MEYER, 2012).

Por isso, pesquisar da maneira que aqui propomos exige coragem, uma vez que nos dispomos a desafiar e desestabilizar a estrutura social e cultural vigente em busca de novos modos de construir a educação. Justamente por isso enxergamos sua relevância ao servir de embasamento teórico e metodológico para pesquisas na área da educação que se empenham na busca por mudanças efetivas, visando transformar os espaços escolares em locais democráticos, equitários, que respeite e reconheça as diversas culturas e identidades que compõem o tecido social.

2.1 INSTRUMENTO

A partir de tudo o que foi exposto até aqui, do nosso objeto, da hipótese e dos objetivos, nos propusemos a realizar análises, a fim de tentar compreender como as aulas de EF vêm se desenvolvendo nas escolas. Isso porque, entendemos que a

partir de uma reflexão sobre a prática, tendo um olhar crítico sobre ela, problematizando questões que se revelem pertinentes ou mesmo nos deparando com propostas bem sucedidas de um modelo de EF que visa reconhecer e valorizar todas as distintas e múltiplas culturas que chegam no espaço escolar, temos condições de modificar cada vez mais a realidade da EF escolar.

Definimos, então, que diferente do que observamos em muitas pesquisas científicas que buscam problematizar o cotidiano escolar e fazem isso a partir de imersões no campo, observando esse dia-a-dia e tirando suas conclusões segundo aquilo que lhes chamou atenção, iríamos nos utilizar de outro tipo de instrumento: os relatos de experiência. Decidimos por utilizar este instrumento pois entendemos, em consonância com a leitura que Neira (2017) faz de Suárez (2008), que

Os relatos de experiência revelam uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Tomando contato com esses documentos, é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e dúvidas que os mobilizam, as ideologias que perpassam suas convicções pedagógicas e também suas inquietações, desejos e realizações. A leitura e a análise desses materiais permitem conhecer uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou oficializada através dos informes das avaliações padronizadas. O que salta aos olhos é o currículo em ação narrado justamente por aqueles que planejam, desenvolvem e avaliam o processo (NEIRA, 2017, p. 9).

Delmanto e Faustinoni (2009) compreendem os relatos de experiência enquanto um registro das atividades que objetiva a construção de conhecimento. Afirmam a necessidade de que os relatos tragam explicitamente a intenção do ou da docente no desenvolvimento das atividades e suas reflexões a partir da prática descrita. Ressaltam ainda a importância de se deixar sempre claros os objetivos, os caminhos para alcançá-los, as formas de avaliá-los e os resultados encontrados. Tudo isso para que o material produzido seja bem compreendido, explicitando cada etapa, para que possa servir também como ferramenta para análises posteriores, como é o nosso caso. As autoras reforçam ainda a relevância de um relato de experiência enquanto produção de um conhecimento a ser socializado, que dá voz ao professor e à professora que compartilharam suas vivências e experiências por meio deste documento.

Seguindo essa perspectiva, concordamos também com Neira (2019, p. 267) quando diz que o relato de experiência é um artefato que “possibilita apreender as significações do autor sobre a efetivação do trabalho pedagógico, ou melhor, como concebe o que acontece e o que lhe acontece”.

Portanto, ao descreverem suas experiências, são reveladas diversas informações importantes de seus cotidianos, as quais não conseguiríamos acessar de outra maneira. A escolha do conteúdo e a forma como ele é abordado podem revelar, por exemplo, tanto um submetimento a uma cultura hegemônica que privilegia certos saberes em detrimento de outros, quanto um posicionamento crítico e que busca dar voz e espaço a uma diversidade de culturas. As formas de avaliação, quando descritas, revelam o que aquela ou aquele docente reconhece como sendo importante que a turma compreenda, aprenda e problematize no desenvolvimento do conteúdo. Um instrumento de avaliação que meça aptidão física, por exemplo, indica que modelo de EF está sendo desenvolvido naquela aula ou conjunto de aulas descritas.

Identificando, portanto, os relatos de experiência enquanto um produto privilegiado para subsidiar nossas análises, decidimos por buscar aqueles que foram submetidos e aprovados para apresentação no CONBRACE. Como justificamos anteriormente, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte é um dos maiores e mais relevantes eventos da área. Consolidado enquanto espaço de construção e compartilhamento de conhecimento na área da EF, o congresso recebe em cada edição centenas de estudantes, docentes, pesquisadoras e pesquisadores interessados em dialogar sobre a realidade da EF em suas diversas áreas de conhecimento.

O congresso é fruto de uma iniciativa do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e foi criado em 1978, caracterizando-se como uma entidade científica que reúne pesquisadores e pesquisadoras das áreas de Educação Física e das Ciências do Esporte. Organizado em secretarias estaduais e em grupos temáticos (GTT's), é liderado por uma Direção Nacional. Realizado a cada dois anos, sendo a cidade-sede definida ao final de cada edição, o CONBRACE teve seu início no ano de 1979, em São Caetano do Sul – São Paulo, com a temática “A criança brasileira e a atividade física”⁶ (CBCE, s/d). Atualmente, tendo realizado sua última edição em 2019, na cidade de Natal – Rio Grande do Norte, contabilizou 21

⁶ <http://www.cbce.org.br/conbrace.php>. Acesso em: 20/02/2020.

edições e 41 anos de existência. O quadro abaixo apresenta todas as edições, os locais de realização e a temática abordada.

Quadro 1 – Edições do CONBRACE

ANO DE REALIZAÇÃO	LOCAL	TEMÁTICA
1979	São Caetano do Sul - SP	A criança brasileira e a atividade física
1981	Londrina - PR	O esporte no Brasil
1983	Guarulhos - SP	Treinamento esportivo
1985	Poços de Caldas - MG	As ciências do esporte na Nova República
1987	Recife - PE	A criança e o esporte no Brasil
1989	Brasília - DF	Esporte e mudança na América Latina
1991	Uberlândia -MG	Produção e veiculação do conhecimento na Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil: análise e perspectivas
1993	Belém - PA	Que ciência é essa? Memória e tendências
1995	Vitória - ES	Interdisciplinaridade, ciência e pedagogia
1997	Goiânia - GO	Educação Física/Ciências do Esporte: renovações, modismos e interesses
1999	Florianópolis - SC	Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento
2001	Caxambu - MG	Sociedade, Ciência e Ética: desafios para a Educação Física
2003	Caxambu - MG	25 anos de história: o percurso do CBCE na Educação Física brasileira
2005	Porto Alegre - RS	Educação Física e Ciências do Esporte: ciências para a vida
2007	Recife - PE	Política científica e produção do conhecimento em Educação Física
2009	Salvador - BA	Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: Políticas e cotidiano
2011	Porto Alegre - RS	Ciência & compromisso social: Implicações na/da Educação Física
2013	Brasília – DF	Identidade da Educação Física e Ciências do Esporte em tempos de megaeventos
2015	Vitória – ES	Territorialidade e diferenças regionais no Brasil e na América Latina: conexões com a Educação Física e Ciências do Esporte
2017	Goiânia – GO	Democracia e Emancipação: desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina
2019	Natal - RN	O que pode o corpo no contexto atual? Controle, regulação e perda de direitos como desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte

Fonte: elaborado pelos autores.

É possível observar no quadro 1 como as temáticas acompanharam as diversas mudanças pelas quais tanto o campo de conhecimento, quanto a sociedade, passaram ao longo dos anos. Reflexo disso, por exemplo, são as edições iniciais que privilegiaram os esportes enquanto temática principal, em consonância com a visão da época, na qual os esportes começaram a se consolidar

enquanto conteúdo majoritário da EF. A partir dos anos 2000 fica visível uma grande mudança nas temáticas, as quais começaram a levar em consideração questões sociais e das diferenças, acompanhando debates educacionais.

Outro ponto a ressaltar é que, por envolver tanto profissionais da área das ciências do esporte e saúde, quanto da educação básica e superior, existe uma disputa ideológica interna que visa privilegiar temáticas afins a cada uma das áreas de conhecimento. No entanto, percebo pontos positivos nessa “abrangência” epistemológica que existe no CONBRACE. Tal fato permite que diversos profissionais entrem em contato com novos saberes, sendo confrontados por diferentes perspectivas e realidades.

Assim, o CONBRACE se apresenta como um espaço de múltiplos debates, o que tornou necessária uma organização, a partir da edição de 1997, em Grupos de Trabalho Temáticos (GTT's), os quais vão desde aqueles mais voltados para questões educacionais, até os voltados para área da saúde e treinamento desportivo. E, apesar de destacar pontos positivos presentes nessa organização, também reconheço questões que a tornam problemática. Isso se dá em razão de algumas possíveis “contradições” que podem surgir, como por exemplo se colocar em um espaço em busca de debates educacionais, que procuram atribuir ao ensino de EF uma perspectiva mais cultural e social, e se deparar com debates que visam defender e justificar um modelo de EF biologizante e desenvolvimentista. De qualquer forma, nada disso reduz a importância do CONBRACE para o campo da pesquisa e do ensino da Educação Física e, por isso, diante da sua reconhecida contribuição para a produção de conhecimento da área, decidimos por utilizar os relatos a ele submetidos como instrumento para auxiliar nas nossas análises.

A partir disso, nos colocamos a fazer um levantamento dos relatos de experiência submetidos, aprovados e posteriormente publicados nos anais do CONBRACE do ano de 2005, até 2019, todos eles disponibilizados em meio virtual. Este recorte temporal se justifica tanto pela divulgação dos anais em meio digital ter sido feita apenas a partir da edição de 2005⁷, quanto pela considerável mudança que os currículos dos cursos de formação inicial sofreram a partir da publicação da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002⁸, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, em nível

⁷ Ao final da realização dessa pesquisa os anais das demais edições foram disponibilizados em: <http://www.cbce.org.br/anais.php>.

⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 28/02/2020.

superior, curso de licenciatura, de graduação plena e da homologação do parecer CNE/CES 0138/2002⁹ que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em educação física. Entendemos que esses dois documentos foram peças fundamentais na mudança de perspectiva que se deu no campo da formação em EF.

A princípio fizemos um levantamento dos relatos a partir dos descritores “gênero” e “mulher” constando tanto nos títulos, quanto nas palavras-chave, buscando em todos os GTT’s e chegando aos seguintes resultados:

- 2005 – 0 relatos encontrados a partir dos descritores;
- 2007 – 0 relatos encontrados a partir dos descritores;
- 2009 – 0 relatos encontrados a partir dos descritores;
- 2011 – 0 relatos encontrados a partir dos descritores;
- 2013 – 4 relatos encontrados a partir dos descritores;
- 2015 – 3 relatos encontrados a partir dos descritores;
- 2017 – 6 relatos encontrados a partir dos descritores;
- 2019 – 7 relatos encontrados a partir dos descritores.

Como nossa proposta inicial era abarcar trabalhos também das edições dos anos 2005, 2007, 2009 e 2011, fizemos uma segunda busca, a partir de um olhar mais amplo, procurando relatos que, mesmo não tendo o gênero como uma categoria de análise, pudessem auxiliar de alguma maneira a desenvolver a discussão. Chegamos a 01 trabalho em cada uma dessas edições, sendo eles sobre as temáticas relacionadas ao ensino básico e à escola.

Por fim, nosso instrumento foi assim definido:

Tabela 1 – Relatos de Experiência

Ano	Número de Trabalhos	GTT
2005	01	Escola
2007	01	Escola
2009	01	Escola
2011	01	Escola
2013	04	Corpo e Cultura (02); Escola (01); Inclusão e Diferença (01)
2015	03	Escola (01); Gênero (02)
2017	06	Escola (02); Gênero (04)
2019	07	Escola (01); Gênero (06)
Total	24	Corpo e Cultura (02); Escola (09); Inclusão e diferença (1); Gênero (12)

Fonte: elaborado pelos autores.

⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138_02.pdf. Acesso em: 28/02/2020.

Devemos reconhecer que o GTT Escola foi visto como uma referência de espaço para submeter trabalhos que utilizam o gênero enquanto categoria de análise. Entendemos que esse movimento se dá pelo motivo de que, anteriormente à criação do GTT Gênero, todo debate relacionado à escola, naturalmente, era direcionado ao GTT Escola, o qual ainda recebe alguns trabalhos dentro da temática. Podemos observar, no entanto, o crescimento de trabalhos no GTT Gênero com o passar dos anos. Reforçando, ainda, que aqui trabalhamos apenas com o montante de trabalhos referente a relatos de experiência e, portanto, tais números não representam a quantidade total de trabalhos submetidos a cada GTT.

Cabe aqui pontuar que os GTT's sofreram algumas alterações ao longo dos anos, reflexo das mudanças educacionais de maneira geral, que foram apontando a necessidade de novos e específicos espaços de debate. Podemos citar o GTT 12 – Inclusão e Diferença, o qual passou a compor o quadro a partir de 2009. No entanto, alguns desses espaços só foram “concedidos” a partir de muita luta de setores que reconheciam sua importância e relevância enquanto temática afim à EF, sendo o GTT Gênero um desses.

Desse modo, o GTT 7 – Gênero, apenas passou a integrar os grupos de trabalho temático em 2015, mais de 30 anos após a primeira edição, com a seguinte ementa:

Estudos sobre os processos específicos através dos quais as práticas esportivas e corporais produzem e transformam os sentidos do feminino e do masculino, que tenham por base suportes teóricos-metodológicos de diferentes campos disciplinares em sua interface com Educação Física e Ciências do Esporte (CBCE, 2020).

Essa demora na criação se deu não por falta de interesse ou luta daquelas pessoas que reconheciam a necessidade de um espaço específico para debater a questão de gênero, mas por um impasse causado pela própria instituição que, mais de uma vez, se posicionou contrariamente à criação do GTT. A primeira proposta de criação em 2005, relatada por Maria do Carmo Saraiva e a segunda em 2011, para que fosse votada na edição de 2013 (MACEDO; GOELLNER, 2014). Ambas foram negadas. No entanto, em assembleia, após intenso debate, a proposta foi aprovada.

O documento que nega a segunda proposta submetida, em forma de parecer, publicado em 23 de março de 2013, se usa de justificativas questionáveis para sustentar sua decisão. Embora os estudos de gênero estejam consolidados e com

produção científica em extremo crescimento desde o final dos anos 1980, o documento afirma não haver dados consistentes sobre pesquisas, pesquisadoras e pesquisadores e linhas de pesquisa de programas de pós-graduação que abordassem a temática e assim pudessem garantir demanda significativa para abertura do GTT.

Tal afirmação é extremamente inconsistente, tendo em vista a emergente produção de trabalhos na temática desde os anos 80, como informou Luz Júnior (2001), anteriormente citado. Há de se ressaltar, ainda, que a própria Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE, publicada sob a responsabilidade do CBCE, teve uma de suas edições¹⁰ inteiramente dedica à temática de gênero, em 1994. Inclusive, tendo sido ressaltado o grande número de trabalhos submetidos, fazendo saber que muitos precisariam ser deixados de fora, não por sua impertinência, mas por um limite da própria revista, como explicitou na escrita do editorial o vice-presidente da entidade, Elenor Kunz.

Este número 15 (3), embora seja a primeira revista da gestão 94/95, com temática específica, a questão do gênero, contou com um grande número de colaboradores. Infelizmente, nem todos puderam ser contemplados com a publicação dos seus trabalhos. Isto prova, mais uma vez, da atualidade e relevância das temáticas selecionadas para a revista, em especial o tema deste número (KUNZ, 1994, p. 225).

Ainda no mesmo parecer encontramos justificativas de que a temática poderia ser tratada dentro de todos os outros GTT's e que analisar gênero separadamente deslocaria o objeto de estudo da EF. Tal posicionamento só reforça ainda mais o caráter político da categoria em questão e a disputa ideológica que existe dentro do campo da EF, pois qual seria esse objeto centrado, fixo e único da EF ao qual se refere o parecerista? Por que se utilizar do gênero enquanto categoria analítica “deslocaria” este tal objeto? Ao meu ver, o que o parecerista faz é afirmar seu caráter machista e heteronormativo, negando a abertura do GTT e, assim, garantindo sua manutenção.

O que podemos observar nessas declarações, é um posicionamento extremamente fechado que, ao sentir ameaçada sua condição de poder, nega a existência de outras formas de pensar. Além das declarações que invisibilizam tantos trabalhos relevantes já desenvolvidos, me parece desonesto querer “forçar”

¹⁰ Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/view/69>.

que a discussão de gênero ocupe lugares pré-estabelecidos. Por exemplo, ao analisar os trabalhos submetidos ao GTT Inclusão e Diferença, o qual foi citado como uma possibilidade de espaço de discussão para os trabalhos de gênero, observamos que quase a totalidade dos trabalhos diz respeito à inclusão de pessoas com deficiências nas aulas de EF. Qual a coerência de se colocar um trabalho que se propõe a pensar nas relações de gênero em um espaço que não oferece esse debate? Invisibilização, mais uma vez? É importante entender que os espaços de apresentação de trabalho dos GTT's não podem ter fim na apresentação em si. É possível que a parte mais rica desse movimento seja a troca de informações com as demais pessoas ali presentes. É através da reflexão sobre a nossa prática e das outras pessoas, que nos colocamos em movimento de desconstrução. Não é somente apresentar o trabalho, pegar o certificado e fim. É oferecer um espaço no qual as diversas realidades se confrontem e se modifiquem.

O GTT Escola - também uma possível opção citada no parecer - apesar de se colocar como espaço de discussão mais amplo das questões escolares e de receber, sim, trabalhos que consideram o gênero como uma categoria de análise, não dá conta de debater especificamente a temática, ficando perdida em meio a tantos outros assuntos. Observamos, ao analisar brevemente os trabalhos submetidos a esse GTT, que um grande número versa sobre questões curriculares num sentido mais "técnico". Além disso, esse GTT atualmente é o que recebe o maior número de trabalhos, ficando por vezes "inflado" e deixando as discussões relegadas a um segundo plano por falta de tempo hábil para os debates.

Nesse sentido, advogamos pela necessidade e importância de existirem espaços específicos de apresentação de trabalhos e de debates acerca a temática de gênero e também de outros marcadores sociais. Inclusive atualmente está em discussão a criação de um GTT específico para se discutir questões étnico-raciais e aproveitamos o ensejo para nos posicionarmos a favor de tal criação. Desse modo, reforçamos que a criação do GTT 7 - Gênero, foi resultado de muita luta e trabalho de diversas pesquisadoras e docentes, destacamos aqui algumas dessas, como Maria do Carmo Saraiva, Silvana Goellner, Helena Altmann, Ludmila Mourão, Maria Simone Vione Schwengber, Ileana Wenez e Priscila Dornelles.

Considero o exposto acima como um manifesto nesse *fazer político* que por vezes se intercala com o *fazer pesquisa*. Desse modo, reiteramos que não há neutralidade no presente estudo e a partir disso, seguimos.

2.2 PROCEDIMENTOS

Uma vez delimitada a metodologia e o instrumento que subsidiariam nossas análises, partimos em um primeiro momento para a leitura dos relatos de experiência. Em seguida, a partir daquilo que saltou aos nossos olhos, desenvolvemos algumas categorias de análise, que surgiram em forma de questões, sendo elas:

Na escrita dos relatos o gênero é anunciado enquanto categoria analítica?

- Como lidar com conflitos que emergem a partir do gênero?
- O quão importante é ter um planejamento com objetivos claros daquilo que se quer trabalhar?
- De que formas as identidades e diferenças de gênero são construídas e fixadas nas aulas de EF?
- Estamos prontos e prontas para lidar com a diferença nas nossas aulas?
- Como centralizar a cultura nas aulas de EF pode auxiliar na desconstrução de um modelo de ensino excludente?
- As relações de gênero são abordadas na formação inicial e/ou continuada?
- Quais as linguagens produzidas nas aulas de EF?
- As manifestações abordadas carregam alguma adjetivação de gênero? Isso foi discutido e/ou problematizado com a turma?

Assim, buscamos confrontar a realidade do cotidiano escolar que foi relatada nos trabalhos a partir das questões acima definidas e que foram respondidas no capítulo 5. Apesar de estarem em uma ordem, as respostas vieram em forma de debate, fluindo pelas questões de acordo com que se mostrassem relevantes. Ou

seja, não seguimos a ordem de enumeração para organizar as análises. Cabe também ressaltar, mais uma vez, que não buscamos oferecer respostas prontas para os problemas que o campo vem enfrentando, muito menos expor verdades. Nosso movimento é de reflexão, problematização e descrição de eventos ocorridos nas aulas de EF, utilizando os relatos de experiência para exemplificar uma realidade encontrada por diversos professores e professoras.

3 A ORIGEM DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO BRASIL

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

É importante reconhecer que todos os processos de submissão aos quais as pessoas são submetidas, se justificam com base em uma visão de mundo e organização de sociedade. Por exemplo: o fato de meninas terem o direito à educação negado por tantos anos, como veremos a seguir, não aconteceu “por acaso” ou por falta de interesse das mesmas, mas sim por um projeto que visava delimitar à vida da mulher os afazeres domésticos. Em outras palavras, os signos compartilhados entre pessoas pertencentes a uma mesma cultura, constrói falsas noções de verdade, produzindo desigualdades sob a justificativa da “naturalidade”. Desse modo, aquilo que uma sociedade compreende como sendo o papel da escola, vai afetar diretamente na sua constituição e no trabalho ali realizado. O exemplo mais claro disso é como a sociedade capitalista, embasada em preceitos neoliberais, transformou a escola em um campo de produção de mão-de-obra.

Portanto, o entendimento de Educação e de escola que temos atualmente é resultado de processos e mudanças sofridas ao longo dos anos, as quais refletiram os interesses das sociedades em cada época específica; as disputas de poder travadas em torno do campo e de seu significado; e as lutas populares pelo direito à Educação. Assim, para conceber a Educação dos dias atuais, é importante revisitar a história, mesmo que brevemente, e conhecer as origens da instituição escolar no Brasil.

Fazendo um levantamento histórico, então, para que assim possamos partir para o momento atual em que nos encontramos, podemos afirmar que a origem das instituições escolares se deu logo da chegada dos jesuítas ao país, em 1549. Saviani resume como foram estabelecidas as instituições escolares no país, sendo assim descrito:

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “aulas régias” instituídas pela reforma pombalina como uma primeira

tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados, na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos nossos dias, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p. 12).

Heleieth Saffioti em seu livro intitulado “A mulher na sociedade de classes” (1978) realiza profunda análise sobre a constituição da mulher na sociedade capitalista, não podendo deixar de lado, portanto, o que concerne à sua educação. A autora, então, resume a história educacional no Brasil levando em especial consideração a posição das mulheres nesse contexto, utilizando-se de trechos dos “*Annaes do Parllamento Brasileiro*” para lhe auxiliar na explanação. Afirma que assim como ocorrera um considerável intervalo entre a expulsão dos jesuítas e a superação de sua organização educacional e as primeiras tentativas de uma organização educacional com bases laicas, em 1772, o mesmo pode ser observado entre a queda da Colônia e a implantação das aulas avulsas no Império. Assim, a primeira Constituição do Império, de 1823, mencionava a instrução feminina ao adicionar a expressão “de um e de outro sexo”, proposta pelo deputado Maciel da Costa, ao projeto de condecoração com a Ordem Imperial do Cruzeiro aos cidadãos e cidadãs que apresentassem, até o fim de 1823, “o melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira” (ANNAES DO PARLLAMENTO BRAZILEIRO *apud* SAFFIOTI, 1978).

No entanto, por conta de uma disputa de poderes entre o partido português, que lutava por um poder absoluto ao Imperador, e o partido brasileiro que lutava por sua submissão ao parlamento, D. Pedro I determinou a dissolução da Assembleia Nacional Constituinte em 12 de novembro de 1823, sendo este episódio conhecido como Noite de Agonia (AGUIAR, s.d.). Deste modo, a Constituição de 1823 não entrou em vigor, tendo sido outorgada apenas em 1824, retirando as menções anteriormente citadas, ficando a cargo dos

deputados eleitos para a legislatura de 1826 a apresentação, discussão e aprovação dos projetos relativos à educação nacional. O projeto de lei assinado pelos deputados Januário da Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira de Mello e Antônio Ferreira França, visando à organização do ensino primário público do Império, estabelecia: “Haverão (sic) escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império. (...) Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma já indicada, para cidades, vilas e lugarejos mais populosos, em que o presidente da província, em conselho, julgar necessário este estabelecimento, aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar”⁸¹. (...) A lei em que fora convertido o projeto de ensino a 15-10-1827 isenta a mestra da necessidade de ensinar noções de geometria e restringe o ensino da aritmética nas escolas de meninas às quatro operações. Acabara-se, pois, por introduzir diferenças entre os currículos das escolas primárias masculinas e femininas, o que representava uma decorrência da visão que se tinha dos papéis sociais da mulher, para a qual de nada serviria o conhecimento da geometria, e ainda do conhecimento, que se tinha do grau de ignorância das senhoras, que se candidatariam aos postos magisteriais (SAFFIOTI, 1978, p. 192-193).

Como é possível observar, a determinação dos legisladores do projeto de ensino já trazia de forma explicitada as diferenças curriculares para o ensino de meninos e meninas. Esses tinham ainda à sua disposição um número consideravelmente maior de escolas em comparação àquelas destinadas à escolarização feminina, além do direito à progressão dos estudos aos demais níveis como liceus, ginásios e academias. São fatos históricos como esse que foram construindo, ao longo dos anos, discursos de que as ciências exatas, por exemplo, são de interesse maior dos sujeitos masculinos. E como não seriam, se a eles vêm sendo ensinadas desde o surgimento das instituições escolares, enquanto que às meninas era ensinada a submissão e o cuidado consigo e com as demais pessoas? É triste reconhecer que, há quase 200 anos da criação desse projeto, as salas dos cursos de engenharia, administração, ciências contábeis, ciências da computação, entre vários outros cursos da área de exatas, ainda são dominadas por homens. E, ao mesmo tempo, os cursos que apresentam características de cuidado tais como enfermagem, pedagogia e licenciaturas de maneira geral trazem, em sua grande maioria, salas cheias de mulheres. Tendo sido, inclusive, o entendimento da pedagogia como ofício feminino construído nessa época, uma vez que este era reconhecido como um “prolongamento das funções maternas” e sendo, por muitos anos, a única profissão feminina aceita socialmente (SAFFIOTI, 1978, p. 195).

Porém, o que se constata é que o projeto de ensino de 1827 não obteve êxito. Isso se deu tanto por não existir um professorado apto ao ensino das primeiras letras, quanto pela própria realidade da época. Louro (2004, p. 371) indaga até que ponto era necessário dominar a escrita, a leitura e as operações matemáticas em uma sociedade predominantemente rural e escravocrata em que “os arranjos sociais se faziam, na maior parte das vezes, por acordos tácitos, pelo submetimento ou pela palavra empenhada”. Ou seja, o que era ensinado nas instituições escolares, pouco ou nenhum sentido fazia para aquela sociedade, fracassando mais uma tentativa de implementação das instituições.

Cabe aqui fazer um parêntese para reconhecer e alertar, com o auxílio de Louro (2004), que as diferenças dos processos educacionais entre meninas e meninos não eram únicas e nem mais relevantes do que os demais processos de exclusão observados àquela época. Relações de classe, raça e etnia também exerciam papel importante no direito (ou não) à educação. Crianças negras e indígenas tinham sua presença vedada nas escolas públicas. Mesmo depois das leis que acabaram com a escravidão, crianças negras continuaram sendo recusadas nas salas de aula, salvo exceções. Assim, a educação da população negra vem sendo negada ao longo dos séculos. Algo que reforça a necessidade de buscar políticas públicas que se comprometam a minimizar os reflexos da escravização que, até hoje, afetam violentamente a vida da população negra.

Já em 1830, Ferreira França lança duas propostas que àquela época também não atingiram o sucesso, mas hoje podemos observar sua aplicação sendo feita, mesmo que um tanto quanto distinta da original, sendo (1) a permanência dos alunos e alunas por todo o decorrer do dia nas escolas, separando o ensino dos trabalhos manuais do ensino das artes, fazendo surgir “a primeira idéia de criação de escolas profissionais que oferecessem formação prática visando à profissionalização dos menos favorecidos pela fortuna” (SAFFIOTI, 1978, p. 195); (2) O ensino das primeiras letras deveria ser feito por mulheres, reforçando o caráter maternal da educação.

Em 1834, após o fracasso das propostas de 1827 e de 1830, surge o Ato Adicional, que viria novamente tentar modificar a estrutura da educação no país. Antes de vir da União, a instrução primária das pessoas passa a ser de dever das Assembleias Legislativas das Províncias, conferindo a elas o direito de legislar e regulamentar a educação do povo. À União caberia apenas a legislação sobre a educação secundária e superior (Ibidem).

O acontecido nas investidas anteriores se repete, fracassando mais uma tentativa de organização da Educação no Brasil por falta de pessoas preparadas para instruir a população. Conseqüentemente, começa a emergir a necessidade de criação de escolas para formar professorado apto a ensinar as primeiras letras e também o ensino secundário. Surgem, assim, as primeiras escolas normais que, curiosamente, não obtiveram o sucesso esperado pelo mesmo motivo anterior: falta de professorado apto. O que já era de se esperar, uma vez que não existiam pessoas aptas sequer a ensinar as primeiras letras, como haveria professorado suficientemente preparado para ensinar-a-ensinar? Desse modo, apenas no final do Império, já se encaminhando também ao final do século, é que a implementação das escolas normais começa a acontecer de fato.

Por conseguinte, com o fim do Império dado a partir de um golpe militar liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, culminando na proclamação da República em 15 de novembro 1889, sob a justificativa de um descontentamento do exército com a atual organização política brasileira, teve início um novo momento político no Brasil. Acreditava-se que a sociedade precisava se modernizar para atingir o pleno desenvolvimento do país, tendo como eixos norteadores a liberdade individual e econômica e apostando na educação como uma forma de impulsionar esse movimento. Assim, iniciou-se um debate a fim de organizar o Sistema Nacional de Ensino, visando um fortalecimento enquanto nação. Já nesse momento é possível observar o crescimento do discurso liberal permeando a área educacional, algo que certamente contribuiu para a visão que se tem hoje da Educação, como um simples “preparatório” para a vida adulta e para o mercado de trabalho. Silva, J. (2007, p. 27) diz que

Foi neste contexto que foram decretadas em 1890, as reformas educacionais pelo governo provisório do Mal. Deodoro da Fonseca, através do decreto n. 981, promovendo a Reforma do ensino primário e secundário, convergindo alguns dos ideais para a constituição da escola pública brasileira, gratuita e laica. Implementa-se um programa positivista, sendo adotado como doutrina pedagógica de ensino e colocando em prática os ideais tão caros a doutrina liberal como a separação entre Igreja e Estado e a laicização da educação, a partir do culto a ciência, nos estabelecimentos de ensino. Com as reformas, criou-se uma expectativa de ruptura com aquilo que os intelectuais positivistas denominariam de atraso e a desorganização na qual se encontrava a escola imperial.

Silva J. (2007) alega que ter uma cultura escolar no contexto republicano implica na organização de um espaço separado das ruas e casas. No entanto, Philippe Ariès (1986) a partir de minuciosa análise das relações sociais dadas nas sociedades tradicionais com a finalidade de interpretá-las e mostrar o lugar ocupado pelas crianças e famílias nas sociedades industriais, já estabelecia a escolarização como uma forma de separação das crianças e adultos como fato muito anterior, datado no século XVII. O autor diz que

de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII (...) a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1986, prefácio).

O final do século XIX e início do século XX, no período seguinte à proclamação da República, foi marcado por um reconhecimento da necessidade de se educar as mulheres, uma vez que seria necessário acompanhar a modernização da sociedade e a elas era atribuído um importante papel: educar a nova juventude. Mais uma vez a Educação da mulher retoma um *locus* de cuidado, maternal, de criação e educação no sentido mais restrito, de *educar* uma criança, tornando-a sociável, respeitosa, adestrada. A mulher não era instruída para si. A mulher era um degrau para a instrução de outrem.

O magistério era visto como uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher. Cada aluno ou aluna era representado como um filho ou filha espiritual e a docência como uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação (LOURO, 2004, p. 377).

Assim, cada vez mais, o magistério foi se consolidando enquanto uma atividade feminina, uma extensão dos deveres de mãe. Atividade, essa, que teria caráter transitório, sendo abandonada ao passo que a mulher assumisse seu verdadeiro destino: o matrimônio e, conseqüentemente, a maternidade. Tal caráter

serviu, ainda, como justificativa para a baixa remuneração do cargo docente, algo que ainda hoje não conseguimos superar.

Do início do século XX até os anos 1920, foram construídos diversos grupos escolares, na intenção de diminuir o número de analfabetos no país, mas o que se observa é que os números permaneceram estagnados, diminuindo somente a partir dos anos 1930, conforme demonstra Saviani (2008). A diminuição no número de analfabetos em relação ao total de habitantes do Brasil se deu a partir do momento em que as classes menos abastadas começaram a ter acesso aos bancos escolares, espaço anteriormente destinado quase em sua totalidade aos filhos e filhas da burguesia.

A década de 1930, portanto, trouxe muitas mudanças estruturais para o país. Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930, permanecendo até o ano de 1945, sendo seu governo dividido em três fases: o governo provisório (1930-1934); o governo constitucional (1934-1937); o Estado Novo (1937-1945). Nesse período, historicamente conhecido como a “Era Vargas”, o então presidente editou uma das mais consolidadas reformas educacionais do Brasil, a Reforma Capanema. Segundo Menezes e Santos (2001) a Reforma, datada em 1942, proposta pelo então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, refletia a divisão econômica e social do trabalho, uma vez que visava desenvolver capacidades levando em consideração a classe social dos educandos e educandas. Nesse sentido, Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2012, p. 158) caracterizam esse período como uma “aceleração do modo capitalista de produção”, afetando diretamente no ideário de Educação da época, estabelecendo o ensino técnico, reforçando o caráter elitista do ensino secundário e criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída (MENEZES; SANTOS, 2001).

Com o fim da ditadura Vargas e uma revisão da Constituição de 1946, que previa a liberdade de pensamento e reafirmava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino público a nível primário. No entanto, assim como outras propostas anteriormente lançadas, não houve de fato sucesso e aplicabilidade na realidade brasileira. Algo a se destacar no referido documento é a primeira menção feita à necessidade de se elaborar uma lei específica para o campo educacional. Surge, assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que por conta de uma acirrada disputa política só foi aprovada 13 anos mais tarde, em 1961. A LDB de 1961 trazia em seu texto original o direito à educação, a obrigatoriedade escolar, a condenação de tratamento desigual com base em diferenças de classe e raça, a prática obrigatória da Educação Física nos níveis primário e médio, mas trazia enorme retrocesso ao isentar a obrigatoriedade escolar em casos de: “a) comprovação de estado de pobreza de pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança” (BRASIL, 1961).

Em 1964 o país sofre novo golpe militar e tem início mais um período ditatorial, perdurando até 1988. Marcado por uma enorme onda autoritária e violenta, a ditadura no Brasil matou, torturou e prendeu milhares de pessoas, se constituindo como um período obscuro em nossa história e para o qual lutaremos incansavelmente para nunca mais retornar, embora estejamos vivenciando um período de intensas investidas de campos conservadores de direita. Na época da ditadura, no entanto, foi observada uma expansão da escola pública. Não que isso seja um fato positivo, pois apenas refletia o processo de consolidação de uma sociedade industrial e do modelo econômico que tentavam colocar em prática, sendo necessário uma escolaridade mínima da população para que o país “crescesse”. Reforçando, mais uma vez, uma visão de escola enquanto espaço de preparação para o mercado de trabalho. Onde sua finalidade era apenas dar a formação mínima para realizar atividades específicas e previamente designadas de acordo com a classe social daquelas pessoas que ocupavam as escolas.

Desse modo, fortalecendo a ideia de que existiria uma educação distinta para cada camada da população, o regime militar atribuiu um caráter profissionalizante ao ensino do então chamado “segundo grau”, hoje ensino médio. Assim como propôs Ferreira França em 1830, retomou-se a ideia de educação profissionalizante, que concederia às classes mais baixas da população uma profissão logo ao final da educação básica, retirando a “necessidade” de ingressar nas Universidades.

Necessidade, entre aspas, porque enxergamos nisso um projeto de sociedade que priva os mais pobres de alcançar níveis mais avançados de educação e, conseqüentemente, forçando-os a assumir empregos subalternizados no mercado de trabalho, com menor remuneração e piores condições de trabalho, enquanto resguarda as Universidades e os melhores empregos aos filhos e filhas da burguesia. Esse processo violento de exclusão do direito das classes mais baixas de ocuparem as Universidades públicas, embora tenha sofrido resistências ao longo dos anos, resultou em uma elitização do ensino superior, ainda não superada nos dias atuais.

Em meados da década de 80, o país vivia uma realidade distinta dos anos anteriores. Com o enfraquecimento da ditadura, a retomada da democracia se mostrava cada vez mais próxima. Em 1985, o então presidente civil José Sarney aprovou a Emenda Constitucional nº 25 que previa, dentre outras coisas, a retomada das eleições diretas para presidente e prefeitos dos municípios. Meses mais tarde, Sarney aprovou a Emenda nº 26, importante marco na história, pois convocava a Assembleia Nacional Constituinte, encarregada de elaborar a nova Constituição brasileira, conhecida como “Constituição Cidadã”.

Aliás, em decorrência desse caráter eminentemente democrático do processo constituinte, a característica mais marcante da Constituição de 1988 ficou sendo a participação direta e intensa da sociedade na sua elaboração. O Congresso havia se transformado no centro da vida nacional e a cada dia milhares de pessoas, algumas em grupos organizados, outras individualmente, transitavam por seus corredores na ânsia de participar. Uma razão a mais para a atual Carta Magna ter-se chamado “Constituição Cidadã”¹¹.

A Constituição de 1988 estabeleceu direitos extremamente importantes para o povo, sendo ainda hoje entendida enquanto um documento progressista e resultado de muita luta popular. Em relação à educação pública, trazia em seu texto original a obrigatoriedade e gratuidade do ensino público a nível fundamental, alterado pela Emenda Constitucional nº 59 que estende a obrigatoriedade por todo o ensino básico, compreendido dos 4 aos 17 anos e a oferta gratuita a todas as pessoas que porventura não consigam concluir em idade própria.

¹¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-da-constituicao-de-1988/constituente-1987-1988/panorama-da-constituente> Acesso em: 13/02/2020.

A partir dos anos 1990, segundo Krawczyk (2012) teve início um movimento internacional de reforma da educação, que se justificou através do argumento de que era necessário fornecer aos países condições para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. Nessa perspectiva, assim como já visto anteriormente, a escola é considerada como uma instituição de fundamental importância para o desenvolvimento econômico das nações, pois passa a definir seus princípios e seu currículo com base no pressuposto de preparar o cidadão para viver um mundo globalizado, seja na posição de trabalhador ou na de consumidor (NEIRA; NUNES, 2009). Moreira e Macedo (1999, p. 13) complementam ainda que esses princípios “têm sido utilizados, no cenário educacional, para nortear uma série de medidas que objetivam tornar a educação mais competitiva, mais produtiva, mais sintonizada com as demandas das empresas e das indústrias”.

Essa reforma, portanto, traz como marca a influência de organismos financiadores na definição das políticas educacionais, a partir de fundamentos neoliberais, que se caracterizam por apresentar “uma abordagem racionalista e individualista, que impede o reconhecimento da natureza das identidades coletivas” (MOUFFE, 2015, p. 9), o que acaba por reiterar o caráter homogeneizador daquilo que se entende por educação (KRAWCZYK, 2012), ou seja: considerando que todas as pessoas são iguais, ignorando as diferenças entre os sujeitos. Gaudêncio Frigotto (2011, p. 240) analisa esse momento de grande fortalecimento do liberalismo conservador de Fernando Henrique Cardoso e é preciso ao dizer que “a educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil”.

Assim, podemos concluir que a educação, bem como as instituições escolares, vem sofrendo influência hegemônica de origem político-econômica desde sua origem, refletindo em seus currículos, práticas pedagógicas e ocupação do espaço escolar o projeto de sociedade de cada época. Chantal Mouffe (2015, p. 16) diz que “é preciso reconhecer o caráter hegemônico de todos os tipos de ordem social e o fato de que toda sociedade é o resultado de um conjunto de práticas que tentam estabelecer ordem em um contexto de contingência”. Ou seja, são as relações de poder a base de toda relação social. No entanto, a partir do que Mouffe propõe, Kozicki (2015, p. 8) chama a atenção para os conflitos e os antagonismos que permeiam as articulações hegemônicas, reconhecendo que “o político está ligado de forma indissociável ao conflito”. Isso porque, com base no que afirma Michel Foucault (1995), não existem relações de poder sem que haja estratégias de resistência.

(...) o ponto mais importante é evidentemente a relação entre relações de poder e estratégias de confronto. Pois, se é verdade que no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir. Elas [as relações de poder e as estratégias de resistência] constituem reciprocamente uma espécie de limite permanente, de ponto de inversão possível (FOUCAULT, 1995, p. 248).

A resistência ao modelo de educação mercantilista ao qual nos referimos anteriormente surge a partir das teorias críticas e pós-críticas da educação, superando a ideia de neutralidade que as teorias tradicionais uma vez designaram a ela. Silva, T. (2007, p. 16) explica que “é precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas”. As teorias tradicionais, através do discurso de neutralidade, naturalizam e perpetuam os conhecimentos e saberes dominantes, preocupando-se apenas com a forma como ensinar, nunca questionando o conteúdo. Em contrapartida, as teorias críticas e pós-críticas refletem não somente sobre os processos de ensino-aprendizagem, mas principalmente questionam “o quê?” e “por quê?” privilegiar um conteúdo em detrimento de outro. Esses questionamentos colocados pelas teorias críticas e pós-críticas, atribuem à escola e aos currículos uma condição de resistência, pois problematizam e buscam modificar as práticas curriculares em vigência.

3.1 E A EDUCAÇÃO FÍSICA, ONDE ESTAVA NESSA HISTÓRIA?

A partir do exposto anteriormente, conseguimos perceber como a visão de sociedade, a política e a economia de cada época influenciaram na concepção que se tinha de educação. A Educação Física, componente curricular obrigatório do ensino básico, atualmente inserida na área de linguagens, também sofreu tais influências, ocupando espaços muito distintos ao longo da história. De educação militar, higienista, esportivista, psicomotora e da saúde, hoje luta para receber reconhecimento de seu caráter pedagógico e cultural dentro das escolas.

Bracht (1999) diz que a Educação Física, enquanto componente curricular, bem como a introdução de suas práticas pedagógicas na instituição escolar, emergente nos séculos XVIII e XIX, apresenta grande influência da instituição militar

e da medicina. “A instituição militar tinha a prática — exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica”, evidencia (ibidem, p. 72). Silvana Goellner (1992) reforça a marca higienista conferida à Educação Física, afirmando seu caráter auxiliador na formação de corpos disciplinados e adestrados. Assim, Bracht (1999, p. 73) conclui que o nascimento da Educação Física

se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

Tal afirmação reforça a influência política que o campo sofreu ao longo de muitos anos, vinculando-o estritamente ao cuidado com o corpo, fosse com o intuito de preservação da saúde, através de práticas higienistas, fosse pela necessidade de se ter corpos fortes nos chãos das fábricas, o fato é que a EF serviu aos anseios políticos e econômicos de cada época. Um exemplo disso foi a prática de separação de meninos e meninas nas aulas que, segundo Louzada, Votre e Devidé (2007), é reflexo de um movimento pós-segunda guerra mundial que passou a atribuir ao ensino da EF o alto rendimento e a aptidão física, tornando-se necessário que se organizassem turmas separadas por sexo biológico.

Com o passar dos anos, principalmente durante a ditadura militar de 1964, com o projeto nacionalista que se instaurou no Brasil, uma perspectiva que visava a aptidão física ganhou força e espaço no campo (BRACHT, 1999). Ainda sob a justificativa de precisar de corpos fortes e saudáveis ocupando os postos de trabalho e, assim, almejando um suposto crescimento econômico do país, usaram a EF como ferramenta de um processo de subalternização dos sujeitos. Foucault (1999, p. 117) alega que isso se dá através da disciplina, fabricando-se corpos dóceis ela “dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar, e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita”. Portanto, esse modelo de educação acaba por fortalecer uma prática pedagógica falsamente dada como “neutra” e não-crítica aos arranjos sociais, no intuito de formar sujeitos submissos e

que não questionarão a ordem vigente das coisas. Cabe ressaltar que, embora esse projeto tenha encontrado sucesso e se reproduza até os dias atuais, existem resistências tanto discentes, quanto docentes.

Tendo sido superadas as práticas pedagógicas de ensino orientadas pelos moldes militarista e higienista, ao ensino da EF no país começa a ser inserido o conteúdo esportivo. Bracht (1999) informa que à pedagogia de ensino foi anexada uma nova técnica corporal, o esporte, que apresenta como uma de suas justificativas o preparo da juventude para representar o país no campo esportivo. Kunz (2004), em seu trabalho intitulado “transformação didático-pedagógica do esporte”, tece críticas a esse modelo de ensino, que via no incentivo ao esporte mais uma forma de alienar o ser humano.

A partir de meados dos anos 1980 e início dos anos 1990, as práticas pedagógicas de ensino tomaram um novo rumo. Ainda era muito comum que estas se associassem ao desenvolvimento de habilidades esportivas, mas nesse período começa a ser inserido ao campo um viés crítico e político de ensino (KUNZ, 2004). Influenciada pelas ciências humanas e tendo ganhado espaço dentro do campo acadêmico, a EF, por intermédio de alguns docentes, começa a sofrer suas maiores mudanças, trazendo como eixo principal de discussão a função social da educação.

Assim, absorvendo “toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista”, a EF marca sua história de luta, se posicionando criticamente em relação ao papel da escola (BRACHT, 1999, p. 78). Esse “novo olhar” para o ensino culminou no lançamento de uma das mais relevantes obras na área da EF, denominada “Metodologia de Ensino da Educação Física: a cultura corporal em questão” que viria modificar as estruturas tão fortemente consolidadas do campo, conferindo a esse um caráter crítico de educação, com base na pedagogia histórico-crítica e nos estudos de Dermeval Saviani, denominando-se “crítico-superadora” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 14).

Dentro dessa perspectiva a EF é compreendida como o componente curricular que trata de temas da cultura corporal, buscando

desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem (sic) tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo,

contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem (sic), historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Mesmo tendo influenciado fortemente mudanças nas bases do ensino da EF e sido incorporada às propostas oficiais, a pedagogia crítico-superadora não se tornou uma referência absoluta entre professores e professoras, que por vezes ainda sentiam que faltava alguma coisa ali. Desse modo, reconhecendo a necessidade de se expandir essa ideia de educação focada em uma pretensa proposta de “emancipação humana” baseada na superação da sociedade de classes e também pensar em outras formas de ensino que não a “transmissão de conhecimentos dados como “clássicos”, passamos a considerar que as formas de submissão humana perpassam outras diferenças que não somente aquelas advindas da classe e que a própria noção de “conhecimentos clássicos” por si só, já funcionava como um demarcador de diferenças. A partir desse descontentamento, então, diversos pesquisadores e pesquisadoras, embasados principalmente em teorias pós-estruturalistas e pós-críticas, começaram a pensar em novos rumos para o ensino da EF.

Jocimar Daolio, ainda no início dos anos 1990 já trazia uma visão de EF distinta da acima descrita, reconhecendo o papel da cultura na construção dos corpos. Em livro intitulado “educação física e o conceito de cultura (2004)” Daolio faz um panorama sobre como diferentes pesquisadores do campo da EF se utilizam do termo “cultura”.

Outro exemplo disso é o movimento que se deu na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2004 onde, a partir do incomodo de diversos docentes com “a falta de conexão entre as propostas existentes à época e as realidades que enfrentavam nas escolas”, surge a “Educação Física cultural” (NEIRA, 2018, p. 13-14). Com a proposta de uma ação pedagógica culturalmente orientada e que se baseia em conceitos apresentados pelas teorias pós-críticas, como: linguagem, identidade, diferença e cultura, compreendem a EF e as práticas corporais como espaços de produção e reprodução de significados. Rompem com a noção do movimento como resultante de estímulos neurais e passam a entendê-lo enquanto “portador de significados culturais” e a partir disso propõem uma substituição pelo termo “gesto”, uma vez que

aliada às demais formas de expressão, é pela gestualidade que as pessoas socializam seus sentimentos, emoções e visões de mundo. O gesto é um signo. É o menor elemento da gramática produzida pela linguagem corporal. Organizados de forma sistemática, os gestos configuram as práticas corporais, que nada mais são do que artefatos culturais (NEIRA, 2014, p. 17).

É evidente que uma didática que se propõe considerar a demarcação das diferenças e os diversos processos de submissão humana, se releva como um desafio aos e às docentes. Isso porque, questionar e combater a ordem vigente não é processo fácil, simplório. Fazer isso requer comprometimento em transformar não somente a cultura escolar, mas sobretudo a realidade social e isso só é possível a partir da compreensão e do reconhecimento das múltiplas identidades culturais que compõem o campo escolar, oferecendo novas possibilidades de ressignificar o ensino da Educação Física (NEIRA, 2011b). No entanto, mesmo com as dificuldades impostas, observamos um aumento nas pesquisas científicas que problematizam a perspectiva crítico-superadora, passando a reconhecer as múltiplas identidades e diferenças que ocupam o espaço escolar, no sentido de assegurar a “diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, bem como apontando focos de resistência de construção da identidade cultural” (idem, p. 24).

O não-reconhecimento das diversas identidades e culturas que ocupam o espaço da EF é que vem conferindo ao campo um viés excludente das identidades que divergem do padrão homem-heterossexual-heteronormativo-branco. Candau (2011, p. 241) chama atenção para isso quando diz que a cultura escolar “prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal”. É justamente essa perspectiva de educação que queremos superar e acreditamos que o caminho para isso necessariamente deve passar pelo reconhecimento do caráter cultural atribuído a todas as práticas corporais, mesmo àquelas historicamente consolidadas dentro da EF. É necessário, portanto, enxergar que toda gestualidade carrega em si um significado definido e fixado socialmente, em algum período histórico e que, embora muitas vezes esse significado seja dado como “definitivo”, ele está e sempre estará em disputa.

Para tanto, Candau e Moreira (2003) reiteram que a escola precisa garantir a centralidade da cultura dentro das práticas pedagógicas, valorizando a pluralidade cultural ao integrar no currículo tanto as manifestações culturais hegemônicas, quanto as subalternizadas. Arroyo (1996, p. 8) corrobora essa visão e afirma que a

escola precisa estar situada na criação de um projeto político e cultural democrático que envolva “a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gêneros” sendo esta diversidade definida não apenas por relações de exclusão e discriminação, mas também processos de afirmação de identidades e culturas.

No presente trabalho reconhecemos a importância de uma perspectiva de ação docente multiculturalmente orientada para, a cada dia mais, desvincular do campo uma prática excludente e preconceituosa, reivindicando o nosso espaço dentro da área pedagógica. Portanto, para descrever e problematizar a realidade da EF nas escolas e a produção e reprodução de discursos que contribuem para a construção e fixação de identidades e diferenças de gênero nesses espaços, nos fundamentamos na teorização pós-crítica e pós-estruturalista.

Salientando que a utilização do termo “teoria” se dá com considerável cautela e reconhecimento da problemática que o envolve. Isso porque, como argumenta Silva, T. (2007), tal termo designa um entendimento de mera criação daquilo que uma teoria descreve. Nesse sentido, “teoria” é comumente entendida como possuindo apenas uma função descritiva/representacional de algo que ontologicamente sempre esteve ali. Ao contrário disso, uma teoria traz junto de sua “mera descrição” de um objeto, a sua ativa produção. Assim, “a ‘teoria’ está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta” (SILVA, T., 2007, p. 12).

A partir do exposto descreveremos abaixo brevemente o que caracteriza uma teoria enquanto tradicional, crítica e pós-crítica. Reconhecendo que, embora o currículo enquanto documento oficial e artefato sociocultural não seja nosso foco de discussão, é importante entendê-lo enquanto “um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais” (SILVA, 2006, p. 10). Isso porque, como afirma Alviano Jr. (2011), propostas curriculares envolvem processos de decisão de conhecimentos a serem privilegiados (ou não) e tais processos estabelecem posicionamentos políticos e visões de mundo, sociedade e escola. Portanto, consideramos importante considerar tais perspectivas teóricas para que possamos (re)pensar em novas possibilidades de ensino.

3.2 TEORIAS TRADICIONAIS

As teorias tradicionais surgem como um instrumento de manutenção do *status quo*. Atuando de forma a produzir e manter um modelo de sociedade branca, heterossexual, cristã e eurocêntrica, utiliza-se de uma perspectiva que supõe

1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares (...); 3) uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido; 4) o caráter inercial da cultura e do conhecimento (SILVA, 2006, p. 13).

Desse modo, passa uma ideia de “neutralidade” vinculada à educação. Tudo é entendido como natural, evitando a possibilidade de questionamentos em relação à organização do sistema de ensino. Um currículo baseado em teorias tradicionais, inspira seu modelo educacional na organização fabril, especificando objetivos e métodos para atingir resultados, garantindo isso ao transmitir sua ideologia focando-se no ensino, aprendizagem, metodologia, avaliação e eficiência. Sobre isso, Silva, T. (2007, p. 31-32) alerta que

a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como ciências e matemática.

E complementa afirmando que, além disso, essa ideologia atua de forma discriminatória: “ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (SILVA, T., 2007, p. 33). Tal diferenciação no tratamento de cada classe tem como objetivo excluir dos processos de escolarização as crianças das classes dominadas antes de atingirem níveis mais altos de educação, como o ensino superior. Nesse sentido foi criado o ensino técnico, auxiliando nesse processo de exclusão ao “possibilitar” uma formação profissional ainda no ensino médio, retirando a necessidade de continuação dos estudos.

Muitas vezes a contribuição da escola para a manutenção do *status quo* não advém declaradamente de seu currículo, mas sim da forma como espelha suas relações sociais com as relações trabalhistas de uma sociedade capitalista. Como

falamos anteriormente, escolas destinadas à educação de classes sociais mais baixas, privilegiam relações sociais que remetem à subordinação. Em contrapartida, escolas direcionadas para as classes sociais dominantes, privilegiam relações sociais nas quais as pessoas envolvidas aprendem a ocupar posições de comando e a terem autonomia. Ratificando esta ideia, Silva, T. (2007, p. 33, grifo do autor) diz que é “através de uma *correspondência* entre as relações sociais da escola e as *relações* sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução de relações sociais de produção da sociedade capitalista”. Assim, os discursos construídos nas escolas, reflexo do mundo social em que elas se encontram, reproduzem uma visão de homem, mulher e sociedade, a qual será repassada aos alunos e alunas, em um ciclo vicioso.

Portanto, uma educação que segue os moldes das teorias tradicionais se foca em transmitir conhecimentos, culturas e identidades das classes dominantes, reclamando uma falsa “neutralidade” na escolha de seus conteúdos. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (1975) afirmam que a dinâmica da reprodução social se evidencia no processo de reprodução da cultura dominante, garantindo uma reprodução de todo um modelo de sociedade. Dessa forma, excluem as classes dominadas dos processos educativos, não reconhecendo suas identidades e culturas e determinando sua condição de submissão na sociedade através das normas e regras constantes em seus currículos.

Segundo Saviani (1992), as teorias não críticas entendem a educação como instrumento de equalização social, possibilitadora de inclusão social, tendo como função básica homogeneizar as ideias, reforçar os laços sociais, evitar a degradação moral e ética e proporcionar autonomia e superação da marginalidade.

Saviani afirma que a escola é encarada como autônoma, isolada de qualquer influência, compreendida com base nela mesma. Tratam a cultura como um produto acabado, finalizado por aqueles que compreenderam os fenômenos naturais e humanos e atingiram um estado elevado de espírito, um estado culto. Pode-se verificar que nessa visão o conhecimento é concebido como cópia da realidade, que a função da escola é transmitir e, aos alunos e alunas, cabe a primazia de receber essa cultura.

Consideramos este processo como uma forma violenta de negação de diferentes culturas, saberes e identidades. Pois, ao dar como fechada, fixa, pré-definida a cultura e também os conhecimentos que são privilegiados nos processos

educativos, a escola exclui o diferente, invisibiliza sua cultura e atua de forma a produzir sujeitos dentro de um padrão.

3.3 TEORIAS CRÍTICAS

As teorias críticas surgiram a partir de um descontentamento com as teorias tradicionais e caracterizam-se como uma perspectiva que busca analisar e problematizar o papel da educação e do currículo tradicional, focando na produção e reprodução das formas de dominação humana, principalmente a da ordem de classes. Utiliza-se de conceitos como “poder” e “ideologia”, encontrando suas bases nas teorias marxistas. Foram as primeiras a apresentarem a concepção de currículo enquanto um objeto de poder que, carregando a ideologia das classes dominantes, transforma as relações sociais em relações de poder. Macedo (2010, p. 35) reitera que tais teorias

fundaram-se, basicamente, na análise do fenômeno educativo e descreveram a multiplicidade de relações sociais que configuram a dinâmica escolar, consubstanciada no currículo, valendo-se da construção teórica do materialismo histórico e da compreensão da sociedade como cenário onde se desenrola a luta de classes. A teorização curricular crítica desenvolveu-se, sobretudo, com base na compreensão da escola como *locus* privilegiado para reprodução social e cultural.

Afirmar que a escola é *locus* privilegiado para reprodução social e cultural é reconhecer seu papel produtor e reproduzidor das relações sociais que se dão fora dela. Isso se sustenta tanto por meio de discursos e modos de organização, quanto através de documentos oficiais, como o currículo, uma vez que esse reproduz culturalmente as estruturas sociais vigentes. Silva, T. (2007) informa, portanto, que as teorias críticas se baseiam fortemente no reconhecimento do sistema educacional enquanto reproduzidor de desigualdades. O autor complementa ainda que o currículo assume o papel de transmitir a ideologia dominante e, assim, passa a ser visto enquanto “um aparelho ideológico do estado capitalista” (Idem, p. 248).

A partir das teorias críticas, passamos a compreender o currículo enquanto um espaço de disputa, um território político que representa um espaço de “poder, conflito e antagonismo” (MOUFFE, 2015, p. 8). Chantal Mouffe vai além e expõe que o que por vezes é considerado como algo “natural” é, na verdade, resultado de práticas já consolidadas. Ou seja, o fato de a EF ter se organizado por tantos anos

separando meninos de meninas, sob uma justificativa de que os gêneros naturalmente necessitavam de estímulos distintos, não é nem um pouco natural, apenas parte de um discurso tantas vezes divulgado e compartilhado.

Nesse sentido, as teorias críticas apresentam o entendimento do currículo enquanto uma construção social. Uma invenção de um grupo hegemônico com a finalidade de perpetuar sua cultura. Uma construção social e, sobretudo, histórica que através de conflitos e disputas, definiu o que era e o que não era pertinente para estar presente nas escolas. Mouffe (2015) alerta sobre como a sociedade define a ordem através da contingência e, nessa perspectiva, SILVA, T. (2007, p. 148) reafirma esse pensamento ao dizer que é

apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente...é também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?”.

É a partir do questionamento sobre quais os conhecimentos são considerados válidos que as teorias críticas dão um passo à frente das teorias tradicionais. Enquanto a segunda trazia seus conteúdos encobertos sob o manto da neutralidade, a primeira revela seu caráter intencional na manutenção do *status quo*. Isso porque passa a perceber que “o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável” (SILVA, T., 2007, p. 148). Ao se utilizar de uma narrativa que reforça um modelo de sociedade desigual como sendo o ideal, produz-se sujeitos acríticos que, envolvidos nas teias desse discurso, tomam-no enquanto verdade absoluta e, portanto, incontestável.

No entanto, reforçamos que dentro de toda relação de poder, há resistências. Então, apesar do imenso esforço em se produzir sujeitos submissos, há aqueles e aquelas que rompem com a “ordem natural” das coisas e passam a questionar esse modelo de organização. Assim, surgem as teorias críticas que passam a dar atenção para os conhecimentos transmitidos pela escola, questionando o modo como são produzidos e validados socialmente e apontando as injustiças dos modelos reprodutores, colocando a educação como campo em que ideologias disputam o poder de construir sua hegemonia (NEIRA, 2018). Em suma, podemos compreender

o avanço das teorias críticas no anúncio do caráter produtor e reproduzidor das escolas a partir de uma organização pautada na sociedade de classes.

3.4 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Se outrora as teorias críticas se voltaram a compreender e analisar a submissão humana a partir de um viés econômico, as teorias pós-críticas surgem como uma forma de analisar a sociedade levando em consideração outros marcadores sociais como o gênero, a raça e etnia, a cultura, etc. Traz para o centro do debate a linguagem, o discurso e a cultura - entendida como prática de significação - atuando na constituição do social (SILVA, 2006). De acordo com Neira,

A eclosão das teorias pós-críticas deve-se ao esgotamento das ferramentas conceituais disponibilizadas pelas teorias críticas para explicar as questões que afligem os sujeitos desde o final do século XX. Isso significa que os pressupostos marcados pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia são postos em xeque, afinal, a diferença, desigualdade, injustiça, sustentabilidade, inclusão, etc. podem ser mais bem compreendidas com o amparo do pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo, estudos culturais, entre outras (NEIRA, 2018, p. 30).

Baseando-se em estudos de gênero e feministas, étnico-raciais, multiculturais e outros, as teorias pós-críticas modificam toda a maneira de se conceber a educação. Segundo Neira (2018) essa passa a ser compreendida enquanto uma prática social e, portanto, cultural. Levando em consideração as relações de poder envolvidas em todas as relações sociais, vai além das teorias críticas ao considerar o papel dos discursos e das linguagens envolvidos nas construções de identidades e enunciação das diferenças, passando a reconhecer outras formas de submissão que não somente aquela orientada pela classe. Assim,

em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, T., 2007, p. 149).

O fato é que, ao reconhecer a existência de múltiplas identidades, as teorias pós-críticas se abrem para uma perspectiva de educação que pensa a diferença, a

subversão e as multiculturalidades. Pois, entendendo que existem diversas identidades que as pessoas assumem ao longo da vida, têm de oferecer um espaço de formação humana que não somente compreenda seus processos constitutivos, mas que, sobretudo, as respeite.

Neira e Gramorelli (2016) chamam a nossa atenção mais uma vez para a importância que as teorias pós-críticas dão às relações de poder. Sendo esse entendido não mais como algo passível de se ter – ou não –, mas, em consonância com a teorização de Michel Foucault, o poder passa a ser percebido como algo que *se exerce* nas relações sociais. Assim,

nas teorias pós-críticas, o poder torna-se descentrado, espalhado por toda a rede social. O conhecimento não é exterior ao poder, é parte inerente dele. A subjetividade é social, o que contraria a noção crítica da existência de um núcleo subjetivo que precisa ser restaurado. As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas ensinaram (NEIRA; GRAMORELLI, 2016, p. 93).

Dessa maneira, um currículo pós-crítico não pode ser um documento pronto, com diretrizes pré-determinadas, pois cada espaço escolar, ocupado por suas múltiplas identidades, vai trazer à tona questões específicas. Orientados sob a luz das teorias pós-críticas, os currículos são objetos em constante criação e recriação, através de processos que levam em consideração todas as pessoas envolvidas na construção dos saberes. Nesse sentido, Silva, T. (2007, p. 138) vem reiterar que as “suas produções e invenções têm elaborado e proposto práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a diferença, a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos”. Também seguindo essa perspectiva, Neira e Nunes (2009) afirmam que os currículos pós-críticos deixam de lado a função descritiva outrora atribuída a eles e passa a refletir sobre identidades e diferenças.

Neira (2018) afirma que uma proposta curricular orientada pelas teorias pós-críticas faz valer a política da diferença ao valorizar as linguagens e as culturas de grupos tantas vezes silenciados e ao questionar os processos discursivos que produzem as diferenças. Comprometida com uma perspectiva de sociedade e, logo, de escola que reconhece diversas maneiras de significar, se abre em um processo democrático que valoriza experiências e vozes na decisão dos temas que farão parte do processo de ensino, permitindo um diálogo entre diferentes culturas, manifestações corporais e representações.

Desse modo, ao propor uma perspectiva de educação que não impõe identidades padrões aos sujeitos envolvidos nos processos educativos, apresentam uma compreensão de identidade “aberta”, mutável, não sendo algo fixado antes mesmo do nascimento e permanecendo estável até o fim da vida. Defendem que estas identidades passam por constantes modificações ao longo da vida, motivadas por relações sociais que, intrinsecamente, são também relações de poder. Em consonância com tais afirmações, Hall (2009) reconhece as identidades como multiplamente construídas e não mais individualmente, como propuseram teorias anteriores.

Além disso, um grande marco das teorias pós-críticas que há de se destacar foi o reconhecimento do currículo não apenas como um documento norteador de práticas, mas como um artefato sociocultural (GOODSON, 1995), reiterando a sua não-neutralidade. Um currículo é nada mais do que político, seja qual for a teoria na qual ele se apoia, quer essa teoria reconheça abertamente seu caráter político ou não, pois um currículo traz sempre em sua estrutura o reflexo das ideologias que atuaram em sua construção. O que diferencia um currículo pós-crítico dos demais já descritos é justamente a sua crença em uma educação que vá além de simplesmente promover uma suposta emancipação dos sujeitos - como proposto pelas teorias críticas -, mas que faça parte da construção de sujeitos críticos, que reconheçam as estruturas de poder engendradas em nossa sociedade e, sobretudo, que as problematize e que as desconstrua.

Como falamos anteriormente, o currículo não é o objeto privilegiado nesse estudo, mas é uma das ferramentas mais importantes utilizadas para produzir e reproduzir identidades e diferenças no processo educativo. É através dele que são justificadas quais manifestações serão trabalhadas em aula. É ele que, enquanto documento oficial, define o que tem e o que não tem espaço na aula. E entender que esse processo não é neutro, não é por puro acaso, nem mesmo natural, mas parte de um processo de disputa entre diferentes lados, é um passo importante para entender e problematizar aquilo que vem acontecendo nas aulas de EF.

4 LINGUAGENS, CULTURAS E PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO

Como apresentamos no início desse texto, entendemos que a linguagem, através de seus sistemas de significação, atua como agente regulador e produtor de corpos e identidades. Por esse motivo, essa passa a ser reconhecida como “repositório-chave de valores e significados culturais” (HALL, 2016, p. 17). Isso porque, somente é possível compartilhar significados através do acesso à linguagem. Seu funcionamento, portanto, está também imbricado na cultura. Ou seja, é necessário que um grupo pertença a uma mesma cultura para que possa ler um significado da mesma maneira. Do contrário, o significado se torna inteligível. Nesse sentido, dizer que pessoas ou grupos “pertencem” a uma mesma cultura significa dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e que compartilham significados passíveis de compreensão do outro. A cultura é, essencialmente, uma “prática de significação” (SILVA, 2006, p. 17).

Nessa perspectiva teórica, a cultura ocupa lugar central nas construções de significados, deixando de ser compreendida enquanto um “conjunto de coisas” para se tornar um “conjunto de práticas” (HALL, 2016, p. 20). Em suma, a cultura é o meio onde são produzidos e intercambiados os significados. A linguagem, então, passa a ser o difusor desses significados. No entanto, esse não é um movimento neutro, fechado e que apenas comunica algo que foi anteriormente criado. A linguagem, ao intercambiar significados, está atuando ativamente na sua produção. Mas como isso acontece? Stuart Hall diz que

A linguagem é capaz de fazer isso porque ela opera como um *sistema representacional*. Na linguagem fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para os outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos(...) (HALL, 2016, p. 18).

Representação, nesse caso, não tem o sentido reflexivo outrora atribuído a este conceito, não é um “processo mental” (SILVA, 2006, p. 32). Concordamos com Neira (2018) que a representação é o resultado da produção de significados a partir

dos discursos. No entanto, é importante ressaltar que esta produção não se dá de forma isolada, particular ou neutra. Pelo contrário,

os significados organizam-se em sistemas, em estruturas, em relações. Esses sistemas, essas estruturas, essas relações, por sua vez, apresentam-se, organizam-se como marcas linguísticas materiais, como tramas, como redes de significantes, como tecidos de signos, como textos, enfim. Do ponto de vista analítico, quando nos aproximamos desses textos para destacar precisamente sua dimensão de prática de significação, para flagrar as marcas de suas condições de produção, para tornar visíveis os artifícios de sua construção, para “decifrar” os códigos e as convenções pelas quais esses significados particulares foram produzidos, para descrever seus efeitos de sentido, passamos a vê-los como discurso e os atos, as atividades, o trabalho de sua produção como prática discursiva (SILVA, 2006, p. 18).

Reconhecer que toda produção de significados se dá em um campo de disputas e, portanto, carrega suas marcas, nos permite enxergar além da superfície e, como afirmou Silva, “decifrar” os códigos que o definiram. Assim podemos verdadeiramente conceber um significado. Em outras palavras, entender o que ativamente *significa* o termo “mulher”, envolve analisar profundamente em quais condições esse significado foi produzido e, sobretudo, quais foram os sujeitos envolvidos neste processo.

Silva (2006) alerta para a importância de considerarmos sempre os caminhos que tornam um significado natural. Isso porque, existem situações nas quais as marcas que os significados carregam são “disfarçadas”, fazendo desse, um processo ideológico. Por isso é tão importante estarmos atentas e atentos ao poder da linguagem e em seu papel construtivo daquilo que ela anuncia.

Aqui, em consonância com o que propõe Hall (2016), reconhecemos a linguagem a partir de três abordagens, sendo: (1) reflexiva; (2) intencional; (3) construtivista. A abordagem reflexiva afirma que a linguagem apenas reflete um significado pré-existente, nesse caso não há nenhuma intenção do locutor ou locutora, apenas uma reprodução de sentidos. É a mais utilizada pelo senso comum e, ao questionar como os objetos são reconhecidos da maneira que nos são apresentados, entende que isso advém de uma ordem natural, como se eles sempre estivessem ali possuindo um sentido fixo e determinado. Para essa perspectiva, a representação serve apenas para retratar um sentido pré-estabelecido.

A abordagem intencional diz que a linguagem expressa apenas a intenção do locutor ou locutora, como se as palavras, símbolos e imagens possuíssem um sentido único para cada pessoa. No entanto, isso tornaria a comunicação falha. Se entendemos que o princípio da linguagem é sua passibilidade de compreensão de outrem, como podemos assumir que cada pessoa dá um sentido próprio a um objeto? Como esse movimento garantiria a inteligibilidade do objeto que se anuncia?

Já a construtivista, com a qual temos maior acordo, afirma que um significado se constrói na e pela linguagem, não sendo possível nem as coisas por si só e nem as pessoas fixarem significados particulares. Hall (2016, p. 41-42, *grifos do autor*) diz que “o sentido *não* está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos *na* palavra. Somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável”. Nesse ponto de vista, os sentidos são construídos através dos sistemas representacionais.

Ainda dentro da abordagem construtivista existem duas outras abordagens: a semiótica, de Ferdinand Saussure e a discursiva, de Michel Foucault. A semiótica se preocupa com a maneira como representação e linguagem produzem sentido, enquanto que a abordagem discursiva se ocupa em refletir sobre os efeitos e consequências da representação. Desse modo, a abordagem discursiva dá um passo além da semiótica ao se preocupar não apenas com a maneira que se produz sentido, mas também, e sobretudo, questiona as relações de poder envolvidas nessa produção, reconhecendo que tais processos criam discursos que regulam modos de ser e agir, atuam na construção de identidades e definem a maneira como objetos serão representados. Veiga-Neto (2003), estudioso da obra de Foucault, informa que, para o filósofo, a linguagem deixa de ser um mero instrumento de ligação entre o pensamento e a coisa pensada e passa a assumir um papel constitutivo do pensamento e, conseqüentemente, do sentido que se dá às coisas.

Assim, ao contrário das abordagens reflexiva e intencional, acreditamos que a representação é uma maneira de conectar o sentido e a linguagem à cultura (HALL, 2016). O sociólogo afirma que o ato de representar significa fazer uso de uma linguagem para expressar algo sobre o mundo. Representação, nesse sentido, é a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. Ainda segundo Hall, (2016, p. 31, *grifo do autor*) a representação é parte primordial nesse processo de produção e compartilhamento de significado e que “representar *envolve* o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos”.

Hall (2016) defende que no cerne de todo processo de significação que se dá por meio da cultura há dois “sistemas de representação”. Sendo:

O primeiro nos permite dar sentido ao mundo por meio da construção de um conjunto de correspondências, ou de uma cadeia de equivalências, entre as coisas – pessoas, objetos, acontecimentos, ideias abstratas etc. – e o nosso sistema de conceitos, os nossos mapas conceituais. O segundo depende da construção de um conjunto de correspondências entre esse nosso mapa conceitual e um conjunto de signos, dispostos ou organizados em diversas linguagens, que indicam ou representam aqueles conceitos. A relação entre “coisas”, conceitos e signos se situa, assim, no cerne da produção de sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de “representação” (HALL, 2016, p. 38).

A partir do exposto, portanto, podemos assumir que a construção das identidades e a enunciação das diferenças estão intimamente ligadas à representação e à cultura, dado que, fora de um sistema de representação, nada *significa* nada. Desse modo, é impossível analisar quaisquer identidades e diferenças sem levar em consideração a cultura na qual estão imersas. Em suma, é necessário saber qual o significado uma cultura atribui a um corpo, para então problematizá-lo. Analisar as questões de gênero, por exemplo, só faz sentido se partirmos da significação que *ser mulher e/ou ser homem* carrega dentro de uma cultura específica. Não há um significado mundialmente aceito e compartilhado. Ser mulher no Brasil não é o mesmo que ser mulher nos países do Oriente Médio, e é necessário reconhecer isso como o ponto de partida de qualquer pesquisa que considere as relações de gênero enquanto categoria analítica.

Nessa perspectiva, Henry Giroux (2008, p. 93) reafirma a pertinência do estudo da linguagem para auxiliar na compreensão de como se dá o funcionamento das “estruturas de desigualdade e opressão” nas escolas. Entendendo ser algo essencial no trabalho de professores e professoras, uma vez que revela como o poder atua na representação, sendo ele mesmo uma forma de representação.

4.4 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO LINGUAGEM

Anunciando seu papel enquanto produtora de cultura e significados e reafirmando a sua importância para a compreensão e entendimento do ser humano, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) classificaram a EF enquanto parte da

área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, juntamente com a Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas, Artes e Informática (BRASIL, 2000). A linguagem, nesse documento, é compreendida como

A capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato da linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 2000, p. 5).

É fato que a presença da EF enquanto componente curricular obrigatório da educação básica ainda gera bastante debate, sobretudo ao que concerne à sua função. Para que servem as aulas de EF? A quem servem essas aulas? Verdadeiramente, qual a função da EF na escola? Perguntas como essas jamais seriam feitas, por exemplo, em relação ao componente Língua Portuguesa. Afinal, qualquer pessoa saberia dizer que é preciso aprender português porque precisamos saber ler, escrever, interpretar e produzir textos, saber a gramática e, claro, para ingressar no ensino superior. Ou seja, é inquestionável sua relevância. Mas e a EF? Qualquer pessoa saberia responder as razões pelas quais este componente é considerado obrigatório? Possivelmente diversas pessoas dirão que o papel da EF se resume ao ensino de esportes ou até mesmo à formação de atletas. Outras talvez entendam que a EF funciona como ferramenta auxiliar no controle da obesidade, a fim de manter as crianças mais saudáveis. Há quem diga que função real como componente curricular não tem nenhuma, compreendendo a EF como mero espaço de lazer para que as crianças relaxem depois de muitas aulas teóricas. Entendo que a incerteza que permeia o campo de conhecimento advém tanto da sua história, na qual, em diferentes períodos, recebeu distintas atribuições e sentidos, quanto de um esvaziamento na própria formação inicial.

Então, mesmo que afunilássemos e questionássemos apenas aos professores e professoras de EF sobre seu papel na EB, será que saberiam dizer? E se perguntássemos o que significa essa alocação enquanto componente da área das linguagens, saberiam justificá-la? Ladeira e Darido (2003) tecendo considerações iniciais sobre essa designação, conversaram com docentes do ensino básico e revelaram que nenhum dos entrevistados soube responder o que significava essa compreensão de EF enquanto linguagem e muito menos como relacionar isso aos conteúdos trabalhados nas aulas. Assim, reconhecemos uma

fragilidade epistemológica no campo da EF que, em meio a tantas disputas por significação, segue tendo papel secundarizado, ocupando espaço marginalizado dentro das escolas e documentos oficiais. Andar nessa corda bamba coloca a EF em posição diária de luta para reafirmar sua importância dentro das escolas brasileiras, um exemplo disso foi a grande pressão para que o componente deixasse de ser obrigatório para o Ensino Médio, exigindo uma grande mobilização a favor de sua permanência.

Sendo assim, entendemos que reivindicar a Educação Física como componente curricular do campo das linguagens faz parte de um movimento até um pouco recente, que busca atribuir ao seu ensino o caráter cultural de suas práticas e reconhecê-las como espaço de construção e compartilhamento de significados. No entanto, e talvez até mesmo por ser uma discussão relativamente nova, o que se tem constatado é uma grande confusão sobre o que de fato significa ter a EF inserida na área de códigos e linguagens e como isso afeta o trabalho pedagógico em si.

Nesse sentido, a formação inicial muitas vezes falha com os futuros e futuras docentes ao não fornecer uma formação pedagógica consistente, que lhes ofereça uma base teórica para auxiliar o trabalho futuro. O que observamos são professores e professoras saindo das Universidades sem sequer saber o que é a EF e como trabalhar isso no cotidiano escolar, como atribuir um propósito às suas aulas. Desse modo, chegam às escolas e reproduzem práticas excludentes, baseadas em noções de EF e sociedade que já deveriam ter sido superadas. São práticas que misturam objetivos das perspectivas desenvolvimentistas, da promoção da saúde, da psicomotricidade, do movimento humano, do esporte e da cultura, por vezes sem que tenham consciência disso. O que se vê acontecer é uma falta de embasamento teórico consolidado para subsidiar uma organização do trabalho pedagógico coerente.

Essa confusão deslegitima cada vez mais a atuação docente na área e o seu próprio papel dentro das escolas, operando de forma a reforçar noções deturpadas do que viria a ser a EF. Um exemplo disso é o que Nunes (s/d) chama atenção quando fala das questões das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sobre a EF. É uma falta de coerência tão grande, que surgem questões sobre temas da saúde, da motricidade e da aptidão física, mas da área pedagógica mesmo, nada. Um exame elaborado com base nos currículos oficiais, que já reconhecem a

sua atuação enquanto produção de significados, mas que traz uma visão completamente nebulosa de seu objeto.

Bracht (2007) tem o entendimento, o qual corroboramos, de que a EF tem ficado responsável pela reflexão pedagógica sobre a cultura corporal como seu objeto. Reconhece, ainda, que as práticas corporais são entendidas como produtoras e produto de significados culturais. Mas como agir quando esse não é o entendimento compartilhado entre a maioria dos professores e professoras? Me parece que a EF ainda é um espaço de conflitos entre diversas e distintas teorias curriculares que tentam impor os saberes que consideram mais importantes.

Currículos que seguem uma visão biológica das práticas corporais, por exemplo, definem conteúdos idênticos e dados como necessários a todas as pessoas, independente de quem seja, pois identifica a todos como “iguais”. No entanto, Daolio (1995) alerta que é um erro *ler* um corpo como semelhante apenas levando em consideração aspectos biológicos. Diversos corpos, se analisados somente nessa perspectiva, podem parecer semelhantes em um primeiro momento. Mulheres brasileiras, se comparadas biologicamente com quaisquer outras, podem apresentar diversas semelhanças. No entanto, como afirmamos anteriormente, é necessário olhar para além das semelhanças e distinções físicas, procurando conhecer os significados atribuídos a estes corpos em suas culturas, pois somente dessa maneira poderíamos interpretá-los. Então, pensar em um currículo que delimita padrões a serem seguidos a partir de um binarismo de gênero (neste caso), é um erro e resulta em processos de ensino desiguais.

Cabe salientar que ao delimitar um binarismo de “certo/errado” não buscamos incorrer ao erro que ativamente condenamos. Reconhecemos que muitas vezes o que percebemos como “certo” ou “errado” é resultado de uma visão de mundo, de sociedade e mesmo de educação. No entanto, quando o que se considera “certo”, na verdade, supõe a desumanização de outra pessoa, ou seja: se sua visão de mundo considera como correta uma conduta que retira os direitos de outra pessoa, ou mesmo que busque seu extermínio, não podemos nos permitir aceitá-la, caindo na cilada de uma falsa ética usualmente utilizada como justificativa de práticas desiguais.

Retomando... Neira e Nunes (2009) enxergam nos currículos biologizantes um papel reprodutor de identidades desejáveis, atuando efetivamente na construção e manutenção de padrões de feminilidade, masculinidade, sexualidade e, conseqüentemente, demarcando as diferenças de gênero, raça, etnia e classe

social. Tal demarcação acontece a partir da forma como priorizam práticas culturais dos povos dominantes em detrimento das práticas dos grupos subalternizados que, na maioria das vezes, sequer chegam às escolas a às propostas oficiais. O que não significa que tais práticas não ocupem os espaços escolares de outras maneiras, pois se nas aulas de EF o funk não é privilegiado enquanto prática corporal e cultural, nos corredores das escolas ele está cada vez mais presente. Algo que se mostra como reflexo da construção cultural e social da nossa sociedade, que coloca à margem tudo aquilo que considera “inferior”, “menor”, mas as culturas subalternizadas seguem resistindo e ocupando espaço.

Acreditamos e aqui advogamos por uma perspectiva de EF multiculturalmente orientada, que se abra para o debate e para as diversas culturas que se misturam no espaço escolar. Que não se cale diante das diferenças e desigualdades, valorize todas as manifestações culturais em suas aulas e auxilie na construção de sujeitos críticos. Se posicionar contra as diversas formas de discriminação às quais alguns grupos sociais são submetidos é extremamente importante, mas é também impreterível que, para além disso, se valorizem as diferenças, abrindo espaço para que elas ocupem as escolas. Assim,

o currículo cultural da Educação Física é concebido como espaço-tempo de encontro das culturas corporais, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas suas atitudes e interesses; intenta identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitária dos negros, da mulher, dos homossexuais, dos pobres, dos deficientes e daqueles vistos como incapazes, molengas, fracos, lerdos etc. (NEIRA, 2011a, p. 202).

Nesse sentido, vemos na Educação Física cultural uma possibilidade de ação docente que vislumbre uma sociedade cada vez menos desigual. Neira (2011b) informa que, ao se inspirar nas teorias pós-críticas, esta perspectiva visa questionar os marcadores sociais e apostar em uma atuação política a favor da diferença, através da legitimação de outras formas de manifestações culturais tantas vezes invisibilizadas.

Portanto, é precisamente a questão da diferença que vai funcionar como pressuposto do currículo cultural. É a reivindicação por um reconhecimento de que

no espaço escolar são construídos significados e que a linguagem, enquanto parte desse processo, é utilizada como instrumento para definir identidades e demarcar diferenças. É nesse sentido que entendemos a EF como integrante do campo das linguagens, colocando a cultura no centro dos processos e visualizando todas as relações de poder que tensionam o campo. Sobre isso, Silva (2006, p. 24) informa que “conceber as práticas culturais como relações de poder implica, pois, ver o campo da produção de significado e de sentido como contestado, disputado, conflitivo” e é assim que enxergamos o campo da EF hoje, sendo disputado por diferentes perspectivas teóricas.

Por fim, consideramos importante nos colocar de acordo com a perspectiva da Educação Física cultural para que a EF passe a ser considerada pertinente por também ensinar a ler, produzir e interpretar os significados atribuídos às diversas manifestações culturais. É o que Neira (2019) destaca ao explicitar que nessa concepção o que se objetiva é possibilitar a leitura e análise dos processos de produção e reprodução das práticas corporais e das representações que carregam seus e suas participantes, entendendo que esse processo se dá por meio dos discursos que se encontram no campo. Compreender isso é de grande pertinência para que possamos propor a problematizar dos processos de construção de identidade e da diferença, pois só a partir do entendimento de que há forças de poder atuando nestas construções, é que podemos primeiro identificá-las e, em seguida, buscar sua desconstrução. Portanto, conceber a EF enquanto linguagem, para nós, é reafirmar sua posição enquanto produtora de significados, reproduções, discursos, identidades e diferenças.

4.5 A CRISE DA IDENTIDADE

O debate acerca das identidades vem sendo travado há algum tempo entre aqueles e aquelas que flertam com a ideia do indivíduo moderno com sua identidade fixa, centrada, imutável, e aqueles e aquelas que acreditam que a identidade de um sujeito é, na verdade, uma multiplicidade de identidades fragmentadas, mutáveis, deslocadas, descentralizadas e sensíveis às mudanças sociais. Pensamentos como esse último oferecem certo estranhamento, uma vez que a identidade “fixa” ainda é tida como referência pelo senso comum, sendo uma concepção compartilhada há milhares de anos. Por isso, colocar em xeque a noção de um sujeito centrado é algo extremamente complexo, pois torna-se necessário suspender tudo aquilo que

historicamente nos foi ensinado, para passar a olhar o sujeito a partir de uma nova perspectiva, que coloca no centro do debate a questão da cultura e do poder. Stuart Hall entendeu esse movimento como uma “crise de identidade” e afirma que as sociedades modernas passaram por uma mudança estrutural ao final do século XX e que isso

está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2006, p. 9).

Para avançarmos no debate delimitamos, com o auxílio de Hall (2006), três concepções de identidade, sendo (1) a identidade do sujeito do iluminismo; (2) a identidade do sujeito sociológico; (3) a identidade do sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo - sempre descrito enquanto homem – apresenta uma concepção de sujeito fixo, centrado, unificado, dotado de razão e consciência e tendo em si um núcleo interior, uma *essência*. Advinda do nascimento e sendo desenvolvida ao longo da vida, essa *essência* é entendida como sendo a identidade. Portanto, essa noção de sujeito entende a identidade como algo puramente individual, autônomo e autossuficiente.

Já a noção de sujeito sociológico trouxe à tona a complexidade do mundo moderno e o entendimento de que a identidade não era nem autônoma, nem autossuficiente, mas sim construída na relação com outras pessoas, tendo estas relações o dever de mediar e transmitir valores, símbolos e sentidos, ou seja: transmitir a sua cultura. Hall (2006) reforça que nesta perspectiva ainda existe a ideia de o que sujeito possui uma *essência*, mas que essa sofre transformações a partir do contato com outras pessoas. Assim, surge uma concepção de identidade que é construída a partir da interação entre o sujeito e o mundo em que ele ou ela vive.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades

culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2006, p. 11-12).

Indo um pouco além deste entendimento de sujeito sociológico e recusando a ideia de que em cada pessoa há uma suposta essência, chegamos na conceituação do sujeito pós-moderno. Nesta perspectiva também é superada toda aquela noção de que uma identidade é sempre fixa, imutável e estável, passando a confrontar uma visão de sujeito com múltiplas identidades. É justamente essa afirmação que por vezes desestabiliza a sociedade: a existência de um sujeito fragmentado. Isso porque, tratar um sujeito dentro de uma perspectiva que considera tão fortemente suas subjetividades, não é tarefa fácil, sobretudo quando falamos de uma sociedade e, por conseguinte, de uma cultura que compartilham, desde sempre, significados de identidade que vão de encontro à essa compreensão. O que se percebe é que as pessoas necessitam se prender a significados fixos, que ofereçam um mínimo de “segurança”, como quem diz “isso eu entendo”. Deslocar a visão que se tem de identidade fixa, para passar a reconhecer uma identidade múltipla e, por vezes, contraditória, exige suspender alguns conceitos e aceitar que nem tudo é palpável e que todas as identidades – mesmo aquelas que se reivindicam fixas – sofrem mudanças ao longo dos anos e das experiências vividas.

Nesse sentido, Hall (2006) reforça que uma identidade fixa, unificada, estável e coerente é uma invenção. Isso porque de acordo com as mudanças dos sistemas de significação e representação - que estão em constante movimento – todas as pessoas enfrentam, involuntariamente, uma multiplicidade de identidades com as quais podem se identificar. Boaventura de Sousa Santos (2013) reforça esse entendimento e, também reconhecendo as identidades como flexíveis, mutáveis e resultantes de processos de identificação, afirma que mesmo as noções de identidade mais consolidadas, como a de homem e mulher ou identidades nacionais, são parte de uma disputa de significação e estão em constante transformação. Por isso é necessário sempre questionar toda forma de significação que pareça finalizada, naturalizada.

Justamente por isso Silva (2006, p. 26) vem afirmar que o social e o político são inerentes às identidades, ou seja: a construção de uma identidade é

completamente dependente das relações sociais e da maneira como uma sociedade se posiciona politicamente. O autor alerta ainda que, nesse olhar,

a identidade não está constituída em torno de um núcleo de autenticidade, de uma experiência cultural primordial, que definiria as diferentes culturas. A própria diferença é sempre o resultado – nunca definitivo – de um processo de construção. Por isso, essa concepção de identidade é fundamentalmente histórica – nós somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa. A identidade cultural tem uma história, não é algo que simplesmente, que naturalmente, exista (SILVA, 2006, p. 26).

Assim, uma vez que não há mais uma *essência* presente em cada sujeito, passamos a considerar que a construção da identidade se dá de forma relacional, histórica e cultural, podendo um sujeito assumir distintas identidades ao longo de sua vida. Um exemplo disso é a questão da sexualidade. Embora grande parte das pessoas tenha sua identidade afetivo-sexual formada dentro de uma lógica heteronormativa, ou seja, aquela que espera que homens sintam atração por mulheres – e somente por mulheres – e que mulheres sintam o mesmo por homens, muitas pessoas, mesmo tendo assumido em algum momento uma identidade heterossexual, podem passar a reivindicar uma identidade homossexual, bissexual, pansexual, etc. Entendemos aqui que assumir uma identidade padrão é, muitas vezes, uma situação forjada de maneira violenta, que atribui às pessoas papéis a serem seguidos, sob uma justificativa de que aquilo é “natural” quando, na verdade, é só a sociedade negando as diferentes sexualidades. É justamente nesse campo que a questão da identidade social ganha força, a partir de grupos sociais minoritários que buscam pelo direito à

participação no jogo da política da identidade. A política da identidade está no centro das disputas por representação e por distribuição de recursos materiais e simbólicos, novas identidades sociais emergem, identidades reprimidas se rebelam, se afirmam, colocando em questão, deslocando, a identidade unificada e centrada do indivíduo moderno: macho, branco, heterossexual... Mudanças estruturais alteram radicalmente a paisagem cultural e que essa identidade reinava soberana, assentada numa localização aparentemente firme e segura. Essa localização é abalada, essa identidade hegemônica entra claramente em crise (SILVA, 2006, p. 26-27)

Nesse sentido, reforçamos mais uma vez a importância de reconhecer os processos pelos quais as identidades são formadas, dando principal atenção às forças de poder que neles atuam determinando padrões de comportamento e forjando identidades a partir de processos de representação desiguais. Sendo igualmente importante analisar os processos de resistência que os grupos sociais subalternizados têm protagonizando, enfraquecendo estruturas hierárquicas e desestabilizando significados outrora dados como fechados.

4.6 IDENTIDADES E DIFERENÇAS: A LUTA PELO PODER DE SIGNIFICAR

Diante do exposto anteriormente podemos afirmar que, se antes a identidade era entendida como uma afirmação positiva daquilo que se é “sou mulher” e a diferença como aquilo que o outro é “ele é homem” - sendo a identidade o ponto de referência -, agora se torna necessário entendê-las enquanto resultados de atos de construções discursivas. Silva (2009, p. 77) elucida que dizer isso significa reconhecer que elas necessariamente precisam ser nomeadas e que “é apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença”. Assim, sendo a linguagem uma prática significante (HALL, 2016), é através dela que são atribuídos os significados às identidades e às diferenças.

No entanto, diferente do que antes se pensou, Silva (2009) afirma que a diferença passou a ser o ponto de referência no processo de produção das identidades. Nessa perspectiva, o “processo de formação da identidade está sempre referido a um “outro”. Sou o que o outro não é; não sou o que o outro é” (SILVA, 2006, p. 26). Assim, o autor defende que todo processo de significação se dá a partir de uma cadeia de diferenciação. Em outras palavras, é o mesmo que dizer que uma casa é uma casa por não ser um prédio, por não ser uma fazenda, por não ser um carro, ela é por *não ser*. Nesse exemplo, o significado atribuído à casa passa por todas aquelas coisas que ela não é, não chegando nunca naquilo que de fato ela é. Nesse entendimento, a língua é um sistema de diferenciação.

Além de construídas no interior desse sistema de diferenciação, identidades e diferenças são parte de um processo de adiamento linguístico. Ou seja, sua presença é sempre adiada. Jacques Derrida (1991 apud Silva, 2009, p. 78) denominou esse fato de “metafísica da presença”, que de maneira bem resumida é a falsa noção de que um signo carrega a presença daquela coisa que ele simboliza, sendo essa ilusão necessária para que o signo funcione. No entanto, reconhecemos

que só isso não garante inteiramente o seu funcionamento. Como já explicitamos anteriormente, para que um signo se torne inteligível, é necessário que o mesmo seja compartilhado por inúmeras pessoas pertencentes a uma mesma cultura.

É importante ressaltar que todo tal processo não busca resultar em um produto final, acabado. Um signo, mesmo que carregue um significado dado como fixo, inalterável, passa por mudanças ao longo dos anos. Assim funciona também o processo da construção das identidades. Segundo Silva (2006, p. 25)

A identidade, tal como a cultura, tampouco é um produto final, acabado, uma coisa. Ela é objeto de uma incessante construção. Os resultados dessa construção, tal como as práticas de significação a que está vinculada, são sempre incertos, indeterminados, imprevisíveis.

Por isso é tão importante reconhecer as forças de poder que atuam nos processos de significação, pois é justamente quem tem o poder de classificar que vai impor aos demais as suas identidades e diferenças, sendo essa uma maneira de hierarquizar os grupos sociais, atribuindo valores distintos a cada grupo. Tomaz Tadeu reconhece que essa classificação acontece por meio de um processo de normalização de identidades, que define um padrão a ser seguido e a partir do qual se institui as diferenças. Desse modo,

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2009, p. 83).

Entendemos que essa normalização acontece por meio da linguagem que, a partir de discursos tantas vezes repetidos, constrói narrativas que naturalizam posições de sujeitos. Logo, a mulher ser vista como inferior ao homem na sociedade não é algo natural ou subjetivo, mas sim parte de uma construção que naturalizou sua posição subalternizada. A mulher não é mais frágil, menos capaz para serviços

braçais ou mais dotada de capacidade para cuidados com a casa e filhos. Todas essas características, tantas vezes lidas como “naturais”, resultam da repetição de um discurso que atribuiu e fortaleceu os significados ligados à identidade feminina. O mesmo acontece com a heterossexualidade e homossexualidade. Enquanto a primeira recebe toda a carga positiva, sendo lida como A sexualidade, a segunda ocupa um local de subalternização. Nesse sentido, a heterossexualidade, muitas vezes sequer é vista como uma sexualidade. É uma coisa dada, natural, é o “esperado” de todas as pessoas, não necessita ser afirmada. A sexualidade é só “a outra”, a que diverge do natural, precisando ser afirmada, anunciada, contestada, defendida.

Todos esses processos tendem a ser naturalizados, o que Silva (2006) entende como sendo um dos mais importantes efeitos das práticas culturais, que objetiva mascarar as forças de poder que atuam nessas definições. Alerta, mais uma vez, que

as identidades só se definem, entretanto, por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social. A diferença e, portanto, a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados (SILVA, 2006, p. 25).

Sousa Santos (2013, p. 167) corrobora esse pensamento e afirma que “as identificações, além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções”. É nesse sentido que se desenvolve a luta pelo poder de significar, que nada mais é do que uma “luta por hegemonia, por predomínio” (SILVA, 2006, p. 24), na qual diferentes grupos que carregam em si marcas de suas socializações entram em conflito pelo poder de produzir e definir significados e representações. Um exemplo disso é a luta de diversas teóricas feministas que, ao enunciar um novo discurso sobre a mulher, estão buscando subverter a representação já “naturalizada” que o signo carrega socialmente.

Nesse sentido, reconhecer que a instituição escolar e seu currículo estão no centro do processo de construção de identidades e diferenças (SILVA, 2006), bem como que a EF é um campo de produção de significados e, portanto, de identidades e diferenças, nos permite questionar e problematizar toda sua estrutura (historicamente construída sob preceitos da desigualdade). Por isso é tão necessário

se posicionar criticamente na briga pela legitimação de novas perspectivas teóricas que orientam o ensino da EF, buscando atribuir a ele um caráter pedagógico e cultural, pois é só a partir da caracterização do campo como um espaço de construção de desigualdades, que podemos efetivamente modificá-lo, rompendo com os processos que atuam na normalização de identidades e diferenças por meio das gestualidades.

Silva (2009) propõe uma abordagem pedagógica para se trabalhar com as identidades e diferenças, a qual parte de seu reconhecimento enquanto uma questão política. O autor ainda aponta uma pergunta fundamental que deve guiar o planejamento curricular, sendo: “como a identidade e a diferença são produzidas?” (SILVA, 2009, p. 99). Cada professor e professora, portanto, no seu exercício de docência, deve sempre se questionar como estas produções acontecem e como as suas aulas podem transformar tal processo, tornando-o menos desigual.

Como já apontamos anteriormente, acreditamos que a EF cultural nos possibilite avançar em relação a essa perspectiva de fazer docente. Nunes (2018) analisou experiências de professores e professoras que afirmavam trabalhar com a EF em uma perspectiva culturalmente orientada e apontou algumas questões que podem inclusive auxiliar na organização do trabalho de docentes que por vezes não sabem como “tirar a ideia de papel”. Chamou atenção, por exemplo, para a escolha de privilegiar práticas corporais de grupos minoritários nas aulas, o que geralmente resulta em debates sobre os significados muitas vezes atribuídos a estas práticas, tornando possível uma problematização de conceitos deturpados e afetando os e as discentes de maneira a desconstruir atitudes e falas preconceituosas.

A partir disso, nos colocamos para pensar em como as identidades e diferenças de gênero são produzidas no interior das aulas de EF, quais os mecanismos envolvidos nessa produção, quais os discursos estão sendo proferidos nessas aulas estão atuando na fixação de identidades e diferenças e, não menos importante, como podemos efetivamente mudar essa realidade.

4.7 GÊNERO: UMA CATEGORIA ANALÍTICA E IDENTITÁRIA

Não há maneiras de falar em gênero sem falar de feminismo. Isso porque, segundo Louro (1997), o conceito de gênero – no sentido que aqui nos apropriamos – teve origem dentro do movimento feminista contemporâneo e, portanto, está diretamente ligado às suas lutas.

O início do movimento feminista, caracterizado enquanto movimento social organizado, é datado no século XIX, no Ocidente, mas somente na virada do século começou a ter maior visibilidade, a partir da luta das mulheres pela extensão do direito ao voto, o chamado “sufragismo” (LOURO, 1997). O movimento sufragista ganhou força e visibilidade e se espalhou por diferentes países do ocidente, vindo a ser conhecido mais tarde como a “primeira onda” do feminismo, mas que, uma vez tendo conquistado seus objetivos, acabou por se acomodar. É importante destacar que neste momento específico os interesses e objetivos que moveram a luta das mulheres eram voltados às classes médias e altas e às mulheres brancas.

Já na conhecida como “segunda onda” do feminismo, datada no início dos anos 1960, passou-se a considerar no movimento as construções teóricas sobre a posição das mulheres na sociedade, além das questões sociais e políticas, sendo o conceito de gênero delimitado nesse terreno (LOURO, 1997). Assim, muitas pesquisadoras feministas começaram a trazer para seus estudos os seus próprios cotidianos enquanto mulheres, questionando fortemente o “papel” de “donas de casa” atribuído socialmente a elas. No Brasil, podemos observar o termo “gênero” aparecendo nas pesquisas a partir dos anos 1980.

Tal movimento, de trazer para a pesquisa científica tudo aquilo que nos afeta enquanto sujeitos, para Louro (1997, p. 19) é

uma das mais significativas marcas dos estudos feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos e transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram *interessadas*, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança.

É necessário reconhecer a importância do “fazer pesquisa” que se mistura com aquilo que vivenciamos no nosso cotidiano pois, se falamos de questões que são originalmente pessoais, direcionadas aos nossos corpos, às nossas identidades, seria no mínimo incoerente fingir uma suposta neutralidade ao propor pesquisar as relações de gênero. Portanto, torna-se uma categoria fundamentalmente política, analítica e relacional, que busca frisar que as diferenciações baseadas nos “sexos”

são construções totalmente sociais rejeitando, por fim, “um determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1995, p. 72).

Então, longe de qualquer pretensão de negar o corpo concreto, o que o conceito visa elucidar é que, a maneira como os significados e as representações sobre mulheres e homens são lidas socialmente, nada têm a ver com uma suposta naturalidade inerente a cada um desses sujeitos, mas sim que é parte de uma construção social e histórica. Ou seja: a mulher assumir uma posição subalternizada na sociedade não significa ativamente que ela seja menos capaz de realizar determinadas tarefas do que um homem, sendo tal entendimento simplesmente o resultado de atos de linguagem, tantas vezes repetidos e compartilhados, criando a falsa noção de verdade sobre esse corpo e essa identidade. Assim, “‘gênero’ opõe-se, pois, a ‘sexo’: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo ‘gênero’ refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual” (SILVA, 2009, p. 91).

Ao contrário do que antes tentou-se fazer ao atribuir papéis determinados para mulheres e homens, entender o conceito de gênero enquanto relacional - já que é no âmbito das relações sociais que vão se construindo os gêneros - pressupõe recusar qualquer vinculação com a construção de papéis masculinos e femininos. Louro (1997) reconhece que estes papéis são apenas regras aleatórias estabelecidas socialmente com a finalidade de delimitar gostos, comportamentos, roupas, formas de se relacionar, profissões, etc. com base no sexo biológico. Enfim, uma forma de controlar estes corpos pois, uma vez que estes ideais são compartilhados e ensinados, construindo um entendimento geral de como homens e mulheres devem se portar para que sejam inteligíveis socialmente, os “ensina” como agir.

Desse modo, concordamos com Louro (1997, p. 25) quando ela afirma que devemos compreender o gênero como componente da identidade de cada pessoa sendo, portanto, “algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o”. Assim, essas identidades de gênero

estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares

sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação como as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (LOURO, 1997, p. 28).

Como apontamos anteriormente, a identidade é marcada pela diferença. Nesse sentido, é importante que deixemos de lado – juntamente com a ideia de que existem “papéis” determinados para cada gênero – uma visão de que existe uma oposição binária entre feminino e masculino. Isso porque, como Scott (1995) chama atenção, há uma falsa noção de que homens e mulheres funcionam dentro de um sistema binário que busca atribuir valores de dominação x submissão, força x fraqueza, e isso é algo que precisa ser abandonado. Por isso, uma vez que compreendemos que as forças de poder que atuam na construção de identidades e diferenças não são fixas, mas sim exercidas em determinadas relações sociais, cabe implodir uma lógica que visa separar dois “polos” que, na verdade, são autocontidos.

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 são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (LOURO, 1997, p. 31-32).

Nessa perspectiva, a proposta para desconstruir o binarismo que atua hierarquizando a sociedade parte da ideia de que sejam problematizados os processos que naturalizaram tais posições de sujeito para que, a partir disso, busque oferecer novas formas de representação, sobretudo aos grupos sociais subalternizados.

4.8 GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ALIANÇA ANTIGA

Reconhecer que as áreas biopsicológicas e da saúde ocupam um campo discursivo privilegiado nos processos de construção de significados sobre o corpo é um ponto importante ao qual devemos nos atentar para refletir sobre a aliança entre EF e as questões de gênero. Não que aqui consideremos a EF enquanto qualquer

uma dessas áreas, mas é importante olhar para sua constituição histórica e perceber que ela recebeu, sim, em diversos momentos, a função de ser um espaço voltado para o desenvolvimento psicomotor e da manutenção da saúde. Portanto, uma vez que essa concepção está atrelada à sua história, ou seja, que a EF tenha, por muito tempo, considerado o corpo sob uma perspectiva biologizante, é compreensível que suas práticas carreguem ainda hoje uma noção de que é necessário separar meninos e meninas para a realização de atividades. Por isso, compreendemos que ter ocupado esses espaços afetou na construção de sua própria identidade, não sendo raras as vezes em que nos deparamos com a sua função sendo questionada dentro das escolas, reflexo de disputas pelo poder de significar a própria EF.

Nesse sentido, para entender o sólido vínculo entre a EF e a biologia, é necessário enxergar as marcas que ela carrega de um passado nebuloso e confuso, que ora a colocava em um papel de manter os corpos dos trabalhadores e trabalhadoras saudáveis e fortes para aguentar suas longas jornadas de trabalho, ora atribuía a ela a função de desenvolver a psicomotricidade nas crianças. Assim, tendo percorrido um longo e ambíguo caminho, não poderia ser tarefa fácil desvincular a EF de uma perspectiva puramente mecânica e da manutenção da saúde. Observamos que, desde o final dos anos 80 e início dos anos 90, há uma luta por um consenso em atribuir um caráter pedagógico ao componente curricular, mas essa noção ainda não é compartilhada por todos e todas.

Assim, todo o significado que a EF atribuiu aos corpos e identidades ao longo dos anos, partiu de uma justificativa de que homens e mulheres tinham necessidades distintas e, portanto, seria impreterível que ocupassem lugares separados. Um exemplo disso é o que apontaram Louzada, Votre e Devide (2007) sobre os aspectos desportivos que foram atribuídos ao ensino da EF e que, visando a aptidão física, recomendava a separação de meninos e meninas em aula, sob o argumento de que a inabilidade das meninas atrapalharia no pleno desenvolvimento dos meninos (JESUS; DEVIDE, 2006). Essa concepção, tantas vezes compartilhada, conquistou um status de verdade, estando atrelada ao ensino da EF ainda hoje.

Portanto, essa prática separatista vem sendo justificada há muitos anos sob um argumento de que homens e mulheres são distintos num sentido biológico e que, nessa perspectiva, cada um deve desempenhar um papel específico na sociedade. Como já mencionamos anteriormente, essa visão de que cada sexo/gênero tem um “papel” com maneiras de ser e agir pré-determinadas, é apenas reflexo de um

emaranhado de regras sociais construídas e compartilhadas entre grupos, mas que nada têm de naturais. No entanto, como alerta Louro (1997, p. 20-21) esse argumento muitas vezes acaba por ter “o caráter de argumento final, irrecorrível” sendo a distinção biológica, nesse caso, utilizada para amparar uma prática desigual.

Entretanto, apesar de muito disso ter sido superado e atualmente a maioria das escolas ter aulas de EF “mistas”, ainda há uma influência muito grande das práticas anteriores que eram

fortemente influenciadas por uma tradição marcada por uma visão corporal pautada nas assertivas advindas da Biologia, as quais por muito tempo contribuíram – e por vezes continuam contribuindo – para a não realização de aulas nas quais meninas e meninos interajam em experiência de cooperação e igual valorização de múltiplas competências, habilidades e atributos (CORSINO; AUAD, 2012, p. 42).

Isso reverbera ainda na organização que encontramos nos dias atuais. Assim, mesmo em aulas que teoricamente deveriam ser com meninos e meninas realizando as atividades em conjunto, ainda são observadas práticas que segregam os gêneros, separando-os em espaço, conteúdo e, por vezes, até em tempo de aula. Cabe salientar que, em todas essas separações, quem sai em “desvantagem” são sempre as meninas, sendo delegados a elas espaços menores – geralmente às margens das quadras – e tempos mais curtos em comparação com aqueles destinados aos meninos.

Refletindo então sobre a construção social dos indivíduos, Kunz (1993) afirmou que meninas e meninos trazem suas histórias de vida para dentro das aulas de Educação Física, sendo suas concepções e comportamentos desenvolvidos em conjunto com o esporte que conhecem dentro e fora da escola. Contudo, Altmann (2015) pontua que há diferenças e desigualdades nas experiências de meninos e de meninas. Dentro desta perspectiva, Daolio (1994) corrobora a argumentação de que as vivências se constroem de forma extremamente distinta para os gêneros e alega que

podemos pensar no fato de os meninos brasileiros, como se diz correntemente, “nascerem sabendo jogar futebol”. De forma contrária, ainda segundo o senso comum, podemos dizer que as meninas brasileiras, além de não nascerem sabendo, nunca

conseguem aprender a jogar futebol. Ora, o primeiro brinquedo que o menino ganha é uma bola. Como se não bastasse o estímulo do material, há todo um reforço social incentivando-o aos primeiros chutes, ao contrário da menina, que afora não ser estimulada, é proibida de brincar com bola utilizando os pés. As aptidões motoras também fazem parte do processo de transmissão cultural (DAOLIO, 1994, p. 40).

Nesse sentido, a partir de novos estudos, novas demandas e diferentes abordagens teóricas, os PCN's para o ensino da Educação Física reconheceram a necessidade de firmar uma posição mais concreta sobre as aulas mistas, sugerindo que:

No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias (BRASIL, 1997).

No entanto, Sousa (1994) em trabalho no qual faz um estudo histórico do ensino da Educação Física na cidade de Belo Horizonte, tendo como análise um período de quase cem anos (1987-1994), nos conta que mesmo nas escolas mistas os conteúdos da disciplina seguiam separados por gênero, principalmente a partir dos 8 anos de idade, pois era quando acreditava-se que as crianças se tornavam sexuadas. Determinava-se, assim, que as atividades que envolvessem interpretação por meio de gestos, atitudes e emoção, fossem atribuídas às meninas, enquanto as atividades de cunho militar, aos meninos.

Em estudo subsequente desenvolvido em parceria com Helena Altmann, a autora discute também a separação dos conteúdos, dessa vez a partir a introdução do esporte moderno como conteúdo generificado das aulas de Educação Física no Brasil a partir dos anos 30. Afirmam que a mulher se manteve perdedora porque era um corpo frágil diante do homem. Todavia, era “por natureza” a vencedora nas danças e nas artes. O corpo da mulher estava, pois, dotado de docilidade e sentimento, qualidades naturalmente negadas ao homem. A eles 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. O homem que praticasse esses esportes correria o risco de ter sua masculinidade

socialmente questionada. Assim, esportes violentos tinham o poder de tornar o homem viril e, se praticado por mulheres, poderia “masculinizá-la” (ALTMANN; SOUSA, 1999, p. 57).

Portanto, é possível inferir, segundo os estudos de Altmann e Sousa (1999) e Cruz e Palmeira (2009) que, por mais que tenham sido superados alguns pontos no que diz respeito à participação das mulheres no âmbito esportivo, podemos afirmar que o conceito de superioridade masculina perdura até os dias atuais, sobretudo nas aulas de Educação Física, visto que muitas professoras e professores utilizam-se ainda de práticas pedagógicas que reforçam estereótipos e preconceitos de gênero. Assim, torna-se impreterível questionar e problematizar a trajetória que a EF vem construindo, reconhecendo seu papel e sua atuação na consolidação de significados deturpados acerca das masculinidades e feminilidades e, em seguida, buscar escrever um novo capítulo nesta história.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A partir da leitura dos relatos selecionados, destacamos alguns pontos que demonstraram possibilidade de auxiliar na realização de uma análise da realidade que a EF vem enfrentando nos últimos anos. Em um segundo momento tais pontos foram transformados nas questões descritas no capítulo 2, no sentido de facilitar a organização da discussão.

Cabe salientar que reconhecemos que os relatos aqui utilizados como instrumento de pesquisa, apesar de revelarem diferentes experiências, em diferentes espaços e tempos, não são capazes de representar uma única verdade sobre o cotidiano escolar - e nem temos a pretensão de fazê-lo! Assim, as experiências das quais nos apropriamos foram descritas por professores, professoras e/ou bolsistas, relatando a sua realidade, as suas práticas, as suas questões e os seus olhares sobre o campo. Importante frisar também que não temos a intenção de fazer um juízo de valores sobre aquilo que foi descrito, determinando-o como certo ou errado, adequado ou inadequado, mas sim nos utilizar desse rico material para descrever e problematizar situações que se passam nas aulas.

Desse modo, olhamos para a realidade descrita e, a partir dela, propusemos uma discussão sobre as distintas possibilidades para o ensino da EF, buscando efetivamente contribuir com uma transformação da ação docente para uma ação verdadeiramente comprometida com o trabalho com as diferenças. O que idealizamos a partir desse estudo – e com a ajuda de outros – é que a EF deixe de ser um espaço de violência para tantos corpos e identidades que divergem do padrão socialmente imposto de gênero, transformando-se em local de aprendizado, de troca e construção de culturas e conhecimentos, de formação crítica e, claro, de acolhimento das diferenças.

Nesse sentido, buscamos refletir sobre uma parcela da realidade da EF a partir das experiências descritas e do nosso referencial teórico-metodológico. O ponto pelo qual damos início à nossa conversa trata da conscientização do professor, professora ou bolsista sobre o gênero enquanto uma categoria analítica dentro do seu planejamento.

Dentre os relatos selecionados observamos que alguns anunciam o gênero como “componente” de trabalho. Seja nos títulos ou nas palavras-chave, o gênero aparece como uma questão a ser trabalhada na aula, como uma temática específica e que teria fim naquela aula ou conjunto de aulas. Também acessamos outros

trabalhos que não abordam o gênero de maneira explícita, talvez inclusive acreditando que sua experiência pouco ou nada teve a ver com as questões de gênero. No entanto, seja de forma explícita ou implícita o fato é que “os raciocínios operados na educação são generificados”, como afirma Paraíso (2012, p. 30). Isso significa dizer que a escola ensina – e depois regula – uma forma de organização definida com base em uma hierarquia de gênero. Assim, de maneira anunciada ou não, as relações de gênero ocupam todos os espaços escolares, sendo essa ocupação visivelmente explicitada nas aulas de EF.

Prado (2017) explica que tudo aquilo que é divulgado pelas escolas como “conhecimento científico”, na verdade carrega consigo muito mais do que apenas o dever de informar alguma coisa. Efetivamente, o que podemos observar é que tais “conhecimentos” são utilizados como base para produzir, reproduzir e reforçar noções de mundo enraizadas sob preceitos heteronormativos, patriarcais e eurocêntricos, aplicando seus signos aos processos de subjetivação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal fato nos aproxima de um dos pressupostos de Paraíso (2012) “a verdade é uma criação, uma invenção”. Por isso, tão fortemente compartilhadas, essas “verdades” quase nunca são questionadas e, quando colocadas em suspensão, geram uma desestabilização muito grande, um sentimento de perda da realidade. Justamente por conta disso a inteligibilidade dos corpos oferece um forte caráter de “segurança”: conheço isso, estou segura; não conheço, me sinto ameaçada.

Desse modo, as

identidades são criadas e a produção de conhecimentos sobre os corpos, a partir da divisão entre machos e fêmeas, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais se estabelece como fato irrefutável sobre nossas vidas, limitando experimentações sobre nossos corpos, gêneros, sexualidades e desejos (PRADO, 2017, p. 503).

Assim, é importante não somente tratar o debate de gênero enquanto uma temática com fim em si mesma, mas sim passar a entender que as relações de gênero estão presentes em todos os tempos e espaços, servindo como base para organizar as aulas, para escolher conteúdos e práticas corporais que serão abordadas, para definir quem faz o quê, quem fica onde e diversos outros aspectos relacionados ao planejamento e execução de atividades.

Em um dos relatos¹² foi compartilhada a experiência de um grupo de professores e professoras comprometidos com a formação continuada e lidando com as dificuldades de implementação de novas diretrizes curriculares. Muito insatisfeitos e insatisfeitas com propostas anteriores, estritamente ligadas à aptidão física, construíram novo documento, objetivando “articular as necessidades, interesses e expectativas dos professores” (ASTORFI JUNIOR; ALVIM; SILVA, 2007, p. 4). Fundamentando-se nos estudos da pedagogia histórico-crítica, o grupo começou a se reunir a fim de compartilhar suas experiências com as novas diretrizes. Foi determinado, inclusive, a construção de um “banco de dados” que seria composto por relatos de experiência de cada docente, para que pudessem posteriormente refletir sobre suas práticas. Dentre essas, destacamos a seguinte: “trabalho a respeito da temática da orientação sexual realizada com alunos de 6^a. 7^a. e 8^a. séries, discutindo vários elementos a respeito de gênero e sexualidade” (Ibidem, p. 7). Tal ponto reitera aquilo que apontamos anteriormente: o gênero (e nesse caso também a sexualidade) aparece como uma temática específica abordada durante uma aula e nada além disso. É evidente a importância de que, em determinados momentos, nos aprofundemos e nos dediquemos a estas questões como o ponto principal de nossas aulas. No entanto, o que se observa é que muitas vezes este debate tem fim naquele tempo específico, não conseguindo construir conjuntamente com alunos e alunas uma consciência dos processos regulatórios que se desenvolvem a partir das relações de gênero, muito menos desconstruir estereótipos há tanto enraizados nestes sujeitos. Ou seja: é um trabalho que não objetiva uma mudança ativa e efetiva dos significados compartilhados pelo grupo.

Nesse sentido, o ponto no qual queremos chegar é que, dentre todas as atividades que aparecem descritas no relato, apenas uma menciona qualquer relação com as questões de gênero, mesmo que tenhamos identificado outras manifestações que historicamente carregam em si uma adjetivação de gênero, como por exemplo a dança. O que nos leva a crer que as relações de gênero foram invisibilizadas no processo de organização das atividades.

Um episódio parecido com esse ocorreu na experiência relatada por Rocha et al. (2005)¹³, na qual os autores ofereceram uma suposta autonomia para que seis alunas decidissem o que queriam “jogar”. Obviamente, as meninas escolheram algo que já fazia parte daquilo que elas conheciam, optando pela queimada, um jogo

¹² <http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/166.pdf>

¹³ <http://www.cbce.org.br/docs/conbrace2005.pdf>

comumente lido como “feminino”. Tal fato não foi questionado pelos autores, que acreditaram ser uma escolha que não carregava nenhum tipo de significado atrelado a ela. Não acreditamos que a saída seria proibir as meninas de jogar queimada, obviamente. Em casos como o acima descrito, é importante que problematizemos a escolha, não num sentido de impedir que ela seja feita, mas de mostrar para a turma que existem diferentes manifestações passíveis de serem escolhidas, não sendo necessário permanecer dentro de um universo fechado. Essa experiência revela que as relações de gênero sequer foram consideradas, apesar de se mostrarem de forma explícita na prática relatada.

Pensando nisso, Prado (2017, p. 507) aponta a inibição da EF no reconhecimento do gênero e da sexualidade como categorias “representacionais, analíticas e políticas” e que atuam diretamente na construção de corpos e suas subjetividades. Corroboramos essa afirmação e reforçamos a importância de que docentes também passem a compartilhar tal entendimento, tomando o gênero como uma categoria organizacional do social e do cultural, o que o torna parte imprescindível de toda e qualquer manifestação cultural (MEYER, 2012). Então, a partir disso, passar a perceber que a escola, a EF e a sociedade são perpassadas por relações de poder de diferentes tipos (PARAÍSO, 2012, p. 30) e que devemos aprender a reconhecê-las para, em seguida, desconstruí-las. Portanto, é muito importante, sim, que sejam oferecidos espaços para formação continuada e reflexão conjunta da prática pedagógica, como a descrita por Astorfi Junior, Alvim e Silva (2007). É a partir dessa relação de reflexão, de suspensão de conhecimentos tidos como “clássicos” e de sua problematização que conseguiremos avançar.

Outro ponto importante a destacar é que a construção de diretrizes curriculares não deve ser - ao menos não estritamente -, feita a partir das perspectivas docentes. Na construção de um currículo é importante que se observe a realidade dos e das discentes, da comunidade, da escola e não apenas focar nas dificuldades enfrentadas pelos docentes, como colocaram Astorfi Junior, Alvim e Silva (2007). Em movimento extremamente oposto, Costa (2009) relata¹⁴ sua experiência ao dar espaço para que as crianças participassem da tomada de decisões pois, dessa maneira, estariam levando para as aulas as suas próprias vivências e culturas. Claro que não advogamos aqui a favor de que discentes possam decidir todo o planejamento de ensino, até porque, já é sabido que escolherão sempre com base naquilo que lhes foi apresentado durante a vida. Por

¹⁴ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/viewFile/1542/623>

exemplo, se chegássemos a uma aula e permitíssemos que os meninos decidissem a atividade (em uma grande maioria das vezes) eles escolheriam jogar futebol. O mesmo aconteceria com as meninas que, tendo sido a elas apresentada pouquíssima variedade de jogos e brincadeiras, acabariam por decidir pelo jogo de queimada ou algum outro que carregasse uma conotação feminina, como na experiência relatada por Rocha et al. (2005).

Defendemos, desse modo, a pertinência de se questionar sobre quais linguagens estariam sendo produzidas pela EF quando decidimos por nossas turmas o que eles e elas devem aprender, vivenciar, confrontar. Quando uma professora decide qual conteúdo irá privilegiar em suas aulas com base em sua própria cultura, qual linguagem ela está produzindo/reforçando? Com qual intenção? Assim, o que propomos aqui é que esse seja um trabalho reflexivo e conjunto, no qual as vivências e culturas trazidas para dentro da escola sejam consideradas, mas também que sejam apresentadas novas manifestações culturais, buscando engrandecer aquilo que os e as discentes já conhecem.

Costa (2009) traz uma importante reflexão sobre as vozes das crianças nas escolas e como, historicamente, elas vêm sendo tratadas como seres que não pensam, que não constroem significados, saberes e conhecimentos. Nessa perspectiva a infância é pensada quase como um corredor: um mero local de passagem. No entanto, ao abrir o diálogo com a infância, nos beneficiamos de um olhar por vezes tão sensível e puro, que pode nos ensinar muito mais do que seríamos capazes de ensiná-los. É claro que, como afirmamos anteriormente, ao deixar que as crianças decidam livremente aquilo que querem fazer, elas em geral optarão por algo que outrora lhes foi apresentado, permanecendo sempre em uma caixa fechada e limitada.

Apesar de não ter feito nenhuma consideração acerca disso, Costa (2009) relatou um fato ocorrido com alunas da educação infantil que simulavam um desfile de moda. Então, não somente as crianças constroem sentidos, mas estão também imersas em uma rede de significados sobre masculinidade e feminilidade que, uma vez não questionados, serão compreendidos como verdades. Não afirmamos aqui que meninas não podem brincar e imaginar que estão em um desfile de moda, longe disso, mas buscamos propor uma reflexão para que possamos entender o porquê de apenas meninas participarem dessa brincadeira e qual o motivo de ser essa a brincadeira escolhida e não outra. É um movimento de suspender aquilo que imaginamos saber e, em seguida, perguntar: é por acaso que as meninas

escolheram justamente imitar um evento extremamente vinculado ao feminino, à beleza? Quais significados são reforçados por esse tipo de brincadeira? Como tornar consciente a escolha por uma manifestação historicamente generificada? Se por acaso um menino quisesse participar dessa brincadeira, seria permitido, ou ele sofreria algum tipo de violência dos colegas?

A linguagem que a EF vem construindo ao longo dos anos nos diz que sim, este menino sofreria violência e teria sua masculinidade questionada. Ou seja, uma criança em seus primeiros anos de vida já sendo forçada a seguir um modelo pré-determinado de comportamento com base em seu sexo biológico. Como podemos agir para evitar esse tipo de situação?

Um ponto que ajudaria na tomada de decisão em situações como a acima descrita seria reconhecer que o sujeito é um efeito das linguagens (PARAÍSO, 2012). Isso porque, partindo de tal entendimento, podemos refletir sobre quais significados estamos construindo e reforçando em nossas práticas pedagógicas e, uma vez percebendo que reproduzimos significados com base em um padrão branco, heteronormativo e machista, que possamos repensar toda a nossa ação docente. Somado a este fato, não podemos desconsiderar que muitas vezes, além de contribuirmos com a consolidação de um discurso que hierarquiza os sujeitos a partir de seus gêneros, não estamos realmente preparados e preparadas para lidar com as diferenças em nossas aulas. Às vezes ela nos passa despercebida, n'outras é intencionalmente ignorada, jogada para debaixo do tapete, mas o fato é que ela está lá, tomando cada vez mais espaço nas nossas aulas. Podemos afirmar, portanto, que a diferença de gênero está inserida na história da Educação Física, operando quase como o ar que mantém os pulmões em pleno funcionamento: substancial.

Prado (2017, p. 512), refletindo sobre os significados compartilhados em relação aos esportes, um dos conteúdos mais privilegiados nas aulas de EF, informa que o

padrão de comparação esportiva sempre foi masculino. Dessa maneira, quando uma mulher demonstra uma performance superior ou quando quebra algum recorde, não raro, acaba por ter sua "feminilidade" questionada, uma vez que tais desempenhos seriam "impensáveis" para o gênero feminino. Esse mesmo pensamento transpassado pelo dispositivo do gênero aloca os atletas homossexuais a uma condição secundária no esporte de alto rendimento. Como questionam a masculinidade, não pode ser admissível que estes sejam reconhecidos por suas qualidades atléticas.

Assim, por ser um entendimento que carrega consigo uma noção de verdade, parece mais simples ignorar quando um menino tem sua masculinidade questionada simplesmente por querer jogar queimada, ao invés de futebol; ou quando uma menina quer jogar futebol e demonstra grandíssima habilidade, sendo logo chamada de “maria-homem”, “sapatão”, ou outros termos utilizados a fim de colocar em dúvida sua feminilidade. No entanto, é imprescindível que reconheçamos que tais situações são violentas e que atuam diretamente na construção das subjetividades destes sujeitos. Resultado disso é o que observamos quando crianças, embora gostem dos jogos, das brincadeiras, deixam de participar para evitar a agressão, ou simplesmente porque estão reproduzindo um significado que a elas foi ensinado, mesmo que não tenham consciência disso. Portanto, precisamos intervir nessas situações sempre que possível, porque além de funcionarem como base para violências de gênero, acabam por limitar as experiências dos alunos e alunas.

Considerando sobre esta violência, Ayoub e Prodócimo (2011) relataram¹⁵ uma experiência parecida com a de Costa (2009), ao levarem para uma escola pública estadual um projeto multidisciplinar que visava a participação de toda a comunidade nas atividades escolares. Tiveram êxito em demonstrar que envolver os alunos e alunas na tomada de decisões, fazendo com que eles e elas se sentissem como parte importante da comunidade escolar, auxiliava na construção de um espaço menos violento. Consideramos esse relato muito pontual ao levantar uma questão tão presente nos cotidianos escolares, sobretudo porque a EF costuma ser um dos espaços nos quais as pessoas mais sofrem dessa violência.

Também próxima às propostas anteriores, Costa (2013) relatou¹⁶ importantíssima experiência em um projeto com alunos e alunas do 1º ano do ensino médio. Tal projeto surgiu como iniciativa do PIBID e o objetivo era desenvolver com as turmas debates sobre estereótipos de gênero e sexualidade, linguagem e, com isso, refletir sobre a educação no e do corpo. Reconhecendo então que a escola é um local que constrói e solidifica diferenças de gênero e sexualidade através de práticas desiguais e de uma organização definida por uma hierarquia que toma o homem-hetero-branco como o padrão, a autora e os/as bolsistas realizaram diferentes atividades com os alunos e alunas, a fim de questionar, problematizar e debater com a turma sobre os significados atribuídos aos corpos e quais as marcas da violência que eles carregam.

¹⁵ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/3059/1518>

¹⁶ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5546/2915>

É evidente que Costa relatou tensões, pouca flexibilidade de algumas pessoas para abandonar seus preconceitos e a força da homofobia dentro da escola, mas consideramos essa proposta de intervenção muito pertinente e relevante. Para além de todas as contribuições que o projeto proporcionou para a escola, dialogando com o corpo docente, discente e com demais sujeitos da comunidade escolar, devemos pontuar a grandeza de aprendizado que experiências como essas garantem aos e às futuras docentes. Tantas vezes os cursos de ensino superior deixam de lado debates importantes na formação de professores e professoras, acreditando ser mais pertinente focar em aspectos práticos/técnicos e, por fim, acabam por formar profissionais pouco – ou nada – sensíveis às questões da diferença. Ter esse espaço de formação fora das Universidades pode garantir a formação de docentes que saberão reconhecer, intervir e debater quando situações de violência tomarem espaço em suas aulas.

Nesse sentido, pensando segundo um dos pressupostos de Paraíso (2012) “nosso tempo vive mudanças significativas na educação”, devemos buscar construir novas e distintas relações dentro das escolas. Precisamos lutar árdua e diariamente contra significados de feminilidade e masculinidade enraizados em nossa cultura. Devemos nos empenhar para modificar o entendimento de que características tomadas como “femininas” são inferiores em relação àquelas dadas como “masculinas”. Essas, tantas vezes tomadas como superiores, reforçam um modelo de prática esportiva que visa na construção de um homem viril, forte e fisicamente superior à mulher. Assim, essa verdade é nociva inclusive para os homens, uma vez que aquele que renega tais características, automaticamente nega também a sua masculinidade, se aproximando da “inatividade” própria dos corpos femininos, algo que deve ser ativamente combatido.

Desse modo, toda a construção da identidade do homem é marcada pela aversão a tudo o que pode ser compreendido como feminino, atribuindo uma suposta homossexualidade àqueles que se aproximam das marcas da identidade feminina. Nessa perspectiva Altmann (1998) denuncia que a EF, além de marcar os corpos a partir de uma lógica hierárquica de gênero, também confere a estes corpos as marcas de sexualidade. Assim, o processo educativo da EF é, segundo Guizzo (2007), tanto homofóbico, quanto misógino.

Questionando estes processos, Silva, Costa e Kropeniski (2013)¹⁷ também relataram sua experiência no PIBID em uma oficina ofertada na semana cultural. Realizada com turmas do 5º e 6º ano do ensino fundamental, tinha como objetivo problematizar, refletir e desconstruir o sexismo e a homofobia observada tanto nas atitudes dos/das discentes, quanto no próprio currículo. As autoras e o autor expuseram o desconforto dos alunos e alunas em lidar com a temática do gênero e, sobretudo, da sexualidade. É triste reconhecer que mesmo crianças de 10-11 anos já carreguem em si tão fortemente arraigados significados de heterossexualidade, masculinidade e feminilidade, que os afasta tão enfaticamente de qualquer debate que proponha adiar minimamente aqueles significados. No entanto, observaram também movimentos de “curiosidade”, o que demonstra que há possibilidade do diálogo, da desconstrução, da desestabilização. É preciso saber enxergar estes pequenos espaços, transformando-os em algo cada vez maior e mais abrangente.

Segundo uma das premissas de Paraíso (2012) as teorias e conceitos que podem explicar as mudanças que vivenciamos na educação já não podem mais ser as mesmas de antigamente. É preciso olhar para a escola e, no nosso caso, para a EF, a partir de uma ótica assumidamente comprometida com as diferenças pois, se desistimos logo que enfrentamos dificuldades como a descrita por Silva, Costa e Kropeniski (2013), dificilmente teremos êxito na desconstrução dos significados que constroem as identidades de gênero. É claro que surgirão conflitos, que enfrentaremos uma resistência por parte das pessoas envolvidas no processo. Afinal, esta proposta desestabiliza tudo aquilo que lhes foi ensinado ao longo de suas vidas. Entretanto, é importante que estejamos preparados e preparadas para lidar com os conflitos que porventura emergirem. Levantamos anteriormente uma questão sobre como lidar com tais conflitos e a nossa resposta é que, infelizmente, não há uma receita de como fazê-lo. A luz no fim do túnel talvez seja a persistência no olhar voltado para as diferenças, pois só poderemos combater as desigualdades se formos capazes de enxergar de onde elas surgem e para quem elas se destinam.

Para tanto, devemos questionar tudo aquilo que nos é dado como “natural” e/ou “normal”. Nenhuma diferença é natural, mas sim produzida. Prado (2017) alerta que uma reprodução acrítica acerca da constituição dos corpos e a crença de que as diferenças entre homens e mulheres são “naturais” e que podem ser biologicamente explicadas e, por isso, devem ocupar locais distintos no social, permite que as

¹⁷ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5606/2891>

diferenças de gênero sejam reforçadas. A EF, ao atribuir espaços e atividades distintas para meninos e meninas, nessa lógica, reforça tais diferenças.

Louro (2008) explica que a construção do entendimento daquilo que é tomado como “a norma” não se dá por uma enunciação de um ser soberano, que tem o poder de determinar os significados de todas as coisas. Pelo contrário, a norma se faz presente em toda parte, se expressando por meio de repetições, e é isso que vai garantir a sua “naturalização”. Já a diferença se expressa na relação do diferente com o padrão. Assim, a

diferença não pré-existe nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência. Portanto, se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição-de-sujeito ou a identidade referência, segue-se que serão diferentes todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. A posição normal é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem (LOURO, 2008, p. 22).

Um caso que pode ilustrar tal construção da diferença na relação com o indivíduo padrão é quando, nas aulas de EF, são criadas novas regras nos jogos, esportes ou brincadeiras, no sentido de buscar “incluir” aquele ou aquela que outrora esteve excluído. Altmann (1998) afirma que adaptar regras de jogos para “facilitar” a participação das meninas no jogo de futebol, por exemplo, acaba por ter um efeito contrário e por demarcá-las como incapazes e inaptas. Ou seja, na relação das meninas com os meninos dentro do jogo de futebol, elas são marcadas como diferentes no momento em que necessitam de regras específicas para que consigam efetivar sua participação. Ao invés disso, podemos pensar em diferentes maneiras de possibilitar que todas as pessoas envolvidas no processo educativo possam ter uma participação qualitativa nas aulas, seja desconstruindo a ideia do esporte de competição como conteúdo das aulas de EF, ou mesmo buscando novas manifestações culturais e esportivas, fugindo daquilo que eles e elas já conhecem.

Nesse sentido, levantamos um questionamento acerca do planejamento das atividades e da importância de se ter total nitidez de seus objetivos. Isso porque, não ocasionalmente, nos deparamos com aulas que teoricamente deveriam intervir em busca de uma desconstrução, mas, ao contrário, acabam por reforçar alguns

significados de masculinidade e feminilidade. É certo que a proposta irá se modificar quando sair do papel e for aplicada à aula, não temos como prever qual será a resposta da turma quando levamos uma temática para debate. Não temos como negar ou prever que, diante de uma conversa sobre sexualidade, por exemplo, surjam comentários LGBTfóbicos. No entanto, ao pensar em uma proposta de intervenção, temos que nos preparar para enfrentar criticamente essas situações, buscando não as ignorar.

Quando preparamos uma aula precisamos ter uma delimitação, mesmo que supositiva, de quais são os nossos objetivos com aquela atividade. “Aonde eu quero chegar com isso?”; “Que tipo de discussão eu quero promover?”; “Quais os significados eu quero questionar?”, são algumas das perguntas que podemos nos fazer antes de colocar em prática nossa proposição. Se não fizermos um movimento de reflexão, acabaremos por sugerir uma atividade que terá fim em si mesma e que não oferecerá uma mudança ativa na vida social dos alunos e alunas. Em contrapartida, se temos clareza de que o trabalho é contínuo e de que é somente através da repetição, da persistência e da constância que conseguiremos modificar minimamente a estrutura desigual que hoje nos encontramos, esse é o caminho que devemos seguir.

Um exemplo é o que relata Oliveira (2013)¹⁸ em sua experiência enquanto bolsista do PIBID que, juntamente com outros e outras colegas, propôs um debate sobre gênero e sexualidade e algumas outras atividades com alunos e alunas do ensino básico (o ano específico da turma não foi informado). É possível notar que a intenção era auxiliar na desconstrução de alguns estereótipos de gênero, no entanto, tentaram fazer isso “chocando” a turma. Acreditamos que esse tipo de abordagem constrói uma narrativa em torno do diferente que o coloca (ou que o mantém) como “bizarro”, “estranho”, “esquisito” o que pode, inclusive, reforçar estereótipos ao invés de desconstruí-los. Tentar modificar um imaginário que identifica o homem gay como um homem afeminado, que nega sua masculinidade e que *deseja* ser mulher, ao propor um teatro no qual o papel do homem gay é afeminado, não auxilia em nada senão no reforço desse corpo como uma piada, uma caricatura. Não significa que não existam homens gays afeminados, muito menos que esses sejam “inferiores” ou “caricatos”, mas é necessário quebrar com a lógica de que todo homem gay será assim, uma vez que este pensamento busca

¹⁸ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/4966/2535>

classificar e determinar um modo de agir específico com base na sexualidade, exatamente o entendimento que aqui propomos que seja abandonado.

A experiência descrita por Lira et al. (2017)¹⁹ também nos auxilia a refletir sobre a importância de um planejamento consistente acerca das atividades propostas. Os autores e autoras, ao abordarem o conteúdo “esportes” com uma turma do 1º ano do ensino médio, relataram a ocorrência de situações nas quais alunos e alunas contaram ter sofrido violências por conta de “suas constituições corporais” (LIRA ET AL., 2017, p. 1377). No entanto, não foi explicitado que tipo de constituição corporal era usada como justificativa para tais violências, se há relação com gênero, sexualidade, composição corporal, cor/raça, e nem se isso foi debatido com a turma. Assim, ao tensionar alunos e alunas com uma discussão, é necessário estar alerta para aquilo que vai emergir e se aproveitar desses momentos para desconstruir significados que reforçam desigualdades. Pois, do contrário, estaríamos propondo um debate completamente esvaziado de sentido.

Outro exemplo é o que relataram Faro et al. (2013)²⁰ sobre a experiência de levar um projeto de ginástica para um grupo de pessoas em situação de vulnerabilidade social. A princípio a proposta era levar a ginástica sob outra perspectiva para, assim, promover uma desestabilização daquilo que o grupo já sabia a respeito do assunto. Descreveram inúmeras situações nas quais os/as participantes demonstraram falas e atitudes preconceituosas, como comentários homofóbicos e/ou sexistas. É certo que iremos enfrentar situações como essa ao trabalharmos com manifestações culturais que outrora receberam uma adjetivação de gênero, do contrário não seria sequer necessário que tais questões fossem discutidas sob esta perspectiva. No entanto, o planejamento das ações e das propostas precisa estar muito bem definido e devemos nos atentar a toda e qualquer situação de discriminação, debatendo com a turma e buscando promover uma conscientização sobre o assunto, ao invés de simplesmente silenciá-la. Outro ponto importante nestas situações é demonstrar para a turma o quanto eles e elas se privam de conhecer e vivenciar novas práticas, culturas, atividades, em nome de uma falsa noção de masculinidade ou feminilidade.

Situação também similar foi a experiência descrita por Correia, Corrêa e Ruffoni (2017)²¹, na qual apresentaram como justificativa de sua intervenção a

¹⁹ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9116/5462>

²⁰ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5603/2869>

²¹ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/10042/5133>

necessidade de “amenizar tensões” entre meninas e meninos. No entanto, reconhecemos a necessidade de se debater as questões de gênero na escola não por uma mera questão de “evitar tensões”, mas sim por saber que na escola se constroem e consolidam significados acerca das masculinidades e feminilidades, reforçando diferenças. As “tensões”, consideradas por nós como conflitos de gênero, não devem ser evitadas, ignoradas, mas questionadas, problematizadas, subvertidas. Não é calar os embates e mascarar as diferenças, mas sim buscar a desconstrução de significados deturpados e auxiliar na construção de novos. Entendemos, ainda, os conflitos como parte de suma importância em toda relação de poder, pois demonstram que a parte subalternizada resiste às opressões. Quando uma menina se impõe diante dos meninos e da negativa de seu direito a jogar futebol, é uma maneira de resistência ao poder que busca colocá-la dentro de um papel específico. Logo, o poder supõe a resistência pois, do contrário não é poder, é simplesmente violência, cerceamento de direitos.

Além disso, acreditamos que, ao propor uma atividade sem anteriormente ter debatido a temática com a turma, podemos acabar por apenas reforçar aquilo que já é sabido: as crianças reproduzem ideias estereotipadas do que é ser homem e ser mulher. Justamente por isso os alunos e alunas, na experiência acima descrita, ao serem estimulados a caracterizar um desenho a partir dos significados de feminilidade e masculinidade que trazem de suas vidas, apenas cumpriram com o esperado. Então, é impreterível repensar as intervenções didáticas, reconhecendo a EF enquanto um espaço de construções de identidades, diferenças e culturas pois, do contrário, estaremos apenas trabalhando com práticas muitas vezes vazias de sentido e que apenas fortalecerão as normas já ensinadas nas escolas e também fora dela.

Nesse sentido, Neira e Nunes (2011) explicitam que é justamente a partir de práticas esvaziadas de significado que são reforçadas identidades e diferenças de gênero e alertam que

Ao planejar ações didáticas visando garantir a aprendizagem de todos, inserindo-os em estágios universais de desenvolvimento, corre-se o risco de reforçar as diferenças. (...) O professor pode discursar sobre a importância da participação coletiva, do respeito aos tempos de aprendizagem de cada um e garantir que todos peguem na bola, dançam ou brinquem. Porém, se não for analisado e discutido o *design* competitivo, materialista e imagético da sociedade pós-moderna, promotora de uma cultura que afirma os melhores como eficientes, sem dúvida, o significado pedagógico das

atividades propostas estará comprometido. A simples oferta de práticas corporais visando o alcance de objetivos comportamentais implica em uma experiência formativa que concretiza, com certa excelência, as relações de saber-poder e as identidades projetadas pelas pedagogias tecnicistas nas quais se inspiraram (NEIRA, NUNES, 2011, p. 683).

Nessa perspectiva, destacamos a experiência relatada por Oliveira (2019)²² sobre um interessante trabalho com turmas do 6º e 8º anos do ensino fundamental. Com o objetivo bem delineado de analisar as construções daquilo que chamou de “concepções de gênero” disseminadas entre alunos e alunas, Oliveira levou para debate diversos temas relacionados às construções de gênero, sexualidade e como eles se relacionam com a EF. Com um olhar bem apurado, o autor, mesmo que ainda em formação, se mostrou sensível às questões da diferença, observando atentamente discursos e atitudes passíveis de intervenção. Apontou, ainda, para uma lacuna deixada na formação inicial e continuada no que diz respeito ao debate de gênero e sexualidade. Corroboramos essa afirmação e percebemos como, muitas vezes, o olhar para as diferenças, sejam elas de gênero, sexualidade, raça e etnia, entre outras, parece partir de um lugar muito particular. Uma vez que EU sofro dessa desigualdade, EU me afeto por ela e EU vou buscar subvertê-la. Porém, é de extrema urgência que deixemos de pensar que os/as responsáveis por modificar essa realidade desigual são apenas aqueles e aquelas que se afetam por ela. Se as Universidades estão formando docentes que atuarão com diversos sujeitos, em suas distintas e múltiplas subjetividades e culturas, não podemos cair no conto do “quem tiver interesse nessa *temática* que trabalhe com ela”.

Lima e Venâncio (2019)²³ ao descreverem sua experiência dentro de uma disciplina na formação inicial, explicitaram exatamente este entendimento ao dizer que o trabalho partiu de um grupo que “se interessava pela temática de gênero”. Ora, se não houvesse, então, alguém nessa turma com esse *interesse*, as relações de gênero não seriam sequer consideradas? É preciso - e urgente - que entendamos que as questões das diferenças não são meras temáticas, muito menos questões de interesse particular. Por isso, devemos nos preocupar em promover uma formação docente sensível e comprometida com uma educação cada vez menos desigual e menos violenta, atenta e empenhada em modificar os significados deturpados

²² <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/11975/6861>

²³ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13371/6889>

atribuídos aos corpos e identidades que divergem dos padrões estabelecidos socialmente.

Nesse sentido, nos deparamos com questionamentos acerca da formação inicial em Educação Física. O que tem sido feito pelas diferenças? Astorfi Júnior, Alvim e Silva (2007), na descrição de suas experiências, demonstraram grande preocupação na formação continuada de professores e professoras. Reconhecendo uma eminente necessidade de se modificar o olhar para a escola, posicionamento que dialoga muito com uma das premissas de Paraíso (2012) “educamos e pesquisamos em um tempo diferente”. Ou seja, não é coerente que tudo aquilo que tem espaço nas escolas e nos currículos escolares seja baseado em teorias e ponderações antigas. O sujeito que ocupou os bancos escolares há anos atrás não pode ser tratado da mesma maneira que o sujeito que ocupa as escolas hoje. Por isso, entendemos que o movimento da formação continuada pode contribuir muito para a atuação docente pois, da mesma maneira que a pessoa que ocupava as escolas há anos atrás não é mais a mesma, os professores e professoras, os conteúdos e a maneira como são abordados também não devem ser. Assim, aquilo que uma pessoa que se formou em 1970 experienciou não é comparável ao que vivenciou uma pessoa que se formou em 2019. A formação continuada, neste sentido, permite que as pessoas se mantenham sempre em reflexão de sua prática, sendo cotidianamente confrontadas com novas informações, novas perspectivas, novas teorias, novas demandas e novas conformações de sujeito.

Silva e Goulart (2017)²⁴ também compartilharam sua experiência em um projeto que objetiva formar professores e professoras dentro daquilo que denominam “cultura popular”. O que mais nos chamou a atenção nesse relato foi a “descoberta” das mulheres enquanto corpos políticos e de resistência. Foi no cotidiano da prática, em contato com outras participantes, que elas assim se perceberam. Consideramos que o movimento de se perceber enquanto mulher é, na verdade, uma descoberta da sua própria identidade e, por consequência, de sua diferença.

Ainda pensando na perspectiva da formação docente, destacamos os relatos de Monteiro e Mourão (2015)²⁵ e de Reis et al. (2019)²⁶ que se utilizaram do cinema como ferramenta para auxiliar no debate das construções de gênero com alunos e

²⁴ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9680/5123>

²⁵ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/6814/3644>

²⁶ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13306/6910>

alunas do curso de Educação Física. A partir de propostas similares, escolheram filmes que abordavam o gênero enquanto categoria relacional para então propor uma reflexão acerca da identidade da mulher em diferentes espaços e culturas. Monteiro e Mourão (2015) justificaram que a escolha do debate em torno das relações de gênero se deu pelo reconhecimento da lacuna deixada pelo currículo da formação inicial.

Cabe salientar que um considerável número dos relatos sobre formação, conta experiências que se passaram fora das Universidades, faculdades ou centros de formação. Seja em Projetos de Extensão como Rocha et al. (2005); Faro et al. (2013); Pereira e Pinheiro (2015)²⁷; Silva e Goulart (2017); Oliveira (2019); Programa de Educação Tutorial (PET) como Monteiro e Mourão (2015); Reis et al. (2019); experiência em estágio supervisionado como Silva et al. (2019)²⁸; PIBID como Ayoub e Prodócimo (2011); Costa (2013); Silva, Costa e Kropeniski (2013); Oliveira (2013); Castro Neta et al. (2015)²⁹; Correia, Corrêa e Ruffoni (2017); Martins et al. (2017)³⁰; Rocha, Oliveira e Nogueira (2019)³¹, o fato é que as relações de gênero são colocadas à margem da formação de professores e professoras de Educação Física, que são confrontados e confrontadas por essa reflexão apenas em espaços extracurriculares ou não-obrigatórios.

Evidentemente há de se reconhecer a importância da formação que se dá nos projetos de pesquisa e extensão. Para nós, esse é um dado muito relevante e acreditamos que fortalece a existência e pertinência de tais projetos na formação acadêmica. No entanto, não podemos relegar a projetos de cunho não-obrigatório a responsabilidade única em levantar estas reflexões. Até mesmo porque, não são todas as pessoas que têm acesso a tais projetos, os quais geralmente selecionam bolsistas dentro de um número limitado de vagas. Precisamos reivindicar, portanto, que as relações de gênero, assim como outros marcadores sociais da diferença, sejam contempladas em todos os âmbitos da formação, sobretudo nos obrigatórios, pois dessa maneira garantiria um amplo acesso a tais informações e conhecimentos.

Pelluso, Van Der Linden e Devede (2017)³² relataram a construção de um material didático sobre as relações de gênero na escola, resultado de uma proposta levantada em uma disciplina sobre gênero oferecida na formação inicial. De todos os

²⁷ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/6931/3647>

²⁸ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13666/6894>

²⁹ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/6976/3889>

³⁰ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9179/5109>

³¹ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13522/7388>

³² <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9288/5111>

relatos sobre a temática da formação com os quais tivemos contato, esse foi o único a mencionar uma disciplina específica sobre as relações de gênero no âmbito da formação docente. Tal fato reforça aquilo que colocamos anteriormente: os cursos de formação em EF não dão conta das relações de gênero em seus currículos obrigatórios.

Façamos o exercício de questionar os reais motivos para que, ainda hoje, os cursos de EF ofereçam em caráter obrigatório pelo menos meia dúzia de disciplinas de cunho biológico (anatomia, biologia celular, cinesiologia, fisiologia, fisiologia do exercício, bioquímica, etc...), mas em seus currículos, na grande maioria dos casos, não conste sequer uma disciplina que proponha um debate sobre as diferenças (de gênero, sexualidade, raça e etnia). Por que saber a composição celular ou a formação das fibras musculares I e II é mais pertinente do que problematizar a hierarquia social na qual vivemos? Qual profissional esse currículo deseja formar?

Reconhecemos que a ideologia dominante se faz presente nos currículos através de propostas que não questionam as relações de poder que existem em nossa sociedade, forjando corpos e identidades dentro de um padrão de comportamento. Segundo Neira (2011a, p. 12) um currículo que coloca a cultura em sua centralidade, busca quebrar com essa reprodução ao recorrer aquilo que o autor denomina de “política da diferença”, valorizando as vozes e as culturas dos sujeitos subalternizados. Nessa perspectiva, podemos compreender que os currículos dos cursos superiores de EF, ao invés de preconizar uma formação de sujeitos críticos, que sairão das Universidades minimamente preparados para enfrentar e desconstruir as desigualdades que assolam as escolas, têm optado por ofertar um conhecimento meramente técnico.

Portanto, advogamos aqui pela relevância de se colocar a cultura como o centro de nossas formações e, posteriormente, de nossas práticas pedagógicas. Para tanto, de acordo com Neira (2011c), devemos partir do reconhecimento de que significados são construídos a partir de experiências, as quais devem ser criticamente observadas em um sentido político e cultural. Ter essa noção nos permite entender a escola enquanto um espaço de luta pela significação (NEIRA, 2008; SILVA, 2009).

Nesse sentido, questionamos: como olhar a escola a partir dessa perspectiva pode auxiliar na desconstrução de uma educação excludente? Ainda segundo Neira (2011c, p. 200) uma das possibilidades que essa visão nos dá é a de construir nossos planejamentos e as tomadas de decisão de maneira democrática, incluindo

as diferentes vozes e suas culturas na escolha das manifestações que serão abordadas.

Castro, Cruz e Oliveira (2017)³³ descreveram suas experiências ao levar para o cotidiano escolar um planejamento de trabalho baseado no currículo cultural. Em primeiro momento buscaram conhecer a realidade da comunidade escolar e do entorno, almejando valorizar as práticas corporais em um processo democrático. Demonstraram um comprometimento com a proposta ao levar para os/as discentes diferentes textos sobre temáticas que perpassam o conteúdo do futsal, manifestação escolhida para ser trabalhada com a turma. Com um olhar sensível, perceberam que naquele espaço a discussão sobre as relações de gênero nos esportes se mostrava necessária, a partir de comentários e atitudes das próprias pessoas envolvidas no processo educativo. Assim, ao final da experiência, observaram que os alunos e alunas tinham passado por visíveis mudanças em relação às formas que pensavam anteriormente. Ou seja, a partir dessa abordagem, os autores tiveram êxito em desconstruir significados de masculinidades e feminilidades, percebendo mudanças consideráveis na atitude e no posicionamento dos/das discentes, que transportaram tal experiência para seus cotidianos. Neira (2008) relatou uma situação parecida na qual, seguindo uma prática pedagógica que considerava a cultura dos alunos e alunas, notou uma mudança em relação à noção da escola enquanto local de convivência e também o reconhecimento das identidades culturais.

Tais experiências se articulam com uma noção de currículo que o reconhece enquanto um artefato cultural, uma vez que a sua construção se dá no meio social – e, portanto, cultural –, sendo o reflexo das relações de poder que operam na determinação de um conteúdo em detrimento de outro, movimento que tem por intenção construir e consolidar uma identidade padrão, em detrimento de todas as outras. Assim, em um currículo culturalmente orientado se assume que “todos os alunos possuem conhecimentos construídos socialmente que precisam ser reconhecidos e ampliados pela escola, o que, na prática, significa trabalhar a partir das culturas dos alunos num entrecruzamento com a cultura escolar” (NEIRA, 2008, p. 82).

A partir desse entendimento, nos questionamos sobre como abordar conteúdos e manifestações culturais trazidas pelas culturas dos alunos e alunas, mas que carregam em si uma adjetivação de gênero historicamente imbricada em suas práticas. O ponto, portanto, não é se devemos, ou não, privilegiar tais

³³ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/8873/5414>

manifestações em nossas aulas, mas sim como fazê-lo de modo crítico e reflexivo. Não é, portanto, retirar o direito de conhecer e vivenciar um jogo de futebol sob a justificativa de que historicamente há uma exclusão das mulheres nesta prática, mas abordá-la também a partir disso, utilizando o gênero para analisar sua história e buscando subverter significados que atribuem à mulher uma suposta inabilidade para sua prática. Dessa forma, nos apropriamos daquilo que nos é trazido por suas culturas e oferecemos um espaço de reflexão crítica sobre tal manifestação, almejando construir novos saberes e significados sobre ela.

Como na experiência de Castro, Cruz e Oliveira (2017), os autores conscientemente decidiram pelo conteúdo futsal já sabendo que encontrariam na prática visões estereotipadas de gênero em relação à prática esportiva. Isso não os impediu de levar para conhecimento da turma diversos aspectos relacionados à história do esporte, mercado de trabalho, marketing esportivo, entre outros assuntos. No entanto, focaram na problematização e desconstrução de significados sobre a mulher no esporte, questionando as relações de poder neles envolvidas. Assim, oferecendo para a turma um momento de debate e reflexão sobre as “verdades” acerca da mulher e o futsal, relataram êxito em modificar certos significados em conjunto com alunos e alunas. Por isso, novamente reforçamos a importância de se observar aquilo que emerge durante nossas aulas, pois é a partir dessa percepção mais apurada dos significados compartilhados entre o grupo que encontraremos nosso espaço de ação.

Castro Neta et al. (2015) também relataram uma experiência com o conteúdo futebol, mas demonstraram pouca clareza dos objetivos que queriam alcançar ao abordarem as relações de gênero nessa prática. Assim, descreveram uma problematização inicial, mas logo permitiram que os alunos e alunas realizassem a prática do futebol com base em vivências anteriores. Desse modo, como não poderia deixar de ser, observaram uma dominância dos meninos no jogo e destacaram, inclusive, falas como “mulher que joga bola é feia”. A partir dessa fala, ao invés de retomarem as discussões acerca de significados de feminilidade e masculinidade dentro do esporte, se voltaram a debater sobre padrões de beleza. Então, em princípio a proposta seria levar a turma a refletir sobre a mulher no futebol, mas acabaram por disponibilizar uma vivência prática “livre” que permitiu que os significados que outrora pensavam em questionar acabassem por ser reforçados.

Conceição, Pureza e Santos (2019)³⁴ em experiência com o conteúdo ginástica rítmica, relataram pouco conhecimento dos alunos e alunas sobre a temática, algo que teoricamente permitiria construir em conjunto com a turma significados novos em relação à manifestação, sem a necessidade de desconstruir outros já compartilhados. É evidente que a ginástica vem sendo relacionada ao feminino há muitos anos e que, de certa forma, esse significado já exista. No entanto, ao propor aos alunos e alunas o contato com uma manifestação cultural nova, é importante que isso seja feito de maneira cuidadosa, reflexiva e dialógica, e não simplesmente abordando-o aos moldes do esporte olímpico. Nesse sentido, propomos que se considere a separação do esporte de alto rendimento do esporte da escola.

Tarcísio Mauro Vago (1996) contribuiu imensamente ao nos apresentar uma reflexão e problematização do esporte *na escola versus* o esporte *da escola*. Sendo o esporte *na escola* aquele que coloca a EF em um papel meramente veiculador, de transmissão do esporte de alto rendimento da maneira como ele existe, com seus códigos e significados. Enquanto que o esporte *da escola* é aquele que reconhece as mudanças culturais e históricas, construindo novos e particulares significados às práticas esportivas. Logo, se abordamos o esporte ou qualquer outro conteúdo nas nossas aulas sem questionar e suspender os significados que ele carrega fora da escola, estaremos apenas consolidando-os.

Já em um contexto exterior ao ambiente escolar, Miguel (2019)³⁵ nos oferece uma reflexão acerca do esporte como uma opção de lazer para mulheres. Comumente relacionado aos homens, o esporte parece ainda não ser um direito totalmente concedido às mulheres. Isso se dá tanto pela sua construção histórica, que relaciona o esporte a características vinculadas à identidade masculina, como força, virilidade, agilidade, quanto pela falta de tempo para o lazer feminino, resultado de jornadas de trabalho exaustivas dentro e fora do ambiente doméstico.

Voltando para a escola, há de se reconhecer que o esporte vem sendo, há longos anos, um dos conteúdos mais privilegiados na EF, quando não é o único. Ao mesmo tempo, é uma das manifestações mais carregadas de significados de gênero. Goellner, Jaeger e Figueira (2010, p. 298) afirmam que

³⁴ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13257/6886>

³⁵ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13233/6885>

Se nos rastros da história do esporte encontramos vestígios que sugeriam aos homens as práticas corporais que solicitassem força, velocidade, resistência e potencialização muscular, para as mulheres indicavam-se práticas que exercitassem a flexibilidade, agilidade, leveza e suavidade nos gestos corporais.

Nesse sentido, podemos afirmar que o esporte funciona também como uma estrutura reguladora de gênero e sexualidade, ao controlar quem pode e quem não pode praticar esportes específicos de acordo com seu sexo biológico. Assim, o caráter generificador dos esportes nos é ensinado (e forçado) ao longo de toda nossa construção enquanto sujeitos. Se é menino, certamente ganhará uma blusa de um time de futebol e, ao nascer, será estimulado a brincar com bolas e outros artefatos culturais historicamente entendidos como masculinos. Se é menina, será estimulada a brincar com tudo aquilo que remete ao doméstico, destino inegável da mulher.

A história do esporte, portanto, criou a narrativa da mulher enquanto um corpo frágil, inferior, inábil, e perdedor, em comparação ao corpo masculino (ALTMANN, SOUSA, 1999). As autoras afirmam, ainda, que

Se freqüentarmos quadras esportivas em algum parque num final de semana, provavelmente encontraremos um número significativamente maior de homens do que de mulheres jogando. Também nas escolas as quadras esportivas são normalmente ocupadas por meninos durante o recreio e horários livres, o que, até certo ponto, demonstra que eles dominam esse universo (ALTMANN, SOUSA, 1999, p. 59).

Portanto, a identidade feminina foi sendo cultural e historicamente construída para o desinteresse nos esportes. Essa falta de interesse é tomada como verdade com tanto afinco, que mesmo os e as docentes acabam por reproduzi-lo. Corsino e Auad (2010 p.1) denunciam que é muito comum ouvir de professores e professoras de EF que “as diferenças de habilidade entre meninas e meninos são naturais” e que usam dessa justificativa para advogar pela separação dos sexos em suas aulas. Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 491) corroboram essa denúncia ao afirmarem que docentes reproduzem em seus discursos significados de feminilidade e masculinidade ao tomarem como verdade, por exemplo, que meninas são menos habilidosas e que, um dos motivos da participação delas ser menor que a deles é porque elas “não gostam de suar”.

Foi reconhecendo essa desigualdade que Altmann (2015) afirmou que meninas e meninos trazem para a escola vivências muito distintas sobre os conteúdos da cultura corporal. Nós, enquanto professores e professoras, precisamos compartilhar de tal entendimento e nos atentar às diferenças que se apresentam no campo. É urgente que deixemos de tomar como natural a suposta preferência de meninos pelo futebol e das meninas pela queimada. Isso porque, ao tomarmos como intrínseco o que na verdade é o resultado de uma construção cultural, acabamos por reforçar a falsa noção de naturalidade que o signo carrega.

Tais atos de fala como os anteriormente descritos atuam de forma a consolidar significados sobre as identidades e os corpos femininos e masculinos. É inadmissível que docentes sigam compartilhando esse tipo de discurso, pois vai de encontro a uma proposta de educação equitativa. Por isso, além buscarmos a construção de uma prática pedagógica comprometida com a luta pelas diferenças, é necessário batalhar pela sua efetivação nos currículos escolares. Uma vez que muitos currículos ainda afirmam

a ginástica, o esporte, um modelo de saúde, os padrões de movimento e as funções perceptivas oferecem formas corretas de ser, tais propostas não apenas validam seus pressupostos, como instituem identidades e diferenças. Os discursos presentes nesses currículos afirmam a feminilidade desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia verdadeira, renegando qualquer outra possibilidade (NEIRA, 2011c, p. 198).

Por isso é tão importante que os documentos curriculares, tanto da educação básica, quanto da superior, sejam elaborados a partir de perspectivas de mundo e sociedade que reconheçam as mais diversas identidades, diferenças e culturas. Não podemos seguir ignorando tais questões na formação docente e, muito menos, nas nossas práticas pedagógicas, naquilo que levamos para dentro das escolas. Se temos real comprometimento com a desconstrução dos preconceitos, com uma sociedade e educação menos desiguais, com um fazer docente que considere distintas e diversas culturas em seus planejamentos, é urgente que busquemos essa mudança. Seja ela feita a partir do nosso cotidiano, em reflexão sobre nossa prática, seja em nível macro, exigindo que o poder público dê conta de garantir aos alunos e alunas um espaço escolar menos violento, o fato é que ela é inadiável.

A partir do desenvolvimento da análise acima buscamos reiterar nosso compromisso com as diferenças e com uma Educação Física enquanto espaço de

aprendizagem e construção de significados, tendo a cultura na centralidade de seus conteúdos e propostas. Reforçamos diversas vezes a importância de se reconhecer as forças de poder que atuam sobre os sujeitos, para que assim possamos questioná-las e subvertê-las. Propomos, portanto, que as diferenças e, mais especificamente aquelas advindas do gênero, deixem de habitar (quando muito) as margens dos processos educativos e passem a ser entendidas enquanto constructo do social e cultural, tornando-se uma ferramenta de análise de toda a nossa prática pedagógica.

Como antes anunciado, nosso objetivo aqui nunca foi delimitar uma receita, um método correto e eficaz para desconstruir as redes de poder que nos envolvem. O que almejamos foi a construção de um texto acessível e que propusesse uma reflexão a partir do cotidiano escolar, a fim de exemplificar possíveis situações e pensar em modos de agir diante de conflitos. Também buscamos oferecer uma reflexão teórica sobre algumas “verdades” dentro do campo educacional da EF, objetivando promover uma visão crítica acerca do assunto.

CONSIDERAÇÕES

Antes de entrarmos de fato nas considerações, faremos uma breve retrospectiva de todo o trabalho que viemos construindo ao longo dos últimos anos. Não foi tarefa fácil colocar no papel aquilo que me afeta enquanto mulher e professora de Educação Física, mas devo reconhecer o quanto amadureci nesse movimento da pesquisa. E, justamente por perceber o afetamento pessoal causado pela discussão que aqui nos propusemos a fazer, é que logo na introdução optamos por expor o caráter político e de denúncia que guiaria a pesquisa e nos apoiaria no desenvolvimento do debate.

Cabe dizer que a decisão de realizar uma pesquisa que propõe uma aproximação entre pesquisadora e objeto, recusando a neutralidade que muitas vezes é imposta aos estudos científicos, é corajosa, mas complexa e cheia de obstáculos. Sabemos do descrédito que muitos atribuem aos trabalhos que recusam metodologias duras e fechadas nesse movimento de ir-e-vir debatendo com o nosso objeto, mas optamos por fazê-lo mesmo assim. Isso porque acreditamos que não haveria outra forma de falar sobre as construções identitárias e das diferenças de gênero sem nos posicionar enfaticamente contra processos regulatórios, desiguais e normalizantes que tantas vezes têm lugar nas práticas pedagógicas do fazer docente. Por isso, ao apresentar e desenvolver nosso objeto, hipótese, os conceitos apropriados por nós, o referencial teórico-metodológico, os objetivos, etc., buscamos explicitar aquilo que acreditamos, de onde partimos e os caminhos que queremos trilhar.

No segundo capítulo apresentamos a abordagem teórico-metodológica que embasou nossa leitura e posterior análise dos relatos de experiência. Entendemos a importância de se ter um alinhamento teórico entre a discussão, a problematização e os caminhos metodológicos que orientam uma pesquisa. Para isso, a metodologia de pesquisa pós-crítica em educação nos ofereceu a liberdade necessária para confrontar uma parcela da realidade da EF nas escolas. Diferente de outras metodologias mais fechadas, que buscam instituir um “caminho de pesquisa a ser seguido”, ela defende que não há um caminho pré-definido, pois o mesmo deve ser construído no movimento do pesquisar e, mais importante, que não há um final específico a se alcançar.

Já no terceiro capítulo propusemos pensar sobre a história da constituição do campo educacional e da EF no Brasil. Uma vez entendendo que os saberes e as

culturas privilegiadas nas escolas são o reflexo das redes de poder que organizam a sociedade, torna-se importante delimitar em quais condições surgiram as escolas e qual o papel social foi atribuído a elas ao longo dos anos. Reconhecer, por exemplo, que em determinado momento histórico as escolas passaram a receber o dever de formar cidadãos sob os moldes da sociedade de classes, segregando futuros padrões daqueles que deveriam se tornar a mão-de-obra e, a partir dessa lógica, oferecendo a eles diferentes experiências no processo educacional, nos permite perceber como os currículos são construídos intencionalmente para forjar sujeitos. Tendo isso sido delimitado, nos permitimos a questionar tais currículos e as práticas neles privilegiadas.

Dessa forma, uma vez que a nossa luta é pela construção de uma sociedade menos desigual, isso também deve passar pela educação. Se almejamos formar sujeitos livres, críticos e que tenham condições de reconhecer as diferentes relações de poder nas quais estamos envolvidos e envolvidas, isso obrigatoriamente deve passar pelos processos de escolarização. Motivo disso é que, embora as culturas e as relações desenvolvidas dentro das escolas sejam muito particulares, elas não estão separadas do resto da sociedade. Os significados compartilhados entre as pessoas que ocupam os bancos escolares são reflexo daquilo que lhes foi apresentado também na vida fora da escola. Por isso é tão pertinente que saibamos reconhecer tais processos e como esses atuam na construção das subjetividades de cada sujeito.

Assim, no quarto capítulo trouxemos para debate a discussão sobre o papel da representação, da linguagem e da cultura desempenhado nos processos de construção de identidades e diferenças, mais especificamente as de gênero. Entendemos que é de suma pertinência estar atenta aos discursos que buscam normalizar identidades padrões e, conseqüentemente, demarcar as diferenças nos sujeitos que não compartilham dos significados anunciados. Nesse sentido, reconhecer a existência de uma hierarquia social que organiza e regula nossas relações, nossas identidades e nossos corpos, é um importante passo para atuar combativamente em sua desconstrução. Sendo igualmente importante perceber como as relações de poder funcionam dentro das escolas, instituindo desigualdades e diferenças e a partir disso, oferecer um espaço de reflexão e problematização que nos permita questionar supostas “verdades” e construir novos significados.

Portanto, tomar consciência da teia de relações de poder na qual estamos envolvidas, nos possibilita também repensar o vínculo da EF com a desigualdade de

gênero. Nessa perspectiva, observamos que diversos significados compartilhados no campo de conhecimento acabaram por conquistar uma posição de verdade absoluta, de argumento final e inquestionável. Isso porque sua história foi marcada pelo uso de argumentos de ordem biológica no sentido de justificar a separação entre meninas e meninos. Seja de maneira explícita, como turmas separadas por sexo biológico, ou de maneira implícita, como acontece em uma maioria dos casos, nos quais as turmas são “mistas”, mas os conteúdos, espaços e tempos, continuam sendo separados, o fato é que ainda temos um longo caminho na busca dessa desvinculação. Por isso, inclusive, reforçamos o acordo que temos com Auad (2004), que nos coloca para pensar nas diferenças entre aula “mista” e coeducação. Nesse caso, com o auxílio da pesquisadora, pontuamos que não basta que sejam colocados meninos e meninas em um mesmo espaço para garantir oportunidades e vivências em pé de igualdade.

Nesse sentido, nossas considerações, longe da pretensão de colocar um ponto final na discussão, buscam refletir sobre o que foi debatido ao longo desse trabalho, problematizando as relações desiguais que se desenvolvem dentro das aulas de Educação Física e pensando em possíveis caminhos para desconstruí-las. Para tanto, é importante que tenhamos em mente que “quando um currículo está desvinculado das mudanças culturais, corrobora o processo de dominação, subalternização, discriminação e conflito entre culturas” (NEIRA, 2011b, p. 24). Assim, o processo para que tenhamos êxito na construção de uma prática pedagógica de ensino da Educação Física que se preocupe com os processos de submissão humana, com as identidades e as diferenças presentes no campo, deve considerar os currículos.

Não cabe mais pensar nas questões de gênero como algo exterior aos processos formativos ou como uma temática específica que aparece indicada nos currículos (quando muito). É necessário que se reconheça que a categoria gênero se faz presente em todas as nossas aulas, em todos os espaços que ocupamos, em todas as relações que construímos. É esse reconhecimento que nos permite suspender todas as supostas verdades que nos foram ensinadas, para então construir uma nova forma de olhar o mundo e de organizar o nosso trabalho pedagógico. No entanto, isso não significa que devemos em todas as aulas levantar um debate sobre as relações de gênero, mas sim que tenhamos consciência de que toda manifestação cultural é envolvida e perpassada por essas relações e, a partir disso, que pensemos e que possamos propor atividades que busquem minimizar tais

processos desiguais, estando sempre atentas e atentos para que não acabemos por reforçar as diferenças de gênero, ao invés de questioná-las.

Tudo isso não é tarefa fácil e nem deve ser parte de um processo individual. Colocar-se em posição de questionar as redes de poder nas quais estamos envolvidas não é algo simples e que parte de uma consciência subjetiva. Não temos como desconsiderar que a nossa própria construção enquanto sujeitos nos amarra dentro de uma narrativa que reforça a desigualdade e as diferenças. Quebrar com isso, com essa lógica, com essa verdade absoluta que institui a desigualdade é parte de um longo e eterno processo de desconstrução. Por isso, lutar para que as diferenças de gênero (bem como todas as diferenças sociais) deixem de ser justificativas para desigualdade e violência, deve ser papel do estado. Mas como fazê-lo quando o estado não nos garante isso? Tendo ele próprio interesse na manutenção das desigualdades sociais, isso mais parece um labirinto sem saída. É desesperador se perceber de mãos atadas, mas é necessário buscar formas de desatar os nós, de resistir aos ataques e de auxiliar na formação de pessoas que tenham condição de reconhecer estes processos e também de resistir a eles.

Reconhecemos que os movimentos sociais e as Universidades públicas (em sua maioria) se colocam como instância de luta e resistência às tratativas violentas de um governo conservador e que flerta abertamente com práticas fascistas. No entanto, para além disso, é importante que se garanta também que professores e professoras tenham uma formação superior que lhes permita questionar os processos desiguais que se dão nas escolas. É a partir disso que eles e elas terão condições de transformar os espaços escolares em locais de reflexão, de debate e de construção crítica de significados, conhecimentos e culturas.

Seguindo essa lógica, é necessário que o ensino superior dê conta de oferecer aos futuros professores e professoras uma formação pedagógica crítica às relações de poder. Igualmente importante é que sejam trazidas para a centralidade dos currículos as questões das diferenças, as quais atualmente são deixadas às margens na formação inicial de muitos cursos de licenciatura. Mais especificamente, que seja cada vez mais amplo o acesso a disciplinas que abordem de maneira aprofundada as teorias pedagógicas do campo da Educação Física, para que se ofereça uma formação a partir de um embasamento teórico extenso, mas consistente. Pois, dessa maneira, ao chegar nas escolas, professores e professoras terão condições mínimas de organizar seu trabalho pedagógico a partir de um lugar crítico e não somente técnico.

Reiteramos que aqui não temos a intenção de determinar a superioridade ou maior relevância de uma perspectiva teórica em detrimento de outras, embora tenhamos nosso posicionamento bem delimitado. Ao contrário disso, almejamos que todas as pessoas tenham condições críticas e intelectuais para decidir o que melhor as representa enquanto sujeito e docente. Evidentemente, isso não significa dizer que “vale tudo”, mas sim que o importante é que se tenha uma base teórica consistente e que auxilie na construção de um trabalho coerente e comprometido com as questões da diferença.

Do contrário, torna-se difícil até mesmo reconhecer os motivos relevantes que justificam a posição que a Educação Física ocupa enquanto um componente curricular obrigatório do ensino básico. Uma vez que não se tem clareza de qual posição é essa e, para além disso, qual sua área de atuação, cria-se uma confusão acerca de sua real importância nas escolas. Assim, permitimos que a EF tenha seu espaço questionado e, mais do que isso, ameaçado. “Afim, qual o seu propósito? É apenas um espaço de lazer? A falta de planejamento vai acarretar em um prejuízo na aprendizagem de alunos e alunas? Aliás, é realmente necessário termos um planejamento?”. Logo, delimitar os propósitos que justificam a existência e a permanência da EF dentro das escolas, a partir de uma fundamentação teórica sólida, evita que cometamos erros ao trabalhar com conteúdos esvaziados de sentido. Portanto, uma vez que aqui defendemos o reconhecimento da EF enquanto produtora de sentido, conhecimento e significados, é importante que lutemos por uma formação docente que ofereça bases teóricas e pedagógicas, e não apenas um conhecimento técnico e biologizante.

Então, tendo início na formação de professores e professoras, que esse movimento se estenda para as escolas, que ocupe nossas aulas, que tenhamos uma ação pedagógica cada vez mais conectada com o social, que seja bem embasada, que entenda a importância de ruir o vínculo que existe entre a EF escolar e a biologia, atribuindo ao seu ensino o reconhecimento das mais diversas práticas culturais. Que tenhamos capacidade de oferecer um espaço de aprendizagem seguro a todas as pessoas. Que possamos reconhecer nosso caráter integrador, no qual as mais diversas e distintas culturas se encontram, se criam e se recriam, a partir da interação entre todos os sujeitos. Que saibamos a hora de intervir e que nunca deixemos que a desigualdade tome conta das nossas aulas. Que tenhamos força e coragem para questionar a linguagem que vem sendo produzida no campo da EF e que possamos construir outras.

Linguagem esta que, desde o surgimento da EF, tenta reforçar uma suposta superioridade masculina, excluindo tanto meninas, quanto meninos que não se adequam aos padrões socialmente definidos. Resultado disso é um alto índice de evasão nas aulas, permitindo que se torne um espaço exclusivo do sujeito homem e heterossexual. Nossa luta é também pela recuperação desse espaço e, mais do que isso, pela democratização do mesmo. Há de se reconhecer que a EF se encontra em uma disputa ideológica entre aqueles que temem perder sua posição na hierarquia social que hoje vivemos e aqueles e aquelas que querem transformá-la em um espaço de ensino e aprendizagem equitativo.

Observamos nos relatos apropriados aqui como instrumento de nossas análises, que há uma grande resistência às forças de poder que tentam desvincular a EF de um caráter crítico. São diversos professores e professoras que, embora não tenham tido acesso aos debates referentes às diferenças durante suas formações superiores, buscam em suas práticas pedagógicas oferecer um espaço de reflexão, de construção conjunta de saberes e de problematização de determinados significados dados como verdade. Nesse sentido, reconhecemos mais uma vez a relevância do CONBRACE para o campo da EF e dos relatos de experiência enquanto produção de conhecimento científico. Embora muitas pessoas tentem desvalorizá-los, eles se revelaram como uma grande fonte de saberes, nos permitindo refletir sobre as nossas vivências a partir da vivência de outras pessoas. Possibilitando, ainda, conhecer diferentes realidades ao acessar o cotidiano escolar de maneira privilegiada.

Cabe chamar atenção também para a enorme relevância do PIBID na formação acadêmica da EF. Durante a leitura e análise dos relatos ficou evidente a diferença que estar dentro de um programa como esse faz para a formação docente. O PIBID, hoje, oferece um espaço único de confronto com o cotidiano escolar, de reflexão sobre a prática, de aproximação com a realidade da escola e de construção de conhecimento. Nesse sentido, os relatos também se revelaram um importante documento de registro das experiências desenvolvidas por estudantes no PIBID e em outros projetos que, por vezes, não têm espaço para compartilhar suas experiências em trabalhos científicos. Além disso, é um dado que vem reforçar a necessidade, importância e relevância de tais projetos na formação de professores e professoras.

A partir de tudo o que foi exposto ao longo do trabalho, novamente afirmamos que o que almejamos aqui foi contribuir com a discussão e reconhecimento da

Educação Física enquanto produtora e reprodutora de significados, atuando direta e efetivamente na construção dos sujeitos. Levando isso em consideração, reforçamos a importância de se colocar a cultura na centralidade da nossa ação didática, buscando privilegiar as mais distintas práticas culturais em nossos cotidianos, transformando estes momentos em reflexões conjuntas com nossos alunos e alunas sobre as desigualdades presentes em nossa sociedade. Não pretendemos delimitar esse posicionamento como o mais correto ou aquele que deveria ser seguido por todas as pessoas, mas enxergamos nele a possibilidade de um fazer docente que abre espaço para o debate, que reconhece as mais diversas práticas culturais e as traz para dentro do planejamento curricular. Um caminho que não é simples e que não vem com uma prescrição indicando como fazer. Um caminho que entende que cada realidade apresenta uma demanda específica e distintas maneiras de lidar com as questões propostas. No entanto, é um caminho que se reivindica político, de resistência.

Portanto, concluímos brevemente, sem nenhuma pretensão de dar o debate como encerrado, que o caminho para desvincular a Educação Física das relações desiguais de gênero ainda é longo e se apresenta cheio de percalços, mas cada vez mais se mostra forte e resistente, a partir das vozes daqueles e daquelas que reconhecem a escola como um local de produção e reprodução de significados. Assim, a partir desse reconhecimento, temos condição de questionar tudo aquilo que nos é dado como verdade e que é utilizado como base para construir identidades e anunciar as diferenças. Consideramos também importante reforçar que, embora hoje tenhamos um número maior de pessoas - se comparando com anos atrás - que reconhece a necessidade de se considerar o gênero enquanto categoria analítica em nossas organizações de trabalho, os cursos de formação inicial precisam garantir a todos e todas maneiras de acessar esses saberes. Dessa maneira, compromete-se verdadeiramente com a formação de pessoas críticas, preparadas para uma atuação combativa e sensíveis às questões da diferença.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Neise Gaudêncio. **Meninos para cá, meninas para lá**. 1990. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- ABREU, Neise Gaudêncio. Meninos pra cá, meninas pra lá?. In: VOTRE, Sebastião. (Org.). **Ensino e Avaliação em Educação Física**. São Paulo: IBRASA, 1993. p. 101-120.
- AGUIAR, Lilian Maria Martins de. "A Assembleia Constituinte de 1823"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/a-assembleia-constituente-1823.htm>. Acesso em 28 de janeiro de 2020.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-173, jul./dez. 1999.
- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção educação & saúde; v.11)
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, maio/ago. 2011.
- ALTMANN, Helena et al. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, abr. 2018. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/44074>>. Acesso em: 21 fev. 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/%x>.
- ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.
- ALVIANO JUNIOR, Wilson. **Formação inicial em educação física: análises de uma construção curricular**. 2011. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tde-04082011-134313. Acesso em: 01 set. 2020.
- Annaes do Parllamento Brasileiro*, Câmara dos Deputados, Sessões de 1827-1834. Tipographia do Imperial Instituto Artístico, Rio de Janeiro, sessão de 16 jun.1826, *apud* H. Safiotti. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 192.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ASTORFI JÚNIOR, R.; ALVIM, C. H. F.; SILVA, M. M. O processo de formação continuada dos professores de Educação física do município de Araucária-PR: em cena as “vozes dos professores”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Pernambuco. **Anais** [...]. Recife: CBCE. p. 1-9.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. 2004. 232f. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

AYOUB, Eliana; PRODÓCIMO, Elaine. Escola e relações humanas: uma proposta multidisciplinar no contexto do PIBID. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: CBCE.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, ago. 2012.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, n. 43, p. 441-473, jul./dez. 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases*. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

BUTLER, Judith. **Bodies that Matter**: On the Discursive Limits of “Sex”. Nova York, Routledge, 1993.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p.156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

CASTRO, Pedro; CRUZ, Marlon; OLIVEIRA, Ravi. A tematização do futsal nas aulas de Educação Física: “um diálogo com as relações de gênero. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBCE. p. 1320-1321.

CASTRO NETA, Abília. et al. “*Mulher que joga bola é feia*”: problematizando alguns estereótipos nas aulas de Educação Física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2015, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: CBCE.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Conbrace**. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/conbrace.php>. Acesso em: 20 fev. 2020.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Grupos de Trabalho Temáticos - GTT's**. Disponível em <http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=13>. Acesso em: 02 ago. 2020

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONCEIÇÃO, Dennys; PUREZA, Demilto; SANTOS, Rodrigo. Ginástica rítmica e gênero: um relato experimentado na escola de formação básica e tecnológica. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: CBCE.

CORREIA, Vilma; CORRÊA, Dener; RUFFONI, Ricardo. Trabalhar gênero na aula de Educação Física por meio de esquema corporal: relato de experiência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBCE. p. 2241-2243.

CORSINO, Luciano. AUAD, Daniela. Relações de gênero na educação física: a construção dos corpos de meninas e meninos nas misturas e separações da escola. *In*: FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. **Anais [...]**. 2010.

CORSINO, Luciano; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação & saúde v.7).

COSTA, Juliana Santos. Infância, educação física, democracia: experiências cotidianas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 16.; *CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 3., 2009, Salvador. **Anais [...]**. Bahia: CBCE.

COSTA, Maria Regina. Gênero e sexualidade. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 18.; *CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 5., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: CBCE.

CRUZ, Marlon; PALMEIRA, Fernanda. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 116-131, jan./mar. 2009.

DAOLIO, Jocimar. **A representação do trabalho do professor de educação física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão**. São Paulo, 1992. 97f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1994.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, n. 2, p. 24-28, jun. 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DELMANTO, Dileta; FAUSTINONI, Luiza. Os relatos de prática e sua importância no processo de produção e socialização do conhecimento. *In: GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: currículo em debate – Relatos de Práticas Pedagógicas*. Goiânia: SEE/GO, 2009. p. 10-12.

DERRIDA, Jacques. Limited Inc. Campinas: Papyrus, 1991. *apud* T.T. Silva. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Autêntica, 2009. p. 73-102.

DORNELLES, Priscila. **Distintos destinos?: a separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero**. Porto Alegre, 2007. 158f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FARO, Carmen. et al. Ginástica e inclusão na vila da barca: aproximação com a temática gênero. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 18.; *CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 5., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: CBCE.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In: DREYFUS, H. L., RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254. jan./abr. 2011.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.

GOELLNER, Silvana. **O método francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola**. 1992. 215f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GOELLNER, Silvana; JAEGER, Angelita; FIGUEIRA, Márcia. Mulheres e esporte: invisibilidades visíveis no *skate* e no fisiculturismo. **Gênero**, Niterói, v. 10, n. 2, p. 293-310, 1. sem. 2010.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. Petrópolis; Vozes, 1995.

GUIZZO, Bianca Salazar. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na educação infantil. **Revista Ártemis**, Paraíba, v. 6, p. 38-48, jun. 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Autêntica, 2009. p. 103-133.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, coeducação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, dez. 2006. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2912>>. Acesso em: 10 set. 2020. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.2912>.

KOZICKI, Katya. Prefácio. In: MOUFE, Chantal. **Sobre o político**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 6, n. 12, dez. 2012. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/32270/20489>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. **Quando a diferença é mito**: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física. 1993. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

KUNZ, Elenor. **Educação Física/Esportes e a questão do gênero [editorial]**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte - RBCE. 1994; vol. 15, n. 3, p. 225.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LADEIRA, Maria Fernanda; DARIDO, Suraya. Educação Física e Linguagem: Algumas Considerações Iniciais. **Motriz**. Rio Claro, v.9, n.1, p. 31 - 39, jan./abr. 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, Cyntia; VENÂNCIO, Luciana. Gênero, sexualidade e quebra de paradigmas: uma intervenção a partir dos saberes dos(as) alunos(as). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: CBCE.

LIRA, Gustavo. et al. Discutindo gênero no ensino médio: um relato de experiência nas aulas de Educação Física em uma escola do Recife/PE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBCE. p. 1376-1378.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidades: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, Campinas. v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008.

LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião; DEVIDE, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte - RBCE**, v. 28, n. 2, p. 55-68, jan. 2007.

LUZ JUNIOR, Agripino Alves. **Gênero e educação física**: o que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90? Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MACEDO, Christiane; GOELLNER, Silvana. Gênero e Educação Física: inclusão da temática nos Conbraces. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2014, Matinhos. **Anais [...]**. Curitiba: CBCE, 2014. p. 1-9.

MACEDO, Elina Elias de. **Educação Física na perspectiva cultural**: análise de uma experiência na creche. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MARTINS, Matheus. et al. Práticas corporais de aventura: a experiência do PIBID Educação Física com ensino médio. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: CBCE. p. 2254-2256.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Capanema. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>. Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEYER, Dagmar. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-61.

MIGUEL, Rebeca. Esporte como possibilidade de lazer para mulheres. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., 2019, Natal. **Anais** [...]. Natal: CBCE.

MIRANDA, Nicanor. **200 jogos infantis**. São Paulo: Martins, 1966.

MONTEIRO, Igor; MOURÃO, Ludmila. Cinema, ciência e Educação Física em debate: uma experiência pedagógica com o filme offside. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2015, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: CBCE.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? *In*: MOREIRA, A. F.B (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1999.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NEIRA, Marcos. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 11, n. 1, p. 81-89, jan./jul. 2008.

NEIRA, Marcos. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011a.

NEIRA, Marcos. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011b. (Coleção A reflexão e a prática no ensino; v.8).

NEIRA, Marcos. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 195-206, jul./dez. 2011c.

NEIRA, Marcos. **Práticas corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

NEIRA, Marcos. **Educação Física Cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017.

NEIRA, Marcos. **Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018.

NEIRA, Marcos. O trabalho com relatos de experiência enquanto dispositivos para a formação continuada de professores de Educação Física. In: Francisco Imbernón; Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (Org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

NEIRA, Marcos; GRAMORELLI, Lilian. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino da Educação Física. In: NEIRA, Marcos. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mário. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mário. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NUNES, Hugo. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

NUNES, Mário. **Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

NUNES, Mário. **Educação Física na área de códigos e linguagens**. Disponível em: www.gpef.fe.usp.br/teses/mario07_s/d.

OLIVEIRA, Kevin. Educação Física escolar e suas possíveis relações com as questões de gênero: um relato de experiência através de uma prática extensionista numa escola curitibana. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: CBCE.

OLIVEIRA, Marcelo Alberto de. As perspectivas de um bolsista do PIBID de Educação Física sobre gênero na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: CBCE.

PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PELLUSO, Juliana; VAN DER LINDEN, Mauricio; DEVIDE, Fabiano. Coeducação e Educação Física escolar: produção de material didático. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: CBCE. p. 2244-2246.

PEREIRA, Amanda; PINHEIRO, Maria do Carmo. Gênero nas interações infantis e o brincar na ludoteca UFG/RC. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2015, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: CBCE.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Sentidos do jogo na educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, p. 95-108, jan. 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5659>. Acesso em: 24 ago. 2020.

PRADO, Vagner Matias do. Entre queerpos e discursos: normalização de condutas, homossexualidades e homofobia nas práticas escolares da Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 501-519, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 14 out. 2020.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan./jul., 2002.

REIS, Matheus. et al. Educação Física, gênero e cinema na formação docente. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., 2019, Natal. **Anais** [...]. Natal: CBCE.

ROCHA, Ana; OLIVEIRA, Alessandra; NOGUEIRA, Gabriel. A importância da interação entre os gêneros na Educação Física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., 2019, Natal. **Anais** [...]. Natal: CBCE.

ROCHA, Bráulio. et al. Interações sociais entre alunos: observações durante aula de extensão universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 2005, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: CBCE, 2005. p. 2226-2231.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1978.

SARAIVA, Maria do Carmo. Por que investigar Gênero na Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, p. 79-86, dez. 2002

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-29.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS**, São Paulo, v. 10, n. ESPECIAL, p. 147-167, 2008.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Cecília; GOULART, Milainy. Professoras, mulheres e experiência de formação latino-americana. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: CBCE. p. 2225-2226.

SILVA, Erlânia. et al. Estágio supervisionado I: análise das relações de gênero na educação infantil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., 2019, Natal. **Anais** [...]. Natal: CBCE.

SILVA, João Carlos da. A escola pública no Brasil: problematizando a questão. **Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts**, Ponta Grossa, n. 15, v. 2, p. 25-32, dez. 2007.

SILVA, Rogério; COSTA, Maria Regina; KROPENISCKI. Gênero e sexualidade: desconstruindo preconceitos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2013, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: CBCE.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T.T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Autêntica, 2009. p. 73-102.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!** A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Raquel. *et al.* A produção em Educação Física Escolar publicada nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1979 a 2017). *In*: BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (Org.). **Educação Física Escolar**. Natal: EDUFRRN, 2020. p. 131-150. (Coleção Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE, V. 5).

SUÁREZ, Daniel H. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. *In*: ELISALDE, R.; AMPUDIA, M. (comp.) **Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina**. Buenos Libros, Buenos Aires, 2008. p. 193-214.

VAGO, Tarcísio Mauro. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht.

Movimento, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, dez. 1996. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228>>. Acesso em: 27 out. 2020.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Pensadores e Educação).

APÊNDICE A – LISTA DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA**2005**

Título do trabalho: Interações sociais entre alunos: observações durante aula de extensão universitária.

Autoria: Bráulio Rocha; Rodrigo Mallet Duprat; José Sérgio Pérez Gallardo; Pedro José Winterstein.

2007

Título do trabalho: O processo de formação continuada dos professores de educação física do município de Araucária-PR: em cena as “vozes dos professores”.

Autoria: Rubens Astorfi Júnior; Cássia Helena Ferreira Alvim; Marcelo Moraes e Silva.

2009

Título do trabalho: Infância, educação física, democracia: experiências cotidianas.

Autoria: Juliana Santos Costa.

2011

Título do trabalho: Escola e relações humanas: uma proposta multidisciplinar no contexto do PIBID.

Autoria: Eliana Ayoub; Elaine Prodócimo.

2013

Título do trabalho: Gênero e sexualidade.

Autoria: Maria Regina Costa.

Título do trabalho: Gênero e sexualidade: desconstruindo preconceitos.

Autoria: Rogério Goulart da Silva; Maria Regina Ferreira da Costa; Fernanda Battagli Kropeniski.

Título do trabalho: As perspectivas de um bolsista do PIBID de educação física sobre gênero na escola.

Autoria: Marcelo Alberto de Oliveira.

Título do trabalho: Ginástica e inclusão na Vila da Barca: aproximação com a temática gênero.

Autoria: Carmen Lilia Cunha Faro; Elis Priscila Aguiar da Silva; Raphael do Nascimento Gentil; Suziane Chaves Nogueira.

2015

Título do trabalho: “Mulher que joga bola é feia”: problematizando alguns esteriótipos nas aulas de educação física.

Autoria: Abília Ana Castro Neta; Angelo Miguel Santos Maciel; Romeu Lelis Guedes; Glaurea Nádia Borges de Oliveira.

Título do trabalho: Gênero nas interações infantis e o brincar na ludoteca UFG/RC.

Autoria: Amanda Rezende Pereira; Maria do Carmo Morales Pinheiro.

Título do trabalho: Cinema, ciência e educação física em debate: uma experiência pedagógica com o filme *offside*.

Autoria: Igor Chagas Monteiro; Ludmila Mourão

2017

Título do trabalho: Discutindo gênero no ensino médio: um relato de experiência nas aulas de educação física em uma escola do Recife/PE.

Autoria: Gustavo José Lira; Marcela Natalia Lima de Figueirêdo; Camila Fernanda Pena Pereira; Mayara Alves Brito da Rocha; Marcelo Soares Tavares de Melo.

Título do trabalho: A tematização do futsal nas aulas de educação física: “um diálogo com as relações de gênero”.

Autoria: Pedro Alves Castro; Marlon Messias Santana Cruz; Ravi Cordeiro de Oliveira.

Título do trabalho: Professoras, mulheres e experiência de formação latino-americana.

Autoria: Cecília Nunes da Silva; Milainy Ludmila Santos Goulart.

Título do trabalho: Trabalhar gênero na aula de educação física por meio de esquema corporal: relato de experiência.

Autoria: Vilma da Silva Correia; Dener Thimoteo Corrêa; Ricardo Ruffoni.

Título do trabalho: Práticas corporais de aventura: a experiência do PIBID educação física com ensino médio.

Autoria: Matheus Fidelis Martins; Lucas Henrique Gonçalves de Brito; Allan Augusto dos Santos; Tuffy Brant.

Título do trabalho: Coeducação e educação física escolar: produção de material didático.

Autoria: Juliana Pelluso; Mauricio Van Der Linden; Fabiano Devede.

2019

Título do trabalho: A importância da interação entre os gêneros na educação física.

Autoria: Ana Lívia Dias da Rocha; Alessandra Lima Peres de Oliveira; Gabriel Fernandes Nogueira.

Título do trabalho: Esporte como possibilidade de lazer para mulheres.

Autoria: Rebecca Signorelli Miguel.

Título do trabalho: Ginástica rítmica e gênero: um relato experimentado na escola de formação básica e tecnológica.

Autoria: Dennys Max dos Santos da Conceição; Demilto Yamaguchi da Pureza; Rodrigo Coutinho Santos.

Título do trabalho: Gênero, sexualidade e quebra de paradigmas: uma intervenção a partir dos saberes dos (as) alunos(as).

Autoria: Cyntia Emanuelle Souza Lima; Luciana Venâncio.

Título do trabalho: Educação física escolar e suas possíveis relações com as questões de gênero: um relato de experiência através de uma prática extensionista numa escola curitibana

Autoria: Kevin Lino de Oliveira.

Título do trabalho: Educação física, gênero e cinema na formação docente.

Autoria: Mateus de Oliveira Reis; Iralto Rodrigues Vale; Eduardo Cardoso Vidigal; Thamires Canella Ribeiro; Igor Chagas Monteiro; Fernanda Dias Coelho.

Título do trabalho: Estágio supervisionado I: análise das relações de gênero na educação infantil.

Autoria: Erlânia Pereira da Silva; Dafne Raiane Gomes Silva; Adrielly Carla Santos Silva; Mariana Ferreira de Oliveira; Raiany Nascimento de Jesus; Petra Schneider Lima dos Santos.