

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores/as e Práticas Educativas



Daniella Rocha Bittencourt



**RELAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE O BINARISMO E A EQUIDADE**

**Belém
2019**

Daniella Rocha Bittencourt

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA : ENTRE O BINARISMO E A EQUIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores/as e Práticas Educativas.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Belém
2019

Daniella Rocha Bittencourt

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA : ENTRE O BINARISMO E A EQUIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Data da avaliação 19/ 12/ 2019

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora
Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo

_____ - Examinadora Externa
Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa

_____ - Examinadora Interna
Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares

_____ - Examinadora Externa
Prof.^a Dr.^a Priscila Gomes Dornelles

Dedico esta dissertação

Àquelas/es professoras e professores de Educação Física que diariamente enfrentam inúmeras dificuldades na tentativa de tornar significativa a aprendizagem de seus alunos e alunas.

Agradecimentos

Este é sem dúvida o momento mais especial desta escrita, momento no qual, aparece a multiplicidade de mãos, pés e pensamentos que construíram a tessitura desta dissertação. Mãos porque um texto nunca é efetivamente uma escrita solitária, pés porque muitos andaram ao meu lado e pensamentos porque pensei o que pensei graças às inúmeras reflexões feitas na coletividade.

O mestrado é um caminho denso e de muito autoconhecimento e nos 24 meses de relação com ele me desconstruí e reconstruí diversas vezes e com toda certeza este processo se desdobra, se inspira e se materializa através de muitas pessoas. É claro que posso, por descuido, não citar a importância de alguém aqui nestes agradecimentos, mas deixo registrado que a minha gratidão é indescritível a todos e todas que fizeram parte, direta ou indiretamente, deste constructo.

Primeiro, serei eternamente grata a Deus pela oportunidade de realizar este trabalho que busca a equidade entre os seres humanos, sem a permissão dEle tenho certeza que nada disso seria possível, obrigada por tanto!

À Lucélia, minha orientadora, meu muitíssimo obrigada por compartilhar comigo não só teorias e conhecimentos científicos, mas obrigada, principalmente, por me ensinar sobre afeto e respeito, obrigada pelas horas a fio de dedicação a este trabalho e por acreditar nele desde o princípio, você é um ser de luz!

A minha família, não existem palavras que possam descrever tamanha gratidão eu sinto pelo simples fato de vocês serem quem são, a Leila e Cláudio, minha mãe e meu pai, meus mais sinceros agradecimentos por todo apoio e amor incondicional concedido a mim desde as minhas mais remotas memórias.

Ao meu pequeno João Cláudio, que desde que chegou ao mundo tem me oferecido doses diárias de força para lutar pelo que acredito e para me tornar alguém melhor, minha eterna gratidão, a sua vida adoça o meu ser e meu amor por você é o maior do mundo. É tudo por você, meu filho!

Ao meu marido, Marlyson, minha eterna gratidão pelo incentivo. Obrigada por acreditar em mim, as vezes até mais do que eu mesma e obrigada por segurar a minha mão e por estar ao meu lado nos momentos alegres, mas principalmente, nos difíceis, você é minha pessoa, amo você bê!

Ao meu irmão Ruy, obrigada por toda inspiração e pelas longas conversas sobre a vida. Obrigada por acreditar nas minhas escolhas, sempre será eu por você e você por mim, você é materialização de que sonhar sempre vale a pena.

A minha vó, Angélica, que partiu no meio deste processo e deixou meu coração saudoso, obrigada pelos ensinamentos sobre a vida e pela mulher forte que sempre foi, você sempre foi inspiração para mim.

À Mira, Miguel, Thayanne, Neto, Priscila, Allan e Theodoro, obrigada pela acolhida, pelas conversas reconfortantes e por fazerem a minha vida mais completa com esta família que para mim foi um presente.

Ao Jardinélio, meu irmão acadêmico, que foi um presente para mim nesta jornada, minha eterna gratidão, pelas inúmeras conversas sobre assuntos acadêmicos e não tão acadêmicos assim, pelos choros e pelas comemorações. Obrigada por sempre acalmar meu coração nos dias de apresentação e por sempre me lembrar que sempre podemos mais. Obrigada por torcer por mim, você é um ser humano incrível!

A turma 14, meus mais sinceros agradecimentos pelas trocas, pelas lutas, pelos protestos, vocês são pessoas maravilhosas. Obrigada por estarem sempre comigo Iranildo, Hadassa e Gio, vocês fizeram meus dias no mestrado mais felizes. Obrigada ao trio Alessandra, Mayanne e Ana Daniele por compartilhar suas experiências. Obrigada também, ao Grupo de Estudos JEDS (Juventude, Educação e Sociabilidades) pela contribuição em minha formação.

Obrigada ainda as minhas/meus amigas/os, em especial aos/as colegas da rede pública de Ananindeua/Pa, que lutam diária e incessantemente por uma educação pública e gratuita de qualidade. Aos meus/minhas colegas da Especialização em Pedagogia da Cultura Corporal, que sempre me apoiaram e torceram por mim, acreditando na minha pesquisa, vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui e são fontes vivas de que a Educação Física pode ser melhor.

Por fim, não poderia deixar de agradecer aos/as mestres/as que compartilham seus conhecimentos e contribuem com as inúmeras reflexões acerca do que realmente é a educação, aos/as meus/minhas professores/as da escola, da graduação, da especialização e do mestrado minha sincera gratidão por todos os ensinamentos.

Muito obrigada!

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Michel Foucault

RESUMO

Esta dissertação cujo título é “*relações de gênero na formação de professores/as de Educação Física: entre o binarismo e a equidade*” parte da problematização dos desigualdades de gênero que permeiam as práticas corporais e o modo como isso é discutido ou não na formação inicial. Apresenta como objetivo geral compreender o modo como estudantes de Educação Física concebem as relações de gênero construídas nas e pelas práticas corporais e mais especificamente, mapear suas compreensões sobre corpo no que tange as práticas corporais relacionadas ao gênero, delinear a concepção destes sujeitos acerca do papel do/a professor/a frente as desigualdades de gênero imbricadas nas práticas corporais e discutir se experiências na formação inicial influenciam o entendimento destes/as estudantes sobre relações de gênero. A pesquisa desenvolveu-se a partir do campo de estudos de gênero, com Scott (2005), Piscitelli (2002), Rago (1998), atravessado pelo conceito de poder proposto por Michel Foucault (2014) no campo do pós estruturalismo e por fim interseccionado pela Educação, Louro (2007; 2011; 2014; 2018), e pela Educação Física com Altmann (2015). Como caminho metodológico optou-se pela abordagem qualitativa, com enfoque na Fenomenologia Social. Como técnica de reunião de dados utilizou-se a Entrevista Narrativa e para análise e interpretação dos dados recorreu-se ao Método Documentário. Ao todo foram realizadas oito entrevistas com estudantes regularmente matriculados/as nos sétimos e oitavos semestres do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará, destes/as, quatro eram homens e quatro mulheres. Através da utilização do Método Documentário de Interpretação foi possível reconstruir os significados que emanaram das narrativas o que possibilitou que se chegasse a três modelos que orientam as concepções dos/as estudantes acerca das relações de gênero implicadas nas práticas corporais, são eles: “*situação da mulher*”, “*binarismo*” e “*equidade*”. O modelo de orientação “*situação da mulher*” revela um entendimento dos/as estudantes sobre as relações de gênero que se vinculam ao processo histórico de inserção da mulher nas esferas da vida pública e está atrelado à compreensão de luta das mulheres pela conquista destes espaços, inclusive no campo das práticas corporais e no interior da universidade. O segundo modelo de orientação, “*binarismo*”, relaciona-se a compreensão biologicista de masculino e feminino e crer que estes são polos distintos e complementares e por isso devem receber uma educação do corpo distinta. O terceiro modelo, “*equidade*”, apresenta um movimento de fissura no entendimento biologicista de educação do corpo e leva em consideração que as práticas corporais devem ser ensinados a todos e todas, compartilhando do entendimento de uma educação justa que apresente os conteúdos de modo significativo e sem desigualdade. Conclui-se que as disputas no campo das práticas corporais relacionadas ao gênero são patentes e que existe um tensionamento entre posicionamentos que creem que as práticas corporais são distintas para homens e mulheres e posicionamentos que pretendem uma Educação Física equalizada para todos e todas.

Palavras-chave: Estudantes de Educação Física. Práticas Corporais. Relações de Gênero. Formação de Professores/as. Gênero, Educação e Educação Física.

ABSTRACT

This dissertation whose title is “Gender Relations in Physical Education Teacher Formation: Between Binarism and Equity” starts from the problematization of gender inequalities that permeate body practices and the way this is discussed or not in initial formation. It presents as a general objective to understand the way Physical Education students conceive the gender relations built in and by the corporal practices and, more specifically, to map their understandings about body in relation to the corporal practices related to the gender, to delineate the conception of these subjects about the role the teacher to confront gender inequalities imbedded in body practices and to discuss whether experiences in initial training influence students' understanding of gender relations. The research was developed from the field of gender studies, with Scott (2005), Piscitelli (2002), Rago (1998), crossed by the concept of power proposed by Michel Foucault (2014) in the field of post structuralism and finally intersected by Education, Louro (2007; 2011; 2014; 2018), and Physical Education with Altmann (2015). As a methodological approach, the qualitative approach was chosen, focusing on Social Phenomenology. As data gathering technique we used the Narrative Interview and for data analysis and interpretation we used the Documentary Method. In all, eight interviews were conducted with students regularly enrolled in the seventh and eighth semesters of the Physical Education Course of the State University of Pará, of which four were men and four women. Through the use of the Documentary Method of Interpretation, it was possible to reconstruct the meanings emanating from the narratives, which allowed us to arrive at three models that guide the students' conceptions about the gender relations implied in body practices, namely: “women”, “binary” and “equity”. The orientation model “situation of women” reveals an understanding of students about gender relations that are linked to the historical process of insertion of women in the spheres of public life and is linked to the understanding of women's struggle for the conquest of these spaces, including in the field of bodily practices and within the university. The second orientation model, “binaryism”, relates to the biologicist understanding of male and female and believing that they are distinct and complementary poles and therefore should receive a distinct body upbringing. The third model, “equity”, presents a fissure movement in the biologicist understanding of body education and takes into account that bodily practices should be taught to all, sharing the understanding of a just education that presents content meaningfully. and without inequality. It is concluded that the disputes in the field of gender-related body practices are patent and that there is a tension between positions that believe that body practices are distinct for men and women and positions that seek an equalized Physical Education for all.

Keywords: Physical Education Students. Body Practices. Gender Relations. Teacher Training. Gender, Education and Physical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1. Levantamento do estado atual do conhecimento	24
1.2. Organização do texto	32
II. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: INTERPRETANDO AS VISÕES DE MUNDO	34
2.1. Abordagem Qualitativa.....	34
2.2. Fenomenologia	37
2.2.1. Fenomenologia Social.....	38
2.3. Técnica de reunião de dados: Entrevista narrativa	40
2.4. Método Documentário de Interpretação.....	42
2.4.1. Organização da Interpretação Documentária.....	44
2.5. <i>Lócus</i>	46
2.6. Participantes	46
2.6.1. Quem são os/as entrevistados/as?	47
III. RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER: A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS	51
3.1. Entendendo melhor essa história de gênero	58
3.2. Gênero, Educação e Educação Física.....	66
IV. O GÊNERO NO CEDF/UEPA: DA HISTÓRIA AOS DIAS ATUAIS	81
V. O CORPO É VOZ: OS SUJEITOS, OS GÊNEROS E SUAS VOZES	87
5.1. Percebendo o entendimento sobre as relações de gênero	87
5.1.1. Balanço das narrativas.....	92
5.2. Relações de gênero na universidade	93
5.2.1. Ser homem.....	94
5.2.1.1. Balanço das narrativas	98
5.2.2. Como será que é ser mulher?	98
5.2.2.1. Balanço das narrativas	102
5.2.3. Ser mulher.....	103
5.2.3.1. Balanço das narrativas	107
5.2.4. Como será que é ser homem?	108
5.2.4.1. Balanço das narrativas	110
5.3. Relações de Gênero no CEDF/UEPA	111
5.3.1. Balanço das narrativas.....	115
5.4. Práticas corporais dos/as estudantes	116
5.4.1. Balanço das narrativas.....	121
5.5. Envolvimento com o curso	122
5.5.1. Balanço das narrativas.....	125

5.6. Conteúdos e práticas corporais da Educação Física	126
5.6.1. O papel do/a professor/a de Educação Física frente as relações de gênero	126
5.6.1.1. Balanço das narrativas	135
5.6.2. Conteúdos da Educação Física Escolar para meninos e meninas	136
5.6.2.1. Balanço das narrativas	141
5.7. Práticas corporais para meninos e meninas	142
5.7.1. Balanço das narrativas.....	146
5.8. Corpo	147
5.8.1. O corpo.....	147
5.8.1.1. Balanço das narrativas	151
5.8.2. O corpo na Educação Física	152
5.8.2.1. Balanço das narrativas	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
Modelos de orientação.....	158
Situação da Mulher.....	158
Binarismo	159
Equidade.....	161
Novos horizontes.....	162
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	169

INTRODUÇÃO

Mesmo antes do nascimento, apenas com base na anatomia, são apresentadas expectativas de comportamentos específicos a mulheres e homens que os/as colocam possibilidades distintas e muitas vezes desiguais de exercício de papéis sociais. No que concerne a criação destas expectativas, passa-se a caracterizar cada sujeito segundo um estereótipo que guia como devem ser e como devem agir meninos e meninas, homens e mulheres.

Isto significa dizer que, desde muito cedo aprende-se comportamentos considerados como masculinos para os homens e comportamento tidos como femininos para as mulheres. Esta aprendizagem gera lugares sociais opostos e complementares que normaliza o que é socialmente aceito para um homem e para uma mulher. Para que tal aprendizagem se torne efetiva criam-se estratégias que vestem de um caráter natural o que é culturalmente construído, dando aos aspectos biológicos a responsabilidade pelas desigualdades criadas entre homens e mulheres.

No cerne da discussão sobre a criação de estereótipos sobre o masculino e feminino encontra-se o “instigante e desafiador conceito de gênero. Discutido desde a década de 1980, nos convida a refletir sobre uma nova maneira de enxergar a realidade social por situar as distinções consideradas femininas e masculinas no centro das hierarquias presentes no social (PISCITELLI, 2002).

O conceito de gênero desmitifica a naturalização do que se estabeleceu como comportamento para o masculino e para o feminino e insere este debate no âmbito social para que se discuta que, os papéis sociais designados como apropriados a cada um dos gêneros, são construídos e reproduzidos social e culturalmente e que se ensina-se para a desigualdade também pode-se ensinar para a equidade.

Para Rago (1998), o campo de estudos de gênero permite perceber que as diferenças entres os universos masculinos e femininos não são simplesmente biológicas, mas fazem parte de um contexto histórico que é marcado por valores, pensamentos e crenças, o que desestabiliza uma visão essencialista de gênero (a de que já nascemos com comportamentos específicos que são regidos pelo sexo biológico ao qual “pertencemos”) e nos faz perceber o gênero como algo culturalmente construído.

Gênero é também utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, e por isso relacional, em que, rejeita-se explicitamente justificativas biológicas e explicita-se que existe uma construção inteiramente social das ideias sobre papéis adequados à mulheres

e homens, em que gênero é, portanto, “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” que constroem socialmente as identidades subjetivas de homens e mulheres (SCOTT, 1995, p. 7).

Este estudo parte, portanto, da aceção de gênero como uma construção social de uma dada cultura e de um determinado tempo histórico e que se refere as relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995). A partir deste conceito torna-se possível identificar que as diferenças biológicas, aquelas inatas, não são capazes, sozinhas, de designar comportamentos sociais e culturais e principalmente não são responsáveis pelas históricas desigualdades as quais foram e são submetidas a maioria das mulheres.

Importa aqui enfatizar que a diferenciação entre homens e mulheres conferiu historicamente um lugar de destaque para os homens e de figuração para as mulheres, de modo que, ainda hoje é possível encontrar discursos de inferiorização e submissão da mulher ao homem como se fossem dados naturais e biológicos. Neste cenário, de diferenciações e estereótipos do que é ser homem e do que é ser mulher, a história permite dizer que a mulher tem, na maioria das vezes, experimentado um lugar de inferioridade, secundário e de invisibilidade.

Este lugar marca a vida privada e pública de muitas mulheres e isto ocorre de diversas formas, dentre as quais, algumas são bastante alarmantes como é o caso da violência.

A título de exemplo, uma pesquisa do ano de 2016 realizada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), verificou de que forma as desigualdades de gênero ainda afetam a vida das mulheres desta região, constatando que cerca de 12 mulheres são assassinadas por dia pelo fato de, apenas, serem mulheres. Um segundo aspecto das desigualdades de gênero diz respeito ao mercado de trabalho em que 29% das mulheres da região não possuem renda própria e as que possuem ganham, em média, 25,6% a menos do que os homens em condições semelhantes de trabalho.

Estes dados demonstram claramente que, os estereótipos e as desigualdades que circundam as relações de gênero precisam ser alvos de preocupação social e que apesar dos inúmeros avanços conquistados, como o direito ao voto, ao trabalho e a escolha de parceiros, algumas mulheres ainda hoje possuem um lugar de desprestígio na sociedade, sofrendo com desigualdades e preconceitos.

As experiências de desigualdades de gênero podem ser vistas e vividas em muitos lugares e em muitas ocasiões. Guacira Louro (2014) anuncia que as instituições sociais funcionam como importantes locais de reiteração e produção de estratégias de naturalização de diferenciação dos papéis sociais. A escola como instituição social e como parte da sociedade, também é um local generificado, o que significa dizer que ela delimita espaços para meninos e meninas e afirma o que cada um pode ou não pode. Basta observar para que se possa perceber que eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de modos distintos no interior das escolas.

Para ilustrar o atravessamento de gênero na escola, apresento uma vivência própria. Durante a disciplina de estágio supervisionado oferecida pelo curso de Educação Física com ida a uma escola, tive acesso a uma experiência que demonstra as desigualdades de gênero e o quanto elas afetam a vida das meninas, das alunas. Na escola que fui estagiária pude vivenciar diversas circunstâncias em que as meninas eram marginalizadas, dentre as quais, uma me chamou bastante atenção pelo fato de ser legitimada pela própria escola e, principalmente pelos/as professores/as.

Durante as aulas de Educação Física, os meninos eram autorizados a usar shorts enquanto que as meninas eram obrigadas a permanecer de calça. Ao questionar o porquê daquela situação me deparei com a seguinte resposta: “as meninas precisam resguardar seu corpo, não queremos que elas fiquem a mostra”.

Naquele momento pude perceber o quanto as meninas são vigiadas em seus corpos e que existe uma forte ação de controle e disciplina sobre elas. Também durante as aulas na mesma escola, pude acompanhar mais de perto o desempenho das meninas e perceber que elas ocupavam cerca de 1/3 da quadra além de uma grande timidez corporal, enquanto a maioria os meninos se movimentavam livremente e ocupavam grandes espaços.

Ainda existiam os casos dos meninos que não gostavam das práticas tidas como masculinas, como é o caso do futebol, e que se uniam as meninas, mas que sofriam com brincadeiras e chacotas que colocavam em cheque as suas masculinidades. Assim, é possível perceber que até mesmo gestos, formas de andar, de falar, de correr são designados como femininos ou masculinos.

Já em minha atuação profissional ainda lido com diversos questionamentos por parte dos/as alunos/as que resistem em praticar determinadas atividades por acharem que algumas estão relacionadas apenas ao que se considera adequado ao gênero feminino e outras apenas ao gênero masculino.

Partindo destas vivências sociais e da aproximação com o campo de estudos de gênero, é possível perceber que no meio de uma série de relações sociais, a escola é um campo que se constitui em um sistema de transmissão e reafirmação de comportamentos que ditam o sentido, o significado e principalmente o lugar que as pessoas devem ocupar.

Desse modo, é preciso destacar que a Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório que faz parte da escola como produtora da educação do corpo e dos gestos, também se faz diferente para os corpos masculinos e femininos e exerce sobre estes sujeitos formas distintas de se posicionarem e se enxergarem no mundo, no seu cotidiano, nas suas vivências e nas práticas corporais.

Para Louro (2014, p.76) “se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece ser feita de forma implícita, nas aulas de Educação Física esse processo é geralmente mais explícito e evidente”.

Isto talvez decorra da criação de expectativas distintas em torno do corpo e dos gestos de meninos e meninas, e a Educação Física por trabalhar diretamente com o movimento destes corpos se faça, mesmo que inconscientemente, bastante distinta e desigual para o aluno e para a aluna, o que, possivelmente, pode reproduzir estereótipos sociais de gênero.

A esse respeito podemos citar o exemplo de Kathrine Switzer¹, a primeira mulher a realizar uma maratona, que no dia 17 de abril de 1967 desafiou os ideais da época e provou que as mulheres eram capazes de correr os 42.195 metros de uma maratona. É preciso dizer que não havia nenhum regulamento que impedisse as mulheres de participarem do esporte, no entanto, de tão estereotipado, de tão naturalizado, as mulheres simplesmente não se atreviam a participar. Kathrine se inscreveu na maratona de Boston como se fosse homem, mas foi percebida pelo organizador da prova e sofreu uma tentativa de expulsão, contudo, conseguiu, com a ajuda de companheiros de maratona, seguir e completar a prova.

Um das principais justificativas para a não participação feminina nesta modalidade era a de que um esporte tão intenso poderia deixar a mulher infértil ou ainda deixá-la com bigode, mas nos dias atuais podemos verificar o quanto estas afirmações estavam equivocadas e que na verdade o que estava colocado ali, eram crenças e

¹ Mais detalhes sobre a atleta podem ser obtidos em : <https://www.ativo.com/corrída-de-rua/papo-de-corrída/kathrine-switzer-história-da-corrída/>

costumes do senso comum, visto que as mulheres hoje são atletas de maratonas e inclusive de ultramaratonas com desempenhos significativos e sem prejuízos para seus corpos.

Esta é uma das histórias que perfazem a Educação Física. Nas aulas desta disciplina meninos e meninas quase sempre foram separados e praticaram atividades bastante distintas e, hoje, mesmo quando encontramos meninos e meninas no mesmo espaço, em aulas consideradas mistas, ainda podemos verificar que, na maioria das vezes, as práticas são separadas e estereotipadas, em que meninos jogam futebol, um esporte historicamente masculino, e as meninas jogam queimada ou brincam de pular corda, atividades historicamente ligadas a feminilidade.

Esta descrição denota uma negação do ensino dos conteúdos de forma equalizada, de modo que apresenta-se para meninos e meninas apenas oportunidades vinculadas ao gênero, ou seja, as aulas e conteúdos desta disciplina parecem ser, quase sempre, divididas por gênero, o que significa dizer que meninos e meninas são incentivados/as a práticas corporais distintas.

Para Altmann (2015) por se tratar de uma disciplina prática e que lida com o corpo em uma perspectiva biológica, a Educação Física tem justificado deste modo a separação de meninos e meninas em suas aulas. E, neste aspecto, gênero torna-se um importante marcador social de diferenças nas aulas de Educação Física.

As diferenças sociais, dentre elas a de gênero, são inscritas nos corpos através de uma série de mecanismos normativos (FOUCAULT, 2014) que nos fazem crer que elas já nasceram conosco. Estes mecanismos são modos, técnicas e táticas que investem e sujeitam o corpo a cerimônias e a emanar sinais constantes de disciplina que mantém e controla cada corpo no mesmo nível de mecânica, de gestos, de atitudes, de movimento.

Na Educação Física este controle dos corpos é notório. A todo momento estamos corrigindo os corpos dos/as alunos/as, os/as dispendo segundo uma forma e um espaço, com movimentos milimetricamente demarcados e institucionalizados. Quase sempre tendo em vista a adequação de movimentos que condizam com as expectativas sociais de cada sujeito, dizemos para as meninas “Mocinhas cruzam as pernas ao sentar!” ou “Você não pode ser tão agitada, deve agir como uma boa menina!” ou ainda “Você é tão danada, nem parece que é menina! Tente ser mais delicada!” ou recomendações como: “Este movimento precisa de leveza, lembre-se que você é uma florzinha frágil e delicada”. Dizemos aos meninos “Vocês precisam ir para cima do adversário, intimidem!” ou “Você

não pode chorar, isso é coisa de mulherzinha!” e talvez ainda “Jogue como homem! Chute forte! não como uma moça”.

Todos estes chamados trazem à tona modos de compreender o que significa ser menino e ser menina nas aulas de Educação Física e os meninos normalmente possuem um lugar privilegiado pois segundo Jordan e Madrona (1999) a Educação Física tem disseminado valores como combatividade, agressividade, controle das emoções e força, características profundamente ligadas ao gênero masculino, reservando escassos espaços para a feminilidade, o que significa dizer que enquanto os alunos possuem maior liberdade de expressão corporal, as meninas tem seus corpos controlados a atividades delicadas e consideradas como “fáceis”.

Assim, na Educação Física Escolar, houve sempre o lugar da menina e o lugar do menino, e vários estudos permitem afirmar que, nesta aula, os meninos ocupam um lugar de destaque tanto no que diz respeito as habilidades, quanto no que diz respeito ao espaço propriamente dito, pois os meninos são os donos da quadra, enquanto que as alunas são apenas visitantes. Esta construção e imposição de gênero, segundo uma base biológica, na Educação Física parece se apresentar de forma mais explícita pois “age diretamente sobre alunas e alunos na escolarização dos seus corpos” (PACHECO, 1998, p.47).

Essa problemática presente no campo da Educação Física sobre homens terem mais espaço em decorrência de sua suposta superioridade racional e física pode ser constatada nos noticiários esportivos, em que, nestes veículos de comunicação, pode-se perceber que as atividades corporais que possuem maior prestígio e que merecem notícias são as praticadas por homens como a Copa do Mundo de Futebol masculino que é um dos maiores eventos esportivos do mundo e possui grande visibilidade na sociedade atual, enquanto que a Copa do Mundo de Futebol feminino pouco se fala e sequer recebem lugar de destaque em programas esportivos.

Estes ocorridos podem ser vinculados as concepções sociais, como explicam Narvaz e Koller (2006), de que o masculino é superior ao feminino e que o primeiro mantém o segundo sob a sua proteção visto que as mulheres são consideradas mais frágeis e menos capazes de realizar suas atividades. Neste constructo social podemos perceber que os esportes refletem as práticas cotidianas que colocam, em muitas ocasiões, as mulheres hierarquicamente subordinadas aos homens em que se atribui maior valor as atividades consideradas masculinas.

Para Louro (2014), concepções de distinção como estas podem impedir, ainda hoje, a proposição de realizações de atividades tidas como masculinas para as meninas ou as consideradas femininas para os meninos, ou mesmo que não impeça, aqueles/as que a elas se dispõem estão sujeitos/as aos preconceitos.

Para Sayão (2015) problematizar gênero no campo da Educação Física coloca o corpo em foco, pois é de práticas corporais ou de corpos em movimento que se está falando. Através desta problematização é possível destacar que o corpo também se constrói socialmente, passando a ser representado como uma construção social que não é estática e, portanto, capaz de transformações objetivas e subjetivas, o que confronta a ideia de corpo universal e de modos de ser homogêneos. E que, portanto, a biologia não deve ser vista como a origem e explicação para as diferenças e desigualdades sociais entre homens e mulheres.

Esta é a base do pensamento de Joan Scott (1995) que traz como principal aspecto a rejeição de explicações biologizantes como justificativa da subordinação das mulheres e indica que há uma formulação social de ideias sobre papéis sociais específicos para os sujeitos, assim, a autora designa que gênero é uma maneira de nos referirmos as origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres.

Tal perspectiva indica que não há um jeito certo e único de ser homem ou mulher, mas que estes aspectos são construídos na e pela cultura em que o sujeito está inserido, depende ainda das condições materiais de existências e das experiências sociais a que esta pessoa teve acesso, o que reitera a ideia de que a masculinidade ou feminilidade de uma pessoa não pode negar a de outra, além disso, os sujeitos não são superiores uns aos outros, mas estão superiores quando assim são colocados socialmente.

Por este motivo é necessário perceber que utilizar gênero a partir de sua concepção histórica e social possibilita desnaturalizar os comportamentos e as práticas sociais e elenca-los como culturais, como produtos de um tempo histórico, de um determinado lugar, moldado de acordo com os costumes e as crenças de um determinado povo. Compreende-se, então que, os papéis sociais não são imutáveis, eles se transformam ao longo do tempo, de um lugar para outro e, portanto, se se chegou a desigualdade entre os seres humanos, também se pode chegar a equidade.

As possibilidades de superação das desigualdades existentes entre meninos e meninas que são oriundas dos estereótipos de gênero, revelam, na Educação e na Educação Física, um/a importante ator/atriz social que é o/a professor/a, pois este/a faz

parte, mesmo que inconscientemente, da reprodução dos mecanismos de normalização dos corpos e dos gêneros. E neste sentido, pensar o/a professor/a é refletir também sua formação, uma vez que o processo de tornar-se docente é um importante momento de construção de opiniões e práticas. Portanto, faz-se necessário olhar com lentes de aumento a formação de professores/as no que diz respeito as relações de gênero e as práticas corporais.

O ensino superior pode ser considerado um campo repleto de contradições e disputas, que ao mesmo tempo que pode disseminar o preconceito interpretando as questões aqui levantadas como naturais e inerentes aos sujeitos, pode também auxiliar na desarticulação de ideias de naturalização dos comportamentos das pessoas.

A legislação indica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 de 1996, no Artigo 43, inciso VI que uma das finalidades da educação superior é: “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (BRASIL, 1996).

Encara-se as desigualdades de gênero como problemas latentes do mundo presente e que, portanto, devem ser abordadas e discutidas pelo e para o ensino superior, principalmente nos programas de formação docente, pois estes/as futuros/as profissionais terão envolvimento no processo educacional escolar e, conseqüentemente, auxiliarão na formação de valores da sociedade.

Na busca por respostas de por que ainda hoje existe uma Educação Física baseada no sexismo, faz-se necessário analisar como os/as futuros professores/as estão sendo formados/as no que diz respeito a este tema e assim refletir a universidade de dentro para fora, para isto, questiona-se: De que modo os/as estudantes de Educação Física compreendem as relações de gênero? Quais as implicações desta compreensão na concepção de corpo destes sujeitos? O que se tem discutido no interior destas instituições de formação de professores/as? Como gênero atravessa a formação em Educação Física? Têm-se discutido questões tão presentes no cotidiano escolar? E, ainda futuros/as docentes estão preparados para debater assuntos e dúvidas renegados durante tanto tempo na escola?

O recorte necessário para que haja clareza do objeto que se configurou e o tempo hábil que se tem para a produção de uma dissertação de mestrado não nos possibilita responder a todos estes questionamentos, mas suscita possíveis reflexões e quem sabe futuras pesquisas acerca das situações cotidianas que afligem, de algum modo, o ensino

e a aprendizagem da Educação Física e as relações de gênero que circundam este campo.

Desse modo, elenca-se como questão problema central deste trabalho: como estudantes de Educação Física compreendem as relações de gênero no que tange as práticas corporais? Diante da extensão do que se compreende acerca das relações de gênero e práticas corporais, indicamos como questões norteadoras deste processo de investigação: como estudantes delinham o conceito de corpo? Como percebem as relações de gênero na atividade docente de Educação Física na escola? E por fim, como relacionam suas experiências na formação que recebem na universidade com suas percepções acerca dos papéis de gênero e da relação entre eles/as?

Assim, esta pesquisa delinea uma investigação sobre a compreensão de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, regularmente matriculados/as nos sétimos e oitavos semestre da Universidade do Estado do Pará, no Campus do município de Belém/PA, sobre as relações de gênero engendradas nas práticas corporais. Parte do entendimento que existem poucas produções sobre o assunto e que existe uma forte necessidade de discussão sobre as relações de gênero no interior das universidades, principalmente na formação inicial em Educação Física, *lócus* de profissionalização de pessoas que estão inseridas diretamente no processo educacional escolar e que precisam destes debates para que possam compreender a culturabilidade dos gêneros e contribuir com a desnaturalização dos estereótipos.

Pondero que estas inquietações partem de vivências pessoais na própria universidade, durante o curso de Licenciatura em Educação Física em que por diversas vezes pude observar a diferenciação de tratamento baseado no gênero. As meninas eram menos cobradas durante as práticas de maior esforço, não por que não seriam capazes, mas por que eram poupadas por serem consideradas mais frágeis, ninguém se importava se eu não soubesse chutar a bola durante a aula de futsal, mas fui chamada atenção por outro aluno quando não consegui fazer um passo de dança.

Durante as aulas de ballet, os meninos não cansavam de fazer brincadeiras com a sexualidade uns dos outros, enquanto que as meninas pareciam bastante à vontade com a prática, algumas até revelavam seus sonhos de criança em se tornarem bailarinas. Nas aulas de lutas os meninos eram muito mais cobrados quanto a técnica e também em serem bons nesta prática, nas aulas de atletismo as meninas na maioria das vezes preferiam não praticar as atividades e preferiam exercer a atividade de cronometradoras. Nos casos em que alguns se desviavam deste padrão, como um menino bailarino ou uma

menina jogadora de futebol, as brincadeiras se acentuavam, ela é “maria-macho”, ele é uma “menininha”.

Preocupa-me os rumos que estas “brincadeiras” podem tomar no exercício da profissão docente, a reprodução destes preconceitos no mundo atual, ocorre, na maioria das vezes de forma velada e lúdica para quem o faz, mas estas brincadeiras acabam, na maioria das vezes, em desistência das práticas corporais, em afastamento das atividades físicas por parte de quem sofre estes estigmas.

E neste aspecto, a formação acaba por se tornar deficitária, pois não se discute as questões que envolvem gênero, não se fala sobre este assunto, fora necessário que eu saísse da universidade, que buscasse informações solitárias para compreender o real significado de gênero e principalmente compreender que as desigualdades são passíveis de mudança, não tive acesso a nenhum debate, a nenhuma palestra, nenhum/a professor/a falou sobre gênero como uma construção social durante 4 anos de formação.

Unbehaum (2014) em seu estudo sobre gênero na formação inicial do/a professor/a, buscou compreender os aspectos envolvidos na inclusão do tema gênero no currículo de formação de professores/as nos cursos de pedagogia oferecidos por instituições públicas brasileiras.

Através de sua pesquisa, a autora pôde perceber que apesar de um cenário favorável, com políticas públicas e pesquisas consolidadas, o tema gênero possui apenas um status secundário na formação docente, postula que há tensões e movimentos de resistência no campo geral da educação, o que traz a necessidade de maior articulação entre educação e gênero.

Diante disto, são necessárias pesquisas que fomentem o debate destes temas no ensino superior, principalmente na formação de professores/as é necessário ratificar, insistir, falar, debater sobre a importância da liberdade de expressão corporal, dar a chance do ser humano fazer suas escolhas sem sofrer com o preconceito.

Cruz (2015) afirma a importância de refletir gênero na formação inicial de docentes e a necessidade de investimentos por parte da universidade no aprofundamento das relações entre gênero e educação.

Levanto estas questões a partir do entendimento de que as instituições sociais, dentre elas, a escola e as universidades, são atravessadas por concepções de gênero e por estereótipos do feminino e do masculino, e por isso importantes cenários de discussão e problematização dos direitos e igualdades entre os sujeitos.

Desse modo faz-se necessário concatenar a universidade com o campo de gênero afim de que se possa produzir processos de formação de professoras e professores mais atentos as pluralidades, entendendo que existem diversas formas de viver o masculino e o feminino e que todas essas formas se constituem na cultura em meio a relações de poder e ainda, ouvir estudantes de um curso de formação docente pode ser um importante meio de refletir sobre a preparação dos/as professores/as em ouvir os sujeitos e as vozes marginalizadas na escola.

O que me leva ao encontro destes questionamentos é a vontade de desmitificar atitudes e comportamentos que parecem naturais e me pareciam também, pois até entrar na pós-graduação (*latu sensu* – especialização) não possuía nenhum conhecimento sobre o campo de estudos de gênero.

Aproximo-me deste campo de estudos já no curso de especialização, confronto-me com um mundo de informações, parto em busca de compreender melhor a sujeição da mulher na sociedade e o processo de resistência ao longo do tempo. Compreendo que a ignorância, que não é neutra, eram fatores preponderantes para que eu continuasse incomodada com a sujeição da mulher, mas que a aceitasse como natural e como parte de minha vida e de todas as mulheres.

Me lembro de certa vez, em um debate em sala, um professor falar sobre a desigualdade no trabalho entre homens e mulheres ser fruto da história, da cultura, pensei imediatamente na loucura que aquele professor estava falando e refleti: “é claro que as mulheres são inferiores por natureza e por isso são dominadas pelos homens, somos mais fracas!”.

Não obstante, fui invadida por uma curiosidade de saber mais sobre o assunto, sofri preconceito a vida inteira pelo simples fato de ser mulher, já fui assediada na rua, estigmatizada por ser mãe solteira, por vezes desisti de sair de casa tarde da noite por medo de ser violentada e achava natural, acreditava que tudo isso fazia parte de ser mulher, até esta ocasião.

Debrucei-me sobre os estudos de gênero e fui me apropriando e percebendo o caráter social das relações de gênero, é como se o que fosse antes imutável se revelasse como transformável, o que antes era somente uma inquietação torna-se agora uma vontade de levar a outras pessoas que as desigualdades, os preconceitos que atingem muitas pessoas podem ser modificados.

Ao compreender a base cultural sob o qual se assentam as desigualdades de todas as ordens, deparo-me com o interesse profundo de colocar esta questão como ponto

principal de minhas reflexões, analiso então que fora necessário sair da graduação para então compreender melhor o caráter cultural de gênero, para que fosse ao encontro da compreensão de suas bases sociais.

Só conseguia pensar no quanto a universidade não havia me dado condições de refletir sobre esta temática, no quanto acha-se que as mulheres hoje não sofrem mais preconceitos, no quanto os/as que fogem à regra são penalizados por resistirem a imposição de padrões.

Essa não contrapartida da academia deixa uma grande lacuna na formação dos/as professores/as que muitas das vezes nem conseguem perceber o quanto reproduzem preconceitos e o quanto tentam colocar os/as alunos/as em caixinhas padrões, com comportamentos específicos para cada gênero e ainda mais preocupante, ensinam conteúdos diferentes para meninos e meninas.

Este texto, portanto, não é somente o tracejo de uma dissertação de mestrado, mas principalmente a ressignificação de um tema pouco discutido na escola e que pouco reverbera nas práticas pedagógicas e aqui, especificamente na formação do/a professor/a de Educação Física.

Os avanços existem, mas ainda tem se dado a passos curtos e as desigualdades entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física ainda podem ser vivenciadas, o que dificulta, de certo modo, que alunos e alunas se desenvolvam de forma integral nesta disciplina em decorrência de preconceitos sexistas que circulam na escola.

Para além dos levantamentos e análises propostos nesta pesquisa, temos clareza que o lugar de onde falo interessa ser mencionado. Parto do lugar de uma mulher, mãe e professora da rede pública de ensino, assumo, diante deste lugar e da crença do poder da linguagem para além de simples palavras, uma linguagem não-sexista, o que significa dizer que os masculinos e os femininos (no plural!) serão mencionados quando a intenção for mencionar a espécie humana.

Enfatizo, pois, a questão da linguagem por me inspirar no pós-estruturalismo que não dispensa especial atenção à linguagem, uma vez que para esta perspectiva “a linguagem que se usa não apenas reflete o modo pelo qual se conhece, mas que ela faz mais do que isso, que ela institui um jeito de conhecer” (LOURO, 2007, p. 214).

Pensemos então, como seria falar de mulheres nos referindo a mulheres, falar de alunas nos reportando a alunas, falar de trabalhadoras nos referindo a trabalhadoras? trago esta sugestão para que comecemos a pensar mais a respeito da “inocência” da palavra homem representar todos os seres humanos, assumindo deste ponto de vista

uma vigilância epistemológica na realização do estudo sobre as relações de gênero e a formação de professoras e professores de Educação Física.

Para responder a questão problema traçamos como objetivo geral: compreender o modo como estudantes de Educação Física concebem as relações de gênero construídas nas e pelas práticas corporais. Além dos específicos: 1) mapear suas compreensões sobre corpo no que tange as práticas corporais relacionadas ao gênero; 2) delinear a concepção destes sujeitos acerca do papel do/a professor/a frente as desigualdades de gênero imbricadas nas práticas corporais; 3) discutir se experiências na formação inicial influenciam o entendimento destes/as estudantes sobre relações de gênero.

1.1. Levantamento do estado atual do conhecimento

Na busca do estado atual do conhecimento sobre o assunto aqui levantado, propomos-nos a fazer um levantamento acerca do que se tem produzido sobre as relações de gênero na formação inicial de professores/as de Educação Física nas universidades do Brasil e, especificamente, nas universidades paraenses. Para isto, foi realizado um levantamento sobre o tema em teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a pesquisa no site da CAPES, utilizamos os seguintes refinamentos: 1) recorte temporal: última década – 2008 a 2018; 2) grande área do conhecimento: ciências humanas; 3) área do conhecimento: educação; 4) área de concentração: educação; 5) nome do programa: educação; 6) descritores utilizados: “ relações de gênero”, “relações de gênero e educação física”, “relações de gênero e formação inicial” , “gênero”. Estes passos nos possibilitaram chegar aos resultados apresentados nos quadros a seguir.

QUADRO 1 – PRODUÇÃO SOBRE GÊNERO NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

ÁREA	QUANTIDADES
Gênero e Ensino Médio	3
Gênero e Ensino Técnico	2
Gênero e Universidade	11
Gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais	1
Gênero e Coeducação	2
Gênero e Educação Especial	1
Gênero e Infância (Educação Infantil)	11
Gênero e Sexualidade na prática pedagógica/currículo	18

Gênero e redes sociais	3
Mulheres (trajetórias de vida, profissão)	30
Gênero e Ensino Fundamental	4
Gênero e Educação Física (corpo)	8
Gênero e relações étnico-raciais	15
Gênero e violência	7
Gênero e Educação de Jovens e Adultos	1
Gênero e Mídia	3
Gênero e masculinidades	3
Gênero e relações amorosas	1
Gênero e sindicalismo docente	1
Gênero e educação rural	1
Não se relacionam	2

Fonte: CAPES, 2019.

Chegamos ao número total de 128 trabalhos, 84 dissertações e 44 teses. Deste total 30 trabalhos versam acerca das mulheres e de suas trajetórias de vida, ora voltados para o processo de escolarização e para a profissionalização, ora voltados para o processo de inserção das mulheres na vida pública de modo mais geral. Esta concentração possivelmente está vinculada as reivindicações que as mulheres vem fazendo ao longo dos últimos 50 anos. Para Rago (1998), desde a década de 1970 as mulheres passaram a entrar maciçamente nas universidades brasileiras e com isso passaram também a produzir seus trabalhos científicos a partir de seus olhares e de suas problematizações, dando visibilidade as culturas femininas.

Outro aspecto que chama atenção é o número significativo de trabalhos que interscionam gênero e raça/étnia, este resultado demonstra que as produções em torno da diversidade de algum modo tem se entrelaçado o que possivelmente demonstra que os estudos sobre gênero tem multiplicado os seus olhares e concebido os sujeitos como plurais.

Em relação a localização geográfica das produções, podemos perceber no Quadro 2 que as produções sobre gênero se distribuem do seguinte modo.

QUADRO 2 - PRODUÇÃO SOBRE GÊNERO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADES	REGIÃO
Universidade Federal do Pará	2	Norte
Fundação Universidade Federal do Piauí	3	Nordeste
Universidade Federal do Maranhão	6	Nordeste
Universidade Federal do Ceará	3	Nordeste
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2	Nordeste
Uni. Federal do Rio Grande do Norte	2	Nordeste
Uni. Estadual do Sudoeste da Bahia	2	Nordeste
Pontifícia Universidade Católica do RJ	2	Sudeste
Universidade Federal do Rio de Janeiro	4	Sudeste
Universidade de São Paulo	10	Sudeste
Universidade Federal de Minas Gerais	20	Sudeste
Universidade Federal de Viçosa	2	Sudeste
Uni. Estadual Paulista Julio Mesquita Filho	3	Sudeste
Universidade Federal de Uberlândia	1	Sudeste
Universidade Metodista de São Paulo	1	Sudeste
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1	Sudeste
Universidade Estadual de Campinas	7	Sudeste
Universidade Estadual de Maringá	2	Sudeste
Universidade Federal do Espírito Santo	4	Sudeste
Universidade Federal de São Carlos	1	Sudeste
Universidade de Uberaba	1	Sudeste
Universidade Federal Fluminense	1	Sudeste
Universidade Católica Dom Bosco	1	C.-Oeste
Universidade Federal do Goiás	3	C.-Oeste
Universidade Federal do Mato Grosso	12	C.-Oeste
Universidade de Brasília	2	C.-Oeste
Uni. Federal do Rio Grande do Sul	7	Sul
Universidade do Vale do Itajaí	2	Sul
Universidade Estadual de Santa Catarina	1	Sul
Pontifícia Universidade Católica do RS	2	Sul

Universidade Federal de Santa Maria	3	Sul
Universidade Federal de Pelotas	4	Sul
Universidade do Sul de Santa Catarina	6	Sul
Universidade Estadual de Ponta Grossa	1	Sul
Universidade do Extremo Sul Catarinense	2	Sul
Universidade Federal de Santa Catarina	2	Sul

Fonte: CAPES, 2019.

De acordo com o quadro 2, as temáticas apresentadas no quadro 1 indicam uma maior produção de teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste, de modo que, na região Sudeste se destacam a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade de São Paulo. Na região Sul podemos observar uma distribuição dentre as universidades desta região, em que totalizam-se 30 trabalhos distribuídos em 10 universidades. É importante destacar que dos 128 trabalhos encontrados apenas 2 são da região norte, o que configura um total de apenas 1,6% de toda a produção.

Ao especificar a análise para os trabalhos sobre Gênero e Educação Física obtivemos os resultados apresentados no quadro 3.

QUADRO 3 – TRABALHOS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA

INSTITUIÇÃO	ANO	QUANTIDADES
Universidade Federal do Goiás	2018	1
Universidade Estadual de Campinas	2016/ 2018	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro	2013	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	2018	1
Universidade do Sul de Santa Catarina	2015	1
Universidade Estadual de Campinas	2017	1
Universidade Estadual de Maringá	2015	1

Fonte: CAPES, 2019.

Localizamos um total de 8 produções. 7 trabalhos versam sobre as relações de gênero na educação do corpo no contexto escolar. 1 sobre gênero e a escolha e atuação profissional na Educação Física. Na Região Norte não há produções que versem acerca do tema.

Dentre os 128 trabalhos encontrados nesta busca, após análise dos resumos, identificou-se 2 trabalhos que mais se aproximam com a proposta apresentada nesta pesquisa.

QUADRO 4- PRODUÇÕES QUE SE APROXIMAM

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
“A gente não pensava nisso...” educação para a sexualidade, gênero, formação docente na Região da Campanha/ RS.	Hampel, Alissandra	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese	2013
Gênero na formação de professores/as de Educação Física: da escolha à atuação profissional.	Zuzzi, Renata Pascoti	Universidade Estadual de Campinas	Tese	2016

Fonte: CAPES, 2019.

A tese de Alissandra Hampel, defendida em 2013 e intitulada "A gente não pensava nisso...:Educação para Sexualidade, Gênero e Formação Docente na Região da Campanha/RS, analisou a importância da inclusão de temas como gênero e sexualidade na formação de professores/as da Região da Campanha na perspectiva de uma Educação para a sexualidade, que contemple um viés mais amplo, levando em conta os aspectos culturais, sociais e históricos em relação a esses temas.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com aporte teórico nos Estudos Culturais e Estudos de Gênero, a partir da perspectiva pós-estruturalista, utilizou a técnica de grupo focal com aluno/as formando/as do Curso de Pedagogia da Universidade da Região da Campanha. Utilizou artefatos culturais como músicas e obras literárias que, de alguma forma, mostravam modos de ser e de viver de homens e mulheres nesta região do Rio Grande do Sul para discutir as representações expressas nestes conteúdos.

A autora também se debruçou sobre os currículos dos cursos de Pedagogia, bem como os currículos dos cursos de formação docente em nível médio da região pesquisada. Os resultados apontaram a importância de entender as escolas como espaços fundamentais de formação e que os discursos e práticas por elas veiculados

afetam modos de ser e de estar no mundo, apontou ainda a dificuldade do corpo docente em trabalhar questões em sala de aula no campo da sexualidade e das relações de gênero.

O trabalho que mais se aproximou do objeto que propomos nesta dissertação partiu de Renata Pascoti Zuzzi, intitulada “Gênero na formação de professores/as de Educação Física: da escolha à atuação profissional”, defendida em 2016 na Universidade Estadual de Campinas, o tese de doutoramento da autora teve como objetivo analisar até que ponto a Educação Física se relaciona com “ideais” de feminilidade e masculinidade e como isso é perpassado e consolidado na formação familiar, na educação básica e superior.

Além disso, a autora traçou como objetivos específicos: averiguar de que maneira os/as professores/as entrevistados/as vivenciaram e incorporaram a Educação Física em suas histórias; investigar como as construções de gênero e da história da área estão relacionadas com as motivações na escolha do curso; conhecer e relacionar as expectativas de formação com a formação recebida em relação às questões de gênero.

O referencial teórico do trabalho foi balizado em pesquisadores/as da área de gênero, em estudiosas/os de gênero na área da Educação Física, da história da Educação Física e da fundamentação e discussão das questões relacionadas a poder, controle, disciplina, saber/poder.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e os sujeitos pesquisados foram professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo-SP. Os dados foram obtidos por meio de entrevista, com a técnica da História Oral temática. Houve expressivo envolvimento dos/as professores/as entrevistados/as com a área, na condução da escolha da profissão, nas tramas das diferenciações de gênero.

As motivações, as expectativas e a identidade com a área foram construídas a partir dos referenciais recebidos e vividos até aquele momento. O estudo, segundo a autora, supõe a existência de um círculo vicioso: os/as alunos/as de hoje, constituídos/as dos saberes e dos discursos de suas famílias e de seus/suas professores/as, poderão ser os/as professores/as de amanhã. Se não se avançar na perspectiva de desconstruir as normas de gênero na infância, na escola, na formação de professores/as, será difícil encontrar docentes mais críticos/as e reflexivos/as, que permitam novos “personagens”

em cena no palco da Educação Física, no que diz respeito às questões humanas e sociais.

Ao final desta análise, consideramos que havia pouca produção sobre as relações de gênero no Estado do Pará, *lócus* de interesse desta pesquisa, a partir de então, refinamos as buscas com os seguintes elementos: 1) recorte temporal: última década – 2008 a 2018; 2) grande área do conhecimento: ciências humanas; 3) área do conhecimento: educação; 4) área de concentração: educação; 5) nome do programa: educação; 6) instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) 7) descritores utilizados: “ relações de gênero”, “relações de gênero e educação física”, “relações de gênero e formação inicial/docente” , “gênero”.

Estes passos nos possibilitaram chegar a 46 trabalhos. Destes, 15 trabalhos versavam sobre a Educação Física nas mais diferentes áreas, mas não tratavam de gênero, como se pode observar no quadro abaixo.

QUADRO 5 – PRODUÇÕES LOCAIS – EDUCAÇÃO FÍSICA

TEMA	INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Formação de Professores em Educação Física	UEPA	6
Currículo da Educação Física	UEPA	1
História da Educação Física	UEPA	1
Intergeracionalidade e Educação Física	UEPA	1
Trabalho docente e adoecimento	UEPA	1
Formação de Professores em Educação Física	UFPA	1
Docência no nível superior em Educação Física	UFPA	1
Educação Física Escolar	UFPA	1
Esporte e Lazer	UFPA	1
Educação física e Educação de Jovens e Adultos	UFPA	1

Fonte: CAPES, 2019.

Ainda do montante de 46 trabalhos, 24 tratavam da formação de professores/as, em diferentes aspectos, mas não versavam sobre gênero conforme explícito no quadro que segue.

QUADRO 6 – PRODUÇÕES LOCAIS FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TEMA	INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Formação Inicial	UEPA	3
Formação Inicial	UFPA	4
Formação Inicial	UFOPA	3
Identidade Profissional	UFOPA	1
Pograma Insitucional de Bolsas de Iniciação a Docência	UFOPA	1
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	UFOPA	1
PARFOR	UFPA	2
Carreira Docente	UFPA	3
Educação básica	UEPA	1
Educação básica	UFPA	3
Saberes Culturais	UEPA	2

Fonte: CAPES, 2019.

Os demais trabalhos, que totalizam 7 pesquisas, versam de algum modo gênero, como podemos observar no quadro 7.

QUADRO 7 – PRODUÇÕES LOCAIS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

TEMA	INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Gênero, Direito e Educação	UFPA	1
Gênero e Formação Inicial	UFPA	1
Gênero e Formação Inicial	UEPA	1
Gênero e Educação Infantil	UEPA	1
Educação de Mulheres no Cárcere	UEPA	1
Gênero e Sexualidade	UFPA	2

Fonte: CAPES, 2019.

Dentre estas 7 produções, 1 produção se aproxima da intenção desta pesquisa. A dissertação de mestrado apresentada por Thaís da Silva Mendonça, defendida em 2018 versa sobre a percepção de igualdade e preconceito, especificamente acerca do preconceito de raça e gênero, de estudantes universitários, concluintes de Licenciatura

em Letras Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia, da Universidade do Estado do Pará, do ano de 2017. O objetivo da pesquisa foi o de compreender a maneira que futuros professores percebem a igualdade e o preconceito de raça e gênero. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa reconstrutiva, utilizando a Fenomenologia Social de Alfred Schutz, a entrevista narrativa e a análise estrutural das narrativas de Fritz Schütze.

Os resultados obtidos apontaram para a fragilidade da percepção dos estudantes sobre os temas racismo e sexismo e lacunas deixadas pela formação no concerne a temática trabalhada pela autora, uma vez que o entendimento que os estudantes possuíam sobre o tema era, em boa parte, advinda de experiências fora do contexto curricular oferecido pela universidade.

A partir da análise dos trabalhos pesquisados pode-se chegar à conclusão de que a produção sobre relações de gênero na formação de professores/as de Educação Física é escassa nos programas de pós-graduação em Educação do país, e quando se trata das produções paraenses esta temática é inexistente. Além disso, a própria produção nacional acerca das Relações de Gênero, Educação e Educação Física é, ainda, pouca expressiva, o que demonstra a necessidade de elaborações suscitem reflexões acerca destas temáticas.

1.2. Organização do texto

Este item tem o intuito de apresentar a estrutura deste estudo afim de que se dê conta de estabelecer uma sequência didática e lógica para melhor entendimento. Preocupou-se em problematizar a realidade das relações de gênero na Educação Física em múltiplas vertentes de modo que este texto não seja um final, mas sim um meio através do qual, findada esta investigação, novas possibilidades de pesquisa se achem e novos caminhos se delineiem.

O estudo se divide em cinco partes das quais apresentar-se-á cada uma delas de modo breve. 1) Introdução; 2) Caminhos da investigação: interpretando as visões de mundo; 3) Relações de gênero e poder: a Educação e a Educação Física na disciplinarização dos corpos; 4) O gênero no CEDF/UEPA: da história aos dias atuais; 5) O corpo é voz: os sujeitos, os gêneros e suas vozes; 6) Considerações finais.

A primeira parte trata da Introdução do trabalho.

A segunda seção, *Caminhos da investigação: interpretando as visões de mundo*, trata dos aspectos metodológicos da pesquisa é onde se apresenta as lentes pelas quais investigou-se o objeto proposto. Apresenta, portanto os entremeios da investigação

através da utilização da abordagem qualitativa com enfoque na Fenomenologia Social de Alfred Schutz (1970). Para, alcançar os objetivos recorre-se utilização da Entrevista Narrativa cunhada por Fritz Schutze (2013) e apresenta o Método Documentário proposto por Karl Manheim e Ralf Bonschak (2005; 2014) para analisar e interpretar estas narrativas. Nesta parte apresenta-se ainda, o *lócus* e o *córpus* da pesquisa.

A terceira apresenta o referencial teórico, base da investigação. Trata dos aportes teóricos que dão sustentação a este trabalho: na primeira parte versa-se sobre as Relações de poder na constituição dos corpos generificados em que trata-se acerca do modo como se constituem e são constituídos os corpos de homens e mulheres e de que modo as relações de poder se encontram presentes neste processo. Além disso traça a proposição e construção teórica do conceito de gênero e como os estereótipos masculinos e femininos se desenham na sociedade atual. A segunda parte intitulada Gênero, Educação e Educação Física aborda sobre as relações de gênero e suas tensas e tensionadas relações com a escola e com a Educação Física, palco de intensas contradições, considerando o espaço escolar como local de constantes disputas, revelando que onde há poder e resistência.

A quarta seção aborda sobre os aspectos históricos do curso de Licenciatura em Educação Física oferecido pela Universidade do Estado do Pará sob o olhar sensível do campo de estudos de gênero e uma reflexão atual do modo como vem se desenvolvendo o tema gênero no CEDF/UEPA.

A quinta parte apresenta os resultados da pesquisa reunidos através das entrevistas narrativas realizadas com os/as estudantes do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará e interpretados através do Método Documentário de Interpretação, nesta seção constam os posicionamentos dos/as estudantes acerca da temática apresentada.

A sexta parte apresenta as considerações finais desta investigação e traz os modelos de orientação que emanaram das narrativas dos/as estudantes, são eles: 1) *situação da mulher*; 2) *binarismo*; 3) *equidade*.

Os elementos pós textuais são: 1) referências bibliográficas utilizadas ao longo do texto e as apêndices: a) questionário pré-entrevista; b) roteiro da entrevista narrativa; c) termo de consentimento livre e esclarecido e d) códigos da entrevista narrativa na transcrição.

II. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: INTERPRETANDO AS VISÕES DE MUNDO

Construído o recorte do objeto que se deseja desvendar, compreender e estudar, parte-se em busca dos procedimentos de investigação necessários para o melhor entendimento deste objeto e seu contexto. Parte-se da premissa de que é o objeto que desenha o caminho metodológico a ser seguido e que em ciência não existe neutralidade, no entanto, existe o rigor necessário para se chegar aos objetivos propostos e responder à questão problema levantada.

Aqui elencou-se a abordagem qualitativa como modo de investigação uma vez que esta permitiu desvendar as relações de gênero na formação em Educação Física de forma mais aprofundada e levando em consideração a multiplicidades dos sujeitos e de suas interpretações frente a esta temática.

A luz desta perspectiva de compreensão aprofundada adotou-se como método a fenomenologia pelo fato deste oferecer lentes capazes de entender os sujeitos e suas realidades em suas peculiaridades e sem o julgamento do/a pesquisador/a, para além de entender as peculiaridades pessoais apresentou-se para esta cena a Fenomenologia Social de Alfred Schutz para que, no campo das relações sociais, fosse possível compreender melhor o desenrolar da relações de gênero em um curso de formação de professores/as de Educação Física.

Para que se tornasse possível alcançar os objetivos deste trabalho e para que as lentes do método proposto pudessem enxergar o fenômeno de forma autêntica, a técnica de reunião de dados adotada foi a Entrevista Narrativa, uma vez que esta permite acessar os sujeitos em suas trajetórias e biografias.

Para interpretação destas narrativas, apresentou-se como técnica de análise dos dados o Método Documentário que permitiu compreender os sentidos que emanaram das narrativas dos sujeitos e os significados suscitados pelas relações de gênero na formação inicial em Educação Física.

Partindo deste panorama geral do quadro metodológico, parte-se agora para explicar cada um destes elementos para melhor entendimento dos caminhos a serem percorridos.

2.1. Abordagem Qualitativa

Existem novas demandas educacionais no campo da formação que se ligam as diversas transformações sociais pelo qual tem-se passado nos últimos tempos, seja pelo acesso a informação, pela tecnologia ou pela explosão de novas formas de resistência ao

preconceito. Neste sentido as relações de gênero se colocam como uma dessas demandas que necessitam de compreensão e aprofundamento dos sentidos e significados que as compõem. Para tanto, elenca-se a abordagem qualitativa como forma de investigar que sentidos os/as estudantes de Educação Física dão as relações de gênero e ao corpo no que concerne as práticas corporais.

Destaca-se que é necessário compreender estes dois aspectos em seus contextos e por isso a escolha de percorrer este estudo segundo a abordagem qualitativa, leva-se em consideração que um dos fundamentos desta abordagem é a compreensão dos sentidos e significados inseridos no cotidiano, na vida diária dos sujeitos e em suas ações, ou seja segundo esta abordagem é possível apreender as subjetividades dos/as estudantes de Educação Física e seus contextos histórico-sociais e por isso é a abordagem que melhor coaduna com os objetivos aqui propostos.

A abordagem qualitativa surge, segundo Gatti e André (2010), como uma crítica a pesquisas que separam o sujeito e o objeto e que dividem a realidade em unidades de mensuração e os estuda de maneira isolada. Weller e Plaff (2010) enfatizam que as abordagens qualitativas não recortam ou medem campos, mas trabalham com construções sociais que só serão reconhecidas como importantes e necessárias “no processo interativo de pesquisa e de interpretação dos dados coletados” (p. 291).

O que significa dizer que o interesse das pesquisas qualitativas se centra nas relações intersubjetivas, suas formas singulares de sentir, de pensar, de agir e os valores e crenças atribuídos a determinada realidade, deste modo a abordagem qualitativa:

valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo sujeito. Busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação e assume que fatos e valores são intimamente relacionados (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.30).

Parece, então, adequada a investigação das percepções dos/as estudantes de Educação Física pois, como bem aponta Weller (2010) as abordagens qualitativas devem superar o objetivismo, mas com o cuidado de superar as dúvidas e críticas de que as pesquisas qualitativas seriam “meramente de caráter subjetivo e/ou cientificidade duvidosa, devido a proximidade entre pesquisador/a e entrevistado/a” (p. 289). Neste sentido é necessário a adoção de um rigoroso controle teórico-metodológico que dê conta de manter a objetividade desvedando as singularidades do objeto e no caso deste trabalho que coloque sub judice a investigação das relações de gênero na formação em Educação Física.

Como parte deste controle Bourdieu *et al* (2000) chama atenção para a questão da vigilância epistemológica, estabelecendo a separação entre a percepção e a ciência, ou seja, é fundante para uma pesquisa científica que o/a investigador/a rompa com as pré-noções sobre o seu objeto de estudo através da utilização de técnicas de objetivação que realizem de fato uma ruptura com o senso comum.

O que se pretende é destacar que as subjetividades apreendidas durante a pesquisa qualitativa precisam ser compreendidas em seu contexto histórico e social e que para consolidação de um saber científico de cunho qualitativo deve ocorrer uma mediação entre o subjetivo e objetivo, construindo um sistema de relações que englobe as singularidades dos sujeitos com as condições objetivas de sua existência (BOURDIEU *et al*, 2000). Ou seja, é preciso levar em consideração não somente o que percebem os/as estudantes de Educação Física sobre as relações de gênero, mas perceber o contexto histórico e cultural em que estas percepções são desenhadas e construídas em uma área que historicamente se vincula a biologização dos corpos e dos gestos.

Levando em consideração tais princípios e dialogando com Minayo (2001), torna-se possível acreditar que a pesquisa qualitativa se consolida como um “labor artesanal” (p.25) do qual precisamos construir um trabalho com bases conceituais sólidas, métodos e técnicas claros. Para a autora o processo de pesquisa segue três passos: 1. Começa com a fase exploratória, momento em que nos interrogamos sobre o objeto, as teorias pertinentes, a metodologia adequada e as questões operacionais para ir a campo, neste momento tece-se o projeto de investigação. 2. O próximo passo é estabelecer o trabalho de campo, no qual fazemos um recorte empírico da construção teórica levantada no projeto, esta fase combina entrevistas, levantamentos, assim este é um momento de relação mais próxima entre o/a pesquisador/a e o objeto. 3. Ao final faz-se o tratamento dos dados reunidos no campo e os teoriza, produzindo um diálogo entre o levantamento teórico anterior e o que a investigação de campo nos diz. Essas não são etapas distintas estanques, mas “planos que se complementam” (p. 27).

Estes momentos e os princípios aqui elencados, definem a abordagem qualitativa como melhor opção para responder as questões propostas neste trabalho, pois leva em consideração as experiências e vidas dos/as estudantes, suas aspirações, suas visões de mundo, as relações sociais e as de gênero na Educação Física, o que ultrapassa o recorte feito pelo estudo e contribui para a visão da realidade como um todo, e não apenas de forma isolada, estes aspectos auxiliam o/a pesquisador/a na compreensão das estruturas em que estão postos estes sujeitos.

Neste contexto concorda-se com a ideia de que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2011, p.22).

Portanto a abordagem qualitativa permite a esta investigação ultrapassar as barreiras da aparência do fenômeno e alcançar as entranhas das discussões sobre as relações de gênero de forma intrínseca e extrínseca à universidade e aos sujeitos estudantes de Educação Física.

2.2. Fenomenologia

A sociologia compreensiva de Max Weber inaugura um novo pensar sobre ciências, o autor traz como ponto de partida de seu pensamento a problematização da separação excessiva entre ciências naturais e ciências sociais, em que o objeto de estudo da primeira seria regido pelo objetivismo e do segundo pelo subjetivismo.

Para Sell (2001), Weber enxerga que o/a investigador/a social deve integrar esses dois aspectos, destacando a singularidade de seu objeto e ao mesmo tempo buscar estabelecer relações entre os fenômenos, buscando entender por que a realidade social é desta forma e não de outra. Destaca-se, no entanto, que o estabelecimento destas relações não significa que determinados fenômenos ocorram sempre do mesmo modo, mas se configuram como uma maneira de situar o caráter histórico e social do objeto de estudo.

Faz-se necessário destacar que o ponto de partida da explicação sociológica para o pensamento weberiano reside no indivíduo, para o autor “o indivíduo é fundamento da sociedade” (SELL, 2001, p. 51). Para Weber é necessário entender interpretativamente as ações significativas que seres humanos tinham e têm para sustentar instituições e comportamentos sociais e desse modo interligar realidade e indivíduo.

Com Weber e sua sociologia compreensiva percebe-se um movimento de estudos que contemplam as subjetividades dos sujeitos e não mais tenta somente submeter a leis científicas as ações humanas, mas postula-se um campo de tentativa de compreensão do sentido que o sujeito dá a ação o que atende a intenção proposta de compreender os sentidos que emanam das falas dos/as estudantes de um curso de Educação Física no que diz respeito as relações de gênero e suas formações profissionais.

Tal qual Weber, Edmund Husserl desenvolve seu pensamento como tentativa de ruptura com os princípios positivistas de ciência, desse modo, desenvolve os principais estudos sobre a fenomenologia, em que o autor busca no método fenomenológico uma análise compreensiva das experiências dos sujeitos no mundo através de análises cuidadosas e de firme consistência (SCHUTZ, 1970). Estes cuidados e consistência a que se refere Husserl diz respeito ao esforço que o/a cientista social deve fazer impedindo que sua mente faça qualquer julgamento do senso comum para então acessar ao fenômeno estudado em sua totalidade concreta, no caso a corrente da experiência dos sujeitos estudados.

A isto Husserl deu o nome de *epoché*, compreendido como uma redução fenomenológica, em que o/a pesquisador/a tem acesso a “corrente de consciência em si, como um reino próprio, de natureza absolutamente única. Podemos vivenciá-la e descrever sua estrutura interna” (SCHUTZ, 1970, p. 59). Em outras palavras, significa despir-se de pré-julgamentos para compreender os sujeitos e suas concepções em suas realidades.

2.2.1. Fenomenologia Social

Interessados/as nas relações de gênero que se desenvolvem na formação de professores/as de Educação Física, identificou-se na fenomenologia social o suporte metodológico que dará sustentação a esta investigação, como campo da fenomenologia, a fenomenologia social foi cunhada por Alfred Schutz e localiza-se na convergência entre o pensamento weberiano e husserliano, e através de suas confluências “Schutz apresenta soluções originais para a problemática da intersubjetividade, no horizonte da pesquisa fenomenológica, construindo o arcabouço central de uma sociologia fenomenológica” (CASTRO, 2012, p. 53).

Para Castro (2012) Schutz propõe uma nova maneira de compreender os sujeitos que erige sob as ações sociais humanas as bases das subjetividades dos sujeitos. As relações de gênero na formação de professores/as de educação física vai ao encontro da fenomenologia social uma vez que esta permite ir além do que simplesmente compreender os posicionamentos dos/as estudantes sobre relações de gênero, mas permite acessar através das experiências cotidianas destes sujeitos um universo de sentidos e significados, compreendendo, assim, *o mundo da vida (Lebenswelt)*.

A preocupação de Alfred Schutz se centra na compreensão do sentido do mundo da vida cotidiana, o modo como as pessoas interagem no dia a dia, ou seja, o “mundo do

senso comum”, o mundo intersubjetivo que o sujeito experimenta no curso de sua existência no cenário da vida e da ação social (WELLER; ZARDO, 2013). Deste modo, é possível compreender que:

a proposição colocada por Schutz é de que experiência e ação são atos correlatos que não resultam de uma mente produtora de sentidos, mas da conexão entre diversas mentes, em interação no processo social. De onde a necessidade em falar em intersubjetividade, e não mais em subjetividade ou, ao menos, em compreender a subjetividade como um ato intersubjetivo (CASTRO, 2012, p.54).

Por este motivo, precisa-se levar em consideração que ao mesmo tempo que cada ser humano experimenta a realidade de uma forma distinta dos demais- e pode-se chegar a conclusão de que a realidade não pode ser compreendida como universal, ela se dá de acordo com as experiências que aquele determinado indivíduo constrói no decorrer da sua própria existência- ela também se inscreve sob as bases de uma matriz social.

A grande questão da Fenomenologia Social é compreender de maneira concreta como as pessoas interpretam suas condutas e a conduta dos demais na vida diária, ou seja, compreender a ação social e sentido que esta ação tem para o indivíduo, de modo que seja possível para a ciência o conhecimento objetivo de uma estrutura intersubjetiva. Ou seja, a Fenomenologia Social auxilia neste trabalho no entendimento das percepções que os/as estudantes de Educação Física têm deles/as mesmos/as e dos/as outros/as no que diz respeito ao gênero, tanto em suas formações enquanto professores/as quanto em suas experiências de vida.

Ao assumir a responsabilidade de discutir as intersubjetividades são necessários alguns cuidados quanto ao rigor para desvendar a compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre o mundo social, Alfred Schutz sugere três postulados:

a) Coerência lógica, para garantir a validade objetiva dos objetos de pensamento construídos pelos especialistas em ciências sociais; b) Interpretação subjetiva, que se refere à garantia da possibilidade de referir todos os tipos de ação humana ou seu resultado ao sentido subjetivo que tal ação ou resultado de uma ação tem para o ator; c) Adequação, que se refere à compatibilidade das construções científicas com as experiências de senso comum da realidade social (WELLER; ZARDO, 2013, p. 133).

Entende-se, portanto a necessidade de usar como método a fenomenologia social para desvendar as muitas realidades que circunscrevem o mundo do senso comum interligada as múltiplas compreensões das relações de gênero no interior da universidade e da formação em Educação Física.

Neste sentido, pondera-se como necessária a discussão do campo gênero sob a perspectiva da Fenomenologia Social, uma vez que esta permite ao/a investigador/a uma

compreensão mais aprofundada dos reais significados que as relações de gênero suscitam sobre as práticas corporais dentro de uma instituição de formação de professores/as.

2.3. Técnica de reunião de dados: Entrevista narrativa

Na tentativa de superar a lógica binária e mecânica de pergunta-resposta a entrevista narrativa se delinea como uma técnica adequada á apreensão de sentidos oriundos dos sujeitos desta pesquisa, assim, a entrevista narrativa pode ser considerada como importante técnica de reunião de dados sociais, pois compreende uma gama de saberes do cotidiano e do senso comum:

Nos anos 70, o sociólogo alemão Fritz Schütze desenvolveu um método de geração e análise de dados narrativos conhecido como Entrevista Narrativa, cuja principal característica é a exploração de narrativas “improvisadas”, isto é, relatos que o entrevistado produz sem preparação e sem a interrupção do entrevistador (GERMANO, 2009, p.1).

Pensar a entrevista narrativa como técnica de reunião dos dados para uma pesquisa qualitativa educacional partiu do interesse de melhor compreender os arranjos das experiências promovidas pela formação docente em Educação Física sobre relações de gênero. A Educação Física é uma área que historicamente não discutiu as ciências do espírito e usualmente se preocupa em identificar aspectos quantificáveis de desenvolvimento biológico, se atentando a tabelas e gráficos de verificação. Parece-me então relevante analisar as narrativas dos sujeitos estudantes de Educação Física de uma perspectiva social e biográfica.

Na tentativa de traçar um caminho de compreensão microssocial da Educação Física paraense, optou-se pela entrevista narrativa na tentativa de reconstruir as perspectivas dos/as estudantes sobre a realidade social em que estão inseridos, compreendendo “as posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social” (WELLER, 2009, p.5).

Weller (2009, p.4) esclarece que a “explicação dos fenômenos sociais não pode prescindir da perspectiva dos indivíduos que vivem em sociedade”, ou seja, para compreender o modo como as relações de gênero atravessam a formação inicial em Educação Física faz-se importante interpretar como os/as principais atores/rizes (os/as estudantes) se relacionam e percebem esta temática em suas próprias vidas e contextos sociais em que estão inseridos, articulando fenômenos sociais e subjetivos.

Parte-se do princípio que as vivências pessoais também fazem parte, e são relevantes, para as teorias sociológicas (SCHUTZE, 2013), enviesadas pelo paradigma interpretativo a entrevista narrativa contribui para “compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados”, o sujeito ao rememorar a sua experiência de forma sequencial permite ao/a pesquisador/a “acessar as perspectivas particulares de forma natural” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 133).

Para que este acesso e posterior compreensão se deem de maneira satisfatória a entrevista narrativa é constituída por três partes principais que de acordo com Schutze (2013) são: 1) uma pergunta orientada autobiograficamente que dá início a narrativa; 2) exploração do potencial narrativo e 3) descrição abstrata de situações com incentivo de respostas explicativas.

Na entrevista narrativa inicia-se com uma questão orientada autobiograficamente que pode versar sobre toda a história de vida ou sobre uma fase da vida que interessa de modo particular para a pesquisa sociológica, desencadeia-se nesta primeira fase a narrativa autobiográfica inicial, esta etapa o/a pesquisador/a não poderá interromper a narrativa, sendo isto possível apenas sob a indicação de uma “coda narrativa” – quando o/a informante dá indícios de que concluiu a sua narração, por exemplo “então, era isso! Bom, acho que foi assim!” a partir deste momento o/a entrevistador/a pode intervir com suas perguntas e parte-se para a segunda fase (WELLER; ZARDO, 2013, p. 134).

Nesta segunda fase, explora-se o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais e de partes da narrativa que foram colocadas de forma resumida pelo/a informante, mas que são relevantes para a pesquisa, neste momento o/a pesquisador/a pode intervir auxiliando na rememoração do evento no qual o/a informante não foi claro, pode-se colocar falas como: “Será que poderia, a partir deste ponto, contar mais uma vez?” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 134).

Na terceira fase, incentiva-se a descrição abstrata de situações, percursos e contextos sistemáticos que se apresentam na narrativa do/a entrevistado/a, procurando também estimular respostas explicativas com perguntas teóricas do tipo “por que?”. Nesta etapa explora-se a capacidade de explicação e de abstração do/a informante como especialista ou teórico de seu “eu”, insere-se questões que incentivem a descrição e teorização de fragmentos biográficos comentados que contem acontecimentos centrais que esclareçam situações, hábitos, estruturas sociais.

O resultado é um texto narrativo que relaciona experiência pessoal e contexto social de forma sequencial, trazendo a tona os sentidos e significados que os indivíduos dão as

suas ações, pois “a narração das experiências biográficas e da trajetória cotidiana é a forma de linguagem que mais se aproxima das situações que foram significativas para os informantes que a narraram” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 134), e por se aproximar dos significados, promove as condições de se poder compreender as ações dos portadores/as da biografia através da pesquisa social. O roteiro a ser utilizado encontra-se no apêndice A.

2.4. Método Documentário de Interpretação

Analisar as entrevistas narrativas segundo o método documentário de interpretação possibilitará reconstruir o sentido da ação dos/as estudantes de Educação Física no que concerne as relações de gênero no contexto em que eles/as estão inseridos/as. O método documentário foi desenvolvido pelo sociólogo alemão Karl Manheim em seu artigo “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo”, em que o autor traz reflexões metodológicas da ação e das práticas cotidianas. Estes pressupostos são posteriormente retomados e atualizados por Ralf Bohnsack também sociólogo alemão que transforma o método documentário em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica (WELLER *et al*, 2002).

Neste sentido, o método documentário é um instrumento analítico que aponta um caminho para a análise e interpretação da “singularidade de experiências concretas, que carecem de uma análise teórica” (WELLER *et al*, 2002, p. 378). Ou seja, é a forma de transformar o senso comum em conhecimento científico através de análises e interpretações que devem acontecer de modo aprofundado pelo/a pesquisador/a. É, portanto, o instrumento adequado para analisar o que concebem os/as estudantes de um curso de Educação Física sobre as relações de gênero imbricadas nas práticas corporais.

Entrevista narrativa e método documentário dialogam quando propõem que se leve em consideração não só o que foi comunicado pelo/a informante, mas que, para além disto, reconstrua-se o sentido subjacente e implícito que está presente na fala do/a entrevistado/a.

Para alcançar este sentido o método documentário propõe três diferentes níveis de sentido, 1) sentido objetivo, dado naturalmente; 2) sentido expressivo, que transmitido através das palavras ou das ações e 3) sentido documentário, como documento de uma ação prática.

Se olharmos para um objeto natural, veremos á primeira vista, aquilo que o caracteriza [...] Um produto cultural, por outro lado, não pode ser compreendido em seu próprio e verdadeiro sentido se nos atermos simplesmente sobre aquele

nível de sentido que ele transmite quando o olhamos inteiramente em seu sentido objetivo. É necessário considerar seu sentido expressivo e documentário, se quisermos esgotar inteiramente seu significado (MANHEIM *apud* WELLER *et al*, 2002, p.386).

Cada um destes sentidos é interpretado pelo método documentário por meio de etapas, dinâmicas e que se desdobram em três fases. Na primeira etapa, chamada de interpretação formulada, busca-se reconstruir o sentido imanente, ou seja aquilo que nos é apresentado de forma imediata, é o que está explícito e o que compreendemos de início, nesta fase descreve-se, com as palavras do/a pesquisador **o que** foi dito pelo/a informante, neste momento dados que não constam na narrativa não são incluídas e nem analisadas. A segunda etapa nominada de interpretação refletida, é interpelada pela análise semântica da entrevista narrativa, analisa-se **como** um tema foi abordado pelo/a entrevistado/a. Na terceira etapa ocorre a análise comparativa, que é destinada a verificação de como os/as informantes tratam de um mesmo tema, nesta fase apresenta-se as semelhanças e diferenças na narração de um mesmo tópico pelos/as participantes da pesquisa, esta fase representa, além de uma maior possibilidade de interpretação, um meio de validação das interpretações (WELLER; OTTE, 2014).

Esta forma de analisar os dados reunidos na entrevista narrativa demonstra o comprometimento do método documentário em interpretar as experiências cotidianas e os sentidos que são empregados pelos sujeitos à suas ações sociais práticas, ou seja, aponta no sentido de compreensão das visões de mundo (*Weltanschauung*) do sujeitos.

Weltanschauung (visão de mundo) – segundo Mannheim – é o resultado de “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (1980, p. 101). No entanto, não podemos confundir visões de mundo com imagens de mundo ou com algo que tenha sido pensado ou produzido teoricamente: as visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e pertencem ao campo que Mannheim definiu como sendo o do conhecimento ateórico (id. 1964, p. 97ss). Nesse sentido, a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento ateórico. O grupo envolvido geralmente não está em condições de realizar essa tarefa, ou seja; a explicação teórica do conhecimento ateórico é praticamente impossível para o indivíduo ou grupo vinculado ao contexto em que se construiu esse saber. O papel do(a) pesquisador(a) passa a ser, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente. (WELLER, 2005, p.262).

O método documentário portanto, contribui com esta pesquisa no sentido de propor um reflexão que ultrapasse as primeiras aproximações e o sentido primeiro para realizar uma interpretação da visões de mundo dos/as participantes. Que se conheça e compreenda a realidade dos/as estudantes de Educação Física e suas percepções

acerca das relações de gênero nas práticas corporais por meio do trânsito de sentidos e significados sociais que se encontram neste curso de formação de professores/as de Educação Física no que diz respeito as relações de gênero implicadas na cultura corporal, objeto próprio da Educação Física.

2.4.1. Organização da Interpretação Documentária

Como tratado anteriormente o método documentário se organiza em três etapas dinâmicas. A organização de cada uma dessas formas de análise são fundamentais para interpretar a visão de mundo dos/as estudantes do curso de Educação Física esgotando, através destas análises, as possibilidades de interpretação dos significados que eles/as atribuem as relações de gênero no interior das práticas corporais.

Assim, é preciso esclarecer que “a interpretação documentária não parte de teorias ou metodologias elaboradas previamente: essas são desenvolvidas ou incorporadas de forma reflexiva durante o processo da pesquisa” (WELLER, 2005, p. 269).

A análise documentária se desdobra através da passagem do sentido imanente para o sentido documentário e, a fases necessárias para esta passagem tratam-se da interpretação formulada e da interpretação refletida. A interpretação formulada é distribuída por estágios em que: 1) organiza-se os tópicos discutidos durante as entrevistas; 2) seleciona-se e transcreve-se os temas que serão analisados; 3) analisa-se detalhadamente o sentido imanente da fala dos/as informantes. Esta etapa tem como objetivo decodificar as falas dos/as participantes de modo que todos/as, mesmo os que não pertencem àquele meio, possam compreendê-la. É importante dizer que, nesta fase, não são tecidos comentários ou informações alheias as falas, mas tão somente o/a pesquisador/a irá reescrever o que foi dito durante a entrevista (WELLER, 2005).

A interpretação formulada busca reconstruir o sentido imanente, ou seja, aquilo que compreendemos de forma imediata. Esta etapa é importante na medida em que permite a identificação dos tópicos ou temas discutidos no decorrer da entrevista. Após a organização temática dá-se início à análise da passagem inicial ou “narração central” como definido por Schütze (1987), seguida das passagens nas quais o entrevistado discorreu sobre determinado tema em detalhes, de forma emotiva ou metafórica. Por último, analisam-se as passagens nas quais o entrevistado discute temas relevantes para a pesquisa. Durante a interpretação formulada de um tema, é realizada a análise sequencial dos subtemas identificados em uma passagem, descrevendo com as palavras do pesquisador o que foi dito pelo informante. Dados sobre o entrevistado e sobre o contexto que não estão presentes no texto da entrevista, não constituem objeto da interpretação formulada, podendo ser incluídas em uma etapa posterior da análise (WELLER; OTTE, 2014, p. 328).

A segunda fase, a interpretação refletida, analisa além do conteúdo das falas dos/as estudantes, os significados destas falas no contexto da universidade, ou seja no contexto em que estes/as informantes estão inseridos, buscando desvendar o que há por detrás das ações práticas daquele indivíduo ou daquele grupo. É nesta fase que o/a pesquisador/a analisa como o tema foi abordado pelo/a participantes.

A interpretação refletida implica uma observação de segunda ordem, na qual o/a pesquisador/a realiza suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento adquirido sobre o meio pesquisado [...] a interpretação refletida busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o “quadro de referência” (*frame*), que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações (WELLER, 2005, p. 276).

Após estas duas fases, ocorre a análise comparativa que tem como objetivo a realização de comparações dos resultados obtidos nas fases anteriores com outros casos empíricos, determinando se os resultados obtidos através das falas dos/as estudantes de Educação Física são típicos de um determinado meio social,

[...] para o método documentário de interpretação, a análise comparativa tem como objetivo a reconstrução dos aspectos homólogos entre diferentes casos estudados (por exemplo, entre diferentes entrevistas). Quanto mais precisa for a análise, mais exatas serão as afirmações realizadas com base nos dados empíricos [...] a escolha dos casos que serão comparados é realizada, num primeiro momento, através de critérios objetivos que, de certa forma, estruturam o processo de coleta e constituição do *cópus* da pesquisa, entre outros: a faixa etária, o sexo, a profissão, as práticas político-culturais (grupos musicais, ambientalistas, movimentos anti-globalização). Essa estruturação da amostra facilita a procura por aspectos homólogos entre os diferentes casos estudados. (WELLER, 2005, p. 278).

O segundo momento desta fase, no entanto, busca através dos resultados encontrados nas interpretações o *tertius* comparativo, ou seja, neste segundo momento não são os critérios objetivos que são levados em consideração, mas procura-se perceber através dos dados obtidos nas interpretações, contrastes entre casos que são supostamente homólogos.

É, portanto, através destas três fases de interpretação que se organiza a análise documentária. Assim, destaca-se que analisar os sentidos emanados pelos/as estudantes do curso de Educação Física sobre as relações de gênero e interpretar semanticamente estes sentidos, dispondo ainda de comparações entre as falas dos/as próprios/as estudantes enriquecerá a pesquisa, principalmente com objetivo de interpretar como estes sujeitos se percebem como mulheres e homens no processo de tornar-se professor/professora responsável pela educação dos corpos.

2.5. Lócus

Esta investigação dirige seu olhar para a Região da Amazônia Paraense buscando suas singularidades no que tange a formação de professores/as de Educação Física. Há na capital – Belém – duas Instituições de Ensino Superior públicas que oferecem o curso de Licenciatura em Educação Física. Entretanto, chama atenção e tornou-se um indicador importante para a pesquisa, o fato de por todo o século XX, apenas uma delas ter ofertado a formação desta área.

A diferença da existência de tais formações distanciam-se em mais de 30 anos, já que em uma delas (Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará) o curso fará 49 anos em 2019, enquanto que a outra Instituição de Ensino Superior (Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará) oferece o curso de Licenciatura em Educação Física há 13 anos em 2019.

O fato de haver um curso de formação de professores/as de Educação Física com quase 50 anos, denota uma historicidade, trajetória e legitimação de formação presente nas diferentes gerações de professores/as para o estado e quiçá a região. Sendo assim, o local escolhido para desenvolver esta pesquisa é o Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF-UEPA), especificamente o Campus III, que fica localizado na capital paraense, Belém.

2.6. Participantes

Os/as participantes da pesquisa são considerados/as como fonte empírica, dos quais emanaram sentidos, concepções e percepções que foram interpretadas na investigação. Para escolha dos participantes foram considerados os seguintes aspectos: 1) Ser estudante do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará; 2) Estar matriculado/a no sétimo ou oitavo semestre do referido curso. A escolha por estes semestres se dá sob a justificativa de ser o momento em que os/as estudantes já passaram pelos estágios supervisionados ligados a escola, que acontecem no quinto e sexto semestres, o que para esta pesquisa se configura como fundamental visto que a aproximação com o campo de atuação pertencente a escola pode de alguma forma suscitar experiências com a trato das relações de gênero na escola e a troca de contato entre formação docente, escola, Educação Física e relações de gênero; 3) Autorizar e concordar com os termos do estudo que obedecem os princípios éticos de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (que consta no Anexo II).

O *córpus* é portanto formado por 8 estudantes, sendo 4 homens e 4 mulheres e apresenta pelo menos 1 homem e 1 mulher de cada um dos três turnos (manhã, tarde e noite) oferecidos pelo CEDF/UEPA, isso contribuiu significativamente para que se pudesse perceber possíveis contrastes entre sujeitos de um mesmo meio social, o que na análise documentária elencamos como *tertius* comparativo.

A escolha dos/as participantes se deu por disponibilidade e indicação, disponibilidade porque a autora visitou cada turno e convidou os/as estudantes de toda a turma a participarem da pesquisa, aqueles/as que se dispuseram, foram entrevistados/as. Indicação, pois no processo de qualificação deste trabalho foi proposto que se incluísse estudantes que praticassem atividades consideradas inadequadas ao seu gênero e então procurou-se os/as 6 estudantes que já haviam sido entrevistados/as para que eles/as indicassem estudantes que se encaixavam neste perfil. Através de Ef chegamos a Hf, jogadora de futebol, e através de Cm chegamos a Gm, bailarino.

2.6.1. Quem são os/as entrevistados/as?

Para manter o sigilo das identidades dos/as informantes conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A) e a ética que direciona a pesquisa com seres humanos, utilizaremos siglas para identificar os sujeitos, estas siglas fazem parte dos códigos de transcrição do Método Documentário (apêndice D) onde os e as entrevistadas são identificados pelas letras do alfabeto, na sequência em que são realizadas as entrevistas (a,b,c,d, etc). Além disso, as participantes são identificadas pela letra f (feminino) e os participantes pela letra m (masculino). Os sujeitos são, portanto, 4 mulheres (Bf, Df, Ef e Hf) e 4 homens (Am, Cm, Fm e Gm), estudantes regularmente matriculados/as nos sétimos e oitavos semestres do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará.

O primeiro entrevistado foi Am, homem com 20 anos, considera-se preto, solteiro, sem religião, sem filhos, mora com a mãe que possui deficiência física pós acidente vascular cerebral. Escolheu a Educação Física como primeira opção de curso e é estudante do turno da manhã.

Na adolescência Am foi atleta de Futsal pelo time do colégio onde estudou, escolheu o CEDF/UEPA pela boa estrutura do Campus. Fez estágio em uma grande rede de supermercados da capital paraense, na academia para os/as funcionários/as deste estabelecimento e atualmente é estagiário da Secretaria de Educação do Estado na

condição de cuidador de crianças especiais. Pretende atuar depois de formado na Educação Física Especial em decorrência de suas vivências acadêmicas e pessoais.

A entrevista iniciou as 18h39 e findou as 19h17 com duração total de 38'12", a mesma foi realizada na biblioteca do CEDF/UEPA – Campus III, a biblioteca estava vazia e ficamos em uma sala reservada. O informante parecia estar à vontade e a entrevista não teve interrupções. Em algumas narrações sobre vivências dentro do campus mostrou-se um pouco receoso em falar.

A segunda entrevistada foi Bf, mulher, 25 anos, parda, cristã, tem 1 filha, estudante do turno da manhã, reside com o companheiro. Escolheu a Educação Física como primeira opção de curso e o CEDF/UEPA por ser referência na área e no momento faz estágio como monitora na própria Universidade. Quando formada pretende atuar na escola pois acredita na educação e na potencialidade da disciplina na vida e na formação dos alunos.

A entrevista teve uma duração total de 54'27" e ocorreu na biblioteca do CEDF/UEPA em uma sala reservada. A informante transparecia se sentir à vontade com a narrativa. A entrevista foi interrompida no 35º minuto por uma ligação para a entrevistada que durou menos de 1'.

O terceiro entrevistado foi Cm, homem, 21 anos, pardo, solteiro, católico, não possui filhos, estuda no turno da tarde, reside com a avó, tia, irmã e dois tios, escolheu a Educação Física como primeira opção, e escolheu a Uepa por ser referência na área. Faz monitoria na Universidade na disciplina de Políticas Públicas de Esporte e Lazer e faz estágio remunerado em uma academia na região periférica de Belém, pretende atuar nas diversas áreas da educação física, sua mãe possui ensino médio completo e é dona de casa, o pai é falecido.

A entrevista ocorreu na biblioteca do CEDF/UEPA campus III no dia 03 de maio de 2019, iniciou as 14h08 e finalizou as 14h24, com duração total de 16'39". O informante parecia estar um pouco nervoso, chegou, sentou, respondeu o questionário e já iniciamos a entrevista, ele foi rápido e objetivo nas respostas.

A quarta entrevistada foi Df, mulher, 21 anos, parda, solteira, católica, escolheu Direito como primeira opção no vestibular e escolheu a Uepa por ser referência no curso de Educação Física. Faz estágio voluntário em uma instituição filantrópica e pretende atuar no campo da dança depois de formada. Sua mãe tem nível médio completo e é dona de casa, seu pai tem fundamental incompleto e atua como motorista particular.

A entrevista ocorreu na biblioteca do CEDF/UEPA campus III no dia 09 de maio de 2019, iniciou as 13h06 e finalizou as 13h19, com duração total de 13'06", aos 9'38" a entrevista foi interrompida por uma ligação para a entrevista, mas a mesma não atendeu. A informante parecia estar pouco a vontade, demonstrou nervosismo, a entrevista foi curta, objetiva e pontual.

A quinta entrevista foi com Ef Mulher, 21 anos, branca, solteira, agnóstica, tem 1 filho, mora com a mãe, escolheu Medicina Veterinária como primeira opção no vestibular, escolheu o CEDF/UEPA pois foi a única instituição pública em que conseguiu aprovação no vestibular, faz estágio voluntário no Núcleo de Extensão da UEPA, pretende seguir carreira acadêmica, dar aulas e ser pesquisadora depois de formada. Sua mãe tem nível médio completo e é dona de casa e pensionista, seu pai tem ensino superior e atua como professor.

A entrevista ocorreu na biblioteca do CEDF/UEPA campus III no dia 24 de junho de 2019, iniciou as 14h23 e finalizou as 14h46, com duração total de 22'05". A informante pareceu estar à vontade e respondeu com entusiasmo as questões apresentadas.

O sexto estudante entrevistado foi Fm, homem, com 21 anos, branco, solteiro, católico, mora com a mãe. Escolheu Ciências da Computação como primeira opção no vestibular na Universidade Federal do Pará, enquanto que na Uepa escolheu Educação Física, obteve aprovação nas duas instituições e decidiu cursar Educação Física no CEDF/UEPA pois considera a instituição referência na área. Faz estágio remunerado em academia, pretende atuar na área da musculação depois de formado. Sua mãe tem ensino superior completo e seu pai tem ensino médio completo.

A entrevista ocorreu na biblioteca do CEDF/UEPA campus III no dia 24 de junho de 2019, iniciou as 15h13 e finalizou as 15h35, com duração total de 21'38". O informante pareceu estar à vontade e respondeu com clareza as questões apresentadas.

O sétimo estudante entrevistado foi Gm, ele foi indicado por Cm. O estudante é dançarino desde a sua infância, iniciou a dança no grupo da escola em que estudava aos 8/9 anos de idade, tem 20 anos, é pardo, católico, escolheu cursar Educação Física como primeira opção e escolheu o CEDF/UEPA pela estrutura do local. Fez estágio em uma instituição que oferece a modalidade Pilates, depois de formado pretende atuar na área da musculação, da dança e do pilates, pois são suas áreas de afinidade, sua mãe possui nível superior e seu pai nível técnico.

A entrevista ocorreu na Biblioteca do CEDF/UEPA Campus III em 23 de agosto de 2019. Iniciou as 11h15 e finalizou as 11h42, com duração total de 26'49", o entrevistado transpareceu se sentir bastante à vontade com as questões apresentadas.

A oitava estudante entrevistada foi Hf, indicada por Ef. Hf é jogadora de futsal do time do CEDF/UEPA, tem 21 anos, é solteira, evangélica, não escolheu a Educação Física como primeira opção, mas escolheu a UEPA porque crer que ela é a melhor instituição do estado. Quando formada pretende atuar na área escolar por ser a área que mais se identifica, sua mãe tem ensino médio completo e não trabalha, seu pai tem ensino superior completo.

A entrevista ocorreu no ginásio do CEDF/UEPA Campus III, em 13 de setembro de 2019, iniciou as 14h06 e finalizou as 14h20, com duração total de 12'23", esta foi a entrevista mais rápida de todas, por opção da participante, ficamos sentadas no chão do ginásio enquanto ocorria um treino do time de futsal da instituição. Dentre apitos e gritos de incentivo a estudante parecia estar à vontade e bastante serena e como a mesma colocou "aqui me sinto verdadeiramente bem".

III. RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER: A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS

Trata-se nesta seção do modo como se constituem os corpos masculinos e femininos e as relações de poder imbricadas neste processo, além disso, traz-se para esta análise a proposição e construção teórica do conceito de gênero e como os estereótipos de masculino e feminino estão presente na sociedade atual e diretamente relacionados as práticas corporais. Considera-se, portanto, fundamental este debate para que se possa compreender as relações de gênero e a formação de professores/as em Educação Física.

Em nossa sociedade, espera-se que cada sujeito esteja encaixado nos modos socialmente considerados como masculino e feminino e que seus corpos correspondam a um modelo de gênero, este é um processo de gendramento² que se inscreve no indivíduo que precisa mostrar indícios sociais e, principalmente corporais, de pertença ao gênero feminino ou masculino. Refere-se aqui aos indícios sociais, como por exemplo a forma de andar, de falar, de se comportar, de vestir, de jogar, de brincar, de se movimentar.

Este gendramento se desenha através de estratégias criadas para informar onde cada um/a deve estar, são técnicas ininterruptas exercidas sobre os sujeitos que lhes diz o que é socialmente aceitável para um homem e para uma mulher, para um corpo biologicamente assim definido, numa clara associação entre sexo biológico e gênero.

Estas técnicas são detalhadamente implicadas no processo de formação do sujeito e de seus corpos e são aplicadas como forma de controle minucioso do corpo, dos gestos, das atitudes, dos comportamentos e hábitos de cada pessoa, o que significa dizer que há práticas sociais embuídas de poder que informam e tentam colocar efetivamente cada sujeito em um determinado lugar (YAZBEK, 2015).

Pode-se a partir desta reflexão pensar que o gênero, como construção histórica e social, que se instituiu nos e através dos corpos, também é permeado pelo poder que se inscreve nos corpos através do exercício contínuo de estratégias que ditam o modo como devem ser homens e mulheres e circulam na nossa sociedade nos mais variados espaços através das instituições, da linguagem e das normas e, também está presente nas Instituições de Ensino Superior, como é o caso da Licenciatura em Educação Física,

² Termo utilizado por Carvalho e Rabay (2015) para se referir a transversalização da perspectiva de gênero em diferentes âmbitos e campos do conhecimento.

talvez até mais uma vez que esta área trabalha diretamente envolvida com o comportamento dos corpos e de seus movimentos.

Nestas instâncias, os corpos de homens e mulheres são alvos do poder e mais especificamente de uma microfísica do poder, mas ao mesmo tempo respondem a ele, de modo que o poder se torna uma relação de forças:

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvenda nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter [...] Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui [...] não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e por meio deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que eles os alcança. Finalmente, não são unívocas, definem inúmeros pontos de lutas, focos de instabilidade comportando cada um seus riscos de conflito, de lutas e de inversão pelo menos transitória da relação de forças. A derrubada desses “micropoderes” não obedece portanto à lei do tudo ou nada; ele não é adquirido de uma vez por todas por um novo controle dos aparelhos nem por um novo funcionamento ou uma destruição das instituições (FOUCAULT, 2014, p. 30).

Segundo Riot-Sarcey (2014), para Foucault o poder é operante nas possibilidades que se inscrevem no comportamentos dos sujeitos ativos e, deste modo, o poder é uma forma de ação em um ou vários sujeitos. O poder é assim, um ato relacional que ao mesmo tempo em que se pode obedecer também se pode resistir. O que possibilita então pensar que se os modos de ser homem e de ser mulher são permeados por relações de poder, essa história não pode ser contada como se fosse, apesar de cultural, consensual.

Masculino e feminino são construções sociais conflituosas marcadas por uma relação de forças que hierarquiza os sujeitos e os coloca em posições mais ou menos prestigiadas, no caso da nossa sociedade, por muito tempo e até hoje ainda há uma forte concepção de que o homem é por natureza superior a mulher. No entanto, é preciso refletir sobre essa suposta superioridade da natureza, já que tudo o que é natural é imodificável, o que de certa forma acomoda os sujeitos a pensarem que são irrefutáveis o modo como estão postas as relações e as hierarquias sociais.

Quantas vezes ouvimos discursos que reafirmam que o lugar da mulher é inferior ao do homem, que a mulher precisa ser mãe para desfrutar de um amor verdadeiro e da completude de ser mulher, que o homem precisa ser forte emocionalmente, que mulheres nunca serão tão boas jogadoras quanto os homens. Reflitamos então sobre a existência de muitas mulheres que sustentam o lar sozinhas e ainda, mulheres que não podem ou não querem ser mães, homens também podem ser frágeis emocionalmente, os

estereótipos muitas vezes impedem que mulheres joguem futebol ou se tornem melhores nesta modalidade por falta de oportunidades. A partir destas reflexões consegue-se desconstruir uma concepção idealizada de mulher e de homem.

Faz necessário pensar que para assumir um caráter irrefutável e aparentemente natural esses modos de ser homem e mulher precisam ser reiterados o tempo todo. Para fazer caber e encaixar os sujeitos em padrões, são desenvolvidos mecanismos e instituídas normas, regras, técnicas e estratégias para inscrever sobre um corpo as características de determinado gênero e esta inscrição se dá por hora de forma sutil mas por hora de forma enérgica (LOURO, 2018).

Através destes mecanismos normativos são instituídas formas de ser, pensar e agir, relacionando diferentes modos de comportamentos para o ser homem e o ser mulher, designa-se atitudes, generifica-se os corpos através de vestimentas, adornos, gestos e atividades. Há, então, uma corporificação dos gêneros, designa-se características e os papéis sociais específicos para o masculino e outras características para o feminino. É importante dizer que estes aspectos se inscrevem nos corpos desde a hora do nascimento e são reconhecidas como de ordem anatômica e biológica.

Para Michel Foucault (2014) essa é a atuação do poder que incide sobre o corpo, pois ele envolve aprimorar e adestrar os corpos dos sujeitos para que eles se tornem úteis para o sistema, assim, o poder trabalha o corpo em sua interioridade de modo que possa manipular seus elementos e produzir comportamentos desejados e considerados como mais adequados àquelas pessoas.

Portanto, o processo de constituição dos corpos e do gênero é baseado nas características físicas distintas, as quais se atribui sentidos e significados culturais que legitimam e informam os lugares de homens e mulheres. Isto significa dizer que os sujeitos são classificados, ordenados e hierarquizados segundo a significação que damos a aparência de seus corpos (LOURO, 2018).

Desse modo, são os significados que carregam as características físicas de homens e mulheres o principal parâmetro para diferenciação dos gêneros e são essas significações que instituem as atribuições do que cada um/a pode ser, saber e fazer em uma sociedade e, neste caso, mais do que uma simples aparência, o corpo se transforma em uma forma de linguagem que informa através de marcas o modo como ele tem de se comportar e como deve se expressar. Ou seja, parece ser o formato anatômico do corpo do sujeito o fator determinante para que a sociedade designe as tarefas sociais deste indivíduo.

Na verdade a anatomia é apenas marcador de diferença, pois o que construiu-se (costumes, crenças, cultura, hábitos, ou mais como queiram chamar) em torno deste corpo é o que vai valer como sendo apropriado para ele.

Este pressuposto pode também ser identificado nas aulas de Educação Física, visto que designa-se, a partir da construção de estereótipos, a existência de práticas corporais divididas em masculinas e femininas.

Este entendimento se assenta no que Piscitelli (2002) chama de determinismo biológico em que se faz uma relação direta entre aspectos biológicos, portanto aspectos naturais e imutáveis do corpo, e, aspectos da personalidade, dos comportamentos, no qual a biologia é fator determinante desta relação, designando comportamentos, gostos e atitudes dos sujeitos.

No entanto, precisamos pensar que:

A identificação ou nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas) dá-se, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que essa cultura dispõe e, deve-se supor, é atravessada pelos valores que tal cultura adota... a nomeação do gênero não é, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem (LOURO, 2007, p. 209).

Para Foucault (2014) o corpo está mergulhado em um campo político apertado que lhe impõe obrigações e limitações. Aprisiona-se o corpo num “sistema de sujeição” que não diz respeito “exatamente a ciência de seu funcionamento” mas de “um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las” (p. 30), este controle é para o autor uma tecnologia política do corpo, pois é eficaz, organizada e sutil.

Por isso é tão difícil a compreensão de que mulheres podem assumir papéis de liderança, de força, podem ser racionais e pouco emotivas e é quase impossível conceber um homem que assuma completamente as tarefas do lar, ou que abra mão de sua vida profissional para assumir a criação dos filhos e das filhas. Não se consegue perceber o quanto estamos imersos em uma cultura sexista que coloca como regra comportamentos que na verdade podem ser voláteis o que acaba por discriminar aquele ou aquela que queira assumir papéis diferentes dos que são impostos socialmente.

A tecnologia política do corpo é além de sutil também difícil de ser localizada pois está distribuída por vários pontos e de variadas formas, talvez por este motivo seja tão complexo perceber as relações de gênero como culturais. Este fato reitera o significado de microfísica do poder que Para Foucault (2014) é a premissa de que as relações de poder não são unívocas, não partem de um lugar para o outro, mas funcionam como algo

que circula, que ocorre por meio de rede, não é unidirecional, não funciona de cima para baixo, mas é multidirecional, está em todos os lugares e é exercido e sofrido por todas as pessoas. Por este motivo o poder não é aplicado a uma ou outra pessoa, mas perpassa por todos/as.

Dito isto, pode-se perceber que ninguém detém completamente o poder, todos/as são afetados/as e todos/as detém em algum momento algum tipo de poder, por isso, para a teoria foucaultiana não se é passível ao poder, também reage-se e resiste a ele o tempo todo.

Neste cenário e levando em consideração os papéis sociais de gênero, pode-se dizer que existe uma coerção sem folga sobre o corpo sexuado para que ele atenda as expectativas sociais, mas é possível dizer que os sujeitos não são inertes a esta coerção, eles podem se adequar e assumir as normas, mas podem também subvertê-las e contestá-las.

O que nos remete a reflexão sobre as aulas de Educação Física uma vez que mesmo que seja feita, através da disciplinarização, dos exercícios e dos esportes, uma coerção ininterrupta para que os movimentos de alunos e alunas se deem de modo considerado adequado para meninos e meninas, nem sempre esta coerção é efetivada e as práticas podem ser subvertidas.

Por não serem inertes as normas, pelos gêneros não serem naturais e pela possibilidade de resistência e subversão ao poder, os sujeitos desde muito cedo aprendem que pertencem a um gênero cujos comportamentos são específicos. Seus corpos são, neste nível, disciplinados, de modo que os gestos e comportamentos expressem através da linguagem corporal o que se considera como masculino ou feminino.

As disciplinas são, desse forma, uma importante ferramenta de controle minucioso das operações dos corpos através de exercícios que tornam os corpos implicados no jogo de uma suposta verdade que diz o que cada um pode ou não fazer:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: 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 ... a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acetuada (FOUCAULT, 2014, p.127).

Na teoria foucaultiana o disciplinamento dos corpos ocorre principalmente nas instituições como as escolas, os hospitais, organizações militares, nestes locais as pessoas são inscritas e distribuídas segundo uma forma, e estão o tempo todo sob a vigilância dos demais e de si mesmos para que correspondam as expectativas do que se espera de seus gestos, movimentos, comportamentos, gostos.

Na Educação Física, as aulas são, na maioria das vezes, dispostas em fileiras, em movimentos repetitivos para alcance de execuções de gestos técnicos considerados perfeitos, o que denota haver uma forte relação entre as aulas de Educação Física e a disciplinarização dos corpos.

Joan Scott (1995) corrobora e diz que os conceitos normativos são expressos pela religião, educação, ciência, política e pelo judiciário que afirmam de forma contundente e sem erro o sentido que deve ter o masculino e o feminino e estas normas dependem de modo direto da rejeição de outras possibilidades alternativas o que coloca em evidência símbolos que procuram limitar e conter estas outras possibilidades.

Na tentativa de vencer as resistências, a disciplina torna-se um exercício constante de tentativa de submissão dos sujeitos a modelos preestabelecidos e idênticos, de forma que é exercida uma coerção incessante sobre o indivíduo que tem como principal função normalizá-lo e controlá-lo segundo estes modelos. Neste sentido, as disciplinas são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem um relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2014, p.135).

Podemos perceber que as disciplinas são importantes formas de controlar os comportamentos dos sujeitos, de modo que se levarmos em consideração o conceito de gênero fica claro que mulheres e homens estão o tempo todo sendo direcionados a assumir um determinado papel na sociedade.

Sendo assim, mulheres e homens convivem e se relacionam em torno de um poder disciplinar que tenta controlar suas ações, atitudes, gestos, movimentos, ou seja que constroem sua identidade.

Este poder está presente constantemente nas aulas de Educação Física através dos gestos técnicos esvaziados de sentidos, que colocam os/as alunos/as para executarem determinados movimentos sem ao menos informá-los sobre os significados sociais que aquele movimento carrega.

Não à toa, desde muito cedo aprende-se sobre comportamentos adequados para o feminino e o masculino. Quando crianças, as mulheres, na maioria das vezes, ganham

brinquedos referentes ao lar, como utensílios domésticos, além de bonecas e maquiagem, aprendem com os desenhos como se comportar feito uma princesa, os movimentos permitidos são os de dança. Na contramão deste direcionamento os meninos ganham quase sempre carros de velocidade, bonecos super-heróis, armas de brinquedo, bolas para prática de esportes.

O que se está querendo dizer neste momento é que os gostos dos sujeitos devem coadunar com o seu sexo e isto ocorre sob um sistema de disciplina que controla o que cada menino ou menina deve gostar e também o que deve rejeitar.

O controle neste contexto toma forma e se desdobra em um sistema de vigilância constante. Para este sistema de vigilância Michel Foucault (2014) desenvolve o conceito de sistema panóptico. O Sistema Panóptico é uma figura arquitetural desenvolvida por Bentham em que:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas tem duas janelas, uma para o interior, correspondendo as janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia [...] O dispositivo panóptico organiza unidade espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente [...] a visibilidade é uma armadilha [...] Cada um, em seu lugar, está bem trancado em sua cela de onde é visto de frente pelo vigia; mas os muros laterais impedem que entrem em contato com seus companheiros. É visto, mas não vê. A disposição de seu quarto, em frente a torre central, lhe impõe uma visibilidade axial; mas as divisões do anel, essas celas bem separadas implicam uma invisibilidade lateral. E esta é a garantia da ordem [...] Do ponto de vista do guardião, é substituída por uma multiplicidade enumerável e controlável; do ponto de vista dos detentos, por uma solidão sequestrada e olhada. Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce: enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são portadores [...] por isso Bentham colocou o princípio de que o poder devia ser visível e inverificável. Visível: sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado, mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo [...] no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto (FOUCAULT, 2014, p. 195).

Na sociedade, o sistema panóptico se desenvolve através do disciplinamento. Os sujeitos possuem uma vida completamente vigiada de modo que estamos o tempo todo visíveis para que o outro e nós mesmos/as julguemos o que está certo ou errado em

nossos corpos, gestos e comportamentos. Estes julgamentos se desenvolvem através do poder que indica o que cada um deve ou não pode fazer, de modo que esse poder passa a funcionar automaticamente e de forma contínua.

O panoptismo garante o funcionamento automático do poder disciplinar pois é como se através da disciplina nós nos tornássemos, além de disciplinados também vigias uns/mas dos/as outros/as, e também de nós mesmos/as. Somos disciplinados/as a ser sempre homogêneos, com comportamentos padrões e no momento em que alguém não se adequa a este padrão é apontado como estranho/a e perturbador/a da ordem, pois uma vez que aquele sujeito não se encaixa em um protótipo ele deixa de ser reconhecido como legítimo.

O poder disciplinar tem dois elementos principais: 1. Distribui os corpos em espaços de visibilidade e 2. Através da visibilidade torna possível uma constante vigilância que por sua vez possibilita o controle das atividades desenvolvidas pelos indivíduos para que a partir do controle se extraia o máximo de utilidade produtiva individual, assim o sucesso deste poder se deve “ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e ... o exame” (FOUCAULT, 2014, p. 167).

Para tanto, as identidades subjetivas se constroem sob o olhar do/a outro/a, sob sua vigilância e principalmente sob o poder disciplinar e no caso das relações de gênero, o disciplinamento sobre o que significa ser homem e ser mulher está presente nos mais diversos locais e circunstâncias. De modo que:

um conjunto extraordinário de espaços e instâncias sociais, ensinam formas de ser e de estar no mundo para crianças, jovens, adultos; marcam posições de sujeitos; estabelecem hierarquias classificam, aprovam e desaprovam corpos e aparências; sancionam e penalizam comportamentos, gestos, atitudes (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 7).

Estas reflexões nos levam a pensar que os gêneros se controem em meio à relações de poder que pretendem modelar os corpos, os sentimentos, os gestos e os comportamentos dos sujeitos, principalmente através das instituições sociais, de modo que seja possível controlar a sociedade, não por meio de um poder unidirecional mas através do que é tomado como verdade que classifica o que é normal/anormal, certo/errado e exclui aqueles que julga negativamente.

3.1. Entendendo melhor essa história de gênero

Partimos da premissa de que de modo:

Instigante e desafiador, o conceito de gênero vem disseminando-se rapidamente a partir da década de 1980. Parte significativa da atração exercida por esse conceito reside no convite que ele oferece para um novo olhar sobre a realidade, situando as distinções entre características consideradas femininas e masculinas no cerne das hierarquias presentes no social. Através da utilização desse conceito, algumas autoras, inclusive consideraram possível desestabilizar as tradições do pensamento. (PISCITELLI, 2002, p. 1).

Há uma dicotomização dos gêneros que hierarquiza e designa lugares sociais diferentes e desiguais para homens e mulheres, de forma que as mulheres são, em nossa sociedade, vistas na maioria das vezes, como inferiores aos homens.

Na Educação Física esta é uma realidade histórica que designou um lugar de privilegia aos homens e de secundarização as mulheres que durante muito tempo foram proibidas de praticar diversas atividades.

Neste sentido, a história das mulheres é uma história de silenciamento e invisibilidade. Elas não podiam falar, nem expressar opiniões, e tiveram, durante muito tempo, suas vidas guiadas e controladas por homens que lhes diziam com quem casar, o que falar, o que fazer e como fazer, assim, as mulheres foram durante séculos e muitas vezes ainda hoje são “representadas” por homens.

Diante desta invisibilidade, elas passaram então a questionar, aqui fica claro o conceito de relações de poder, esta “representação” masculina e a buscar o direito de serem ouvidas. Surge então um movimento de mulheres que lutavam por direitos até então negados por sua suposta natureza inferior, este movimento conhecido como Movimento Feminista traz à tona reivindicações como o voto, a escolha de parceiros e a educação igualitária, ou seja, este foi/é um movimento político e social que requeria e requer que suas vozes fossem/sejam ouvidas e que suas histórias fossem/sejam contadas.

Em meados do século XIX a luta por igualdade entre os gêneros deu origem a uma mobilização feminina, principalmente na Europa e na América do Norte. Elas, as chamadas feministas, conseguiram romper com algumas desigualdades que afligiam as mulheres há muito tempo, conseguiram nesta ocasião atingir demandas significativas como o direito ao voto, à propriedade e o acesso à educação (PISCITELLI, 2002).

As feministas passaram a criticar e a questionar um sujeito universal masculino, racional que se intitulava como representante de toda a sociedade enquanto que as mulheres pareciam não ter história e eram excluídas pela figura do homem.

Em suas críticas elas elencavam a historicidade das relações e das subjetividades e que os sujeitos deveriam deixar de serem pensados como naturezas biologicamente determinadas, desconstruindo a ilusão de interioridade e essência (RAGO, 1998).

Então, começou a se pensar que as relações entre os gêneros eram socialmente determinadas e que características consideradas como femininas e masculinas são elaboradas na sociedade e no tempo em que vivemos, pois são dotadas de uma história e nada tem a ver com algo dado *a priori*, ou que já nasce com o homem ou com a mulher.

Esta concepção foi um importante passo para fazer refletir sobre a situação até então vivida pela mulher na sociedade, pois o que era considerado como natural, ou seja, como verdade, tornou-se possível de ser questionado e a hierarquia social em que homens são considerados superiores à mulheres pôde então ser abalada.

Para Rago (1998) a principal preocupação do Movimento Feminista era questionar a dominação masculina até então estabelecida, que se constituía através de práticas discursivas e não-discursivas, do modo como o mundo era interpretado somente por homens, o que se configura como uma visão androcêntrica, e ainda o modo como esta interpretação era validade como verdade absoluta. As feministas reivindicavam a construção de uma nova linguagem que revelasse as experiências e os olhares das mulheres, ou seja, novas interpretações.

Interpretações que diferissem da tendência de pensamento que coloca as homens no centro e no controle da sociedade subordinando as mulheres à suas leis em nome de uma suposta natureza inferior que destinava as mulheres atividades sociais consideradas menos importantes ou mais leves, neste último caso fica evidente a relação com a Educação Física, visto que as mulheres só podiam realizar atividades físicas consideradas graciosas e que não prejudicassem o sua feminilidade.

A subordinação das mulheres era fato claro para as feministas, o que elas reivindicavam era o questionamento da suposta naturalidade desta subordinação:

Elas sustentam, ao contrário, que essa subordinação é decorrente das maneiras como a mulher construída socialmente. Isto é fundamental, pois a ideia subjacente é a de que o que é construído pode ser modificado. Portanto, alterando as maneiras como as mulheres são percebidas seria possível mudar o espaço social por elas ocupado. Por esse motivo, o pensamento feminista colocou reivindicações, voltadas para o exercício dos direitos, questionando, ao mesmo tempo, as raízes culturais destas desigualdades. As feministas trabalharam em várias frentes: criaram um sujeito político coletivo – as mulheres – e tentaram viabilizar estratégias para acabar com a sua subordinação. Ao mesmo tempo procuraram ferramentas teóricas para explicar as causas originais desta subordinação (PISCITELLI, 2002, p. 3).

Portanto, o Movimento Feminista dá origem não só as reivindicações políticas e sociais, ele também se desdobra para a construção teórica destas reivindicações. No movimento de inserção da mulher nas universidades, os chamados “Estudos da Mulher”, começam a aparecer, primeiro falando sobre condições de vida, de maternidade, de relacionamentos e após com elaborações teóricas mais aprofundadas (LOURO, 2014).

Em busca de um campo teórico sólido e capaz de representar as reivindicações das mulheres será engendrado o debate do conceito do termo gênero, este debate se inicia entre as estudiosas e militantes feministas anglo-saxãs e depois se expande para os mais diversos países. O grande objetivo das estudiosas feministas foi tornar visível aquela que fora ocultada, dando visibilidade a estes sujeitos (LOURO, 2014).

Elas viam na ciência uma importante forma de conquistar novas interpretações e novos olhares que se contrapusessem a realidade androcêntrica, do qual o homem foi quase que exclusivo produtor. Realidade esta que fazia/faz parte da Educação Física, principalmente dos esportes, em que as mulheres eram/são consideradas menos capazes.

No desvelar histórico do movimento feminista Corrêa (2001), chama a atenção para o fato de que o campo teórico de gênero só ganha sentido se analisado em um contexto mais geral no qual seja levado em consideração a existência de um forte entrelaçamento entre militância política, pesquisa acadêmica e cenário político e cultural.

Portanto, é muito importante frisar que a emergência do campo de estudos sobre gênero tem suas bases teóricas na história das lutas feministas e o comprometimento com a transformação das relações de dominação masculina, atentando-se para o diálogo entre a realidade social e a ciência (SCAVONE, 2008), o que significa dizer que o conceito de gênero não é neutro, ele parte em busca de comprovações científicas para validar o seu conhecimento e legitimar seu campo de estudos.

É, portanto, a partir destas estudiosas que o termo gênero passa a ser utilizado, primeiro para descrever e denunciar as situações de desigualdades que experimentavam a maioria das mulheres em relação aos homens e depois para “ênfatisar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. O termo gênero indica uma rejeição do determinismo biológico” (SCOTT, 1995, p.72).

Essa rejeição se fundamenta sob a perspectiva de que a biologia não pode ser responsável por determinar a personalidade e o comportamento de um sujeito. E, se distancia de qualquer essencialismo que relaciona biologia, aspectos comportamentais e de personalidade (PISCITELLI, 2002).

Portanto, considerar uma prática corporal como masculina ou feminina se fundamenta não na biologia, mas na construção sócio-histórica em torno destas práticas e, esta construção afeta diretamente as aulas de Educação Física pois, mesmo que inconscientemente professores/as acabam reproduzindo estas construções em suas aulas, assim como, possivelmente, ocorreu em suas formações.

Isto significa dizer que gênero é construído histórico e socialmente pelos próprios seres humanos no decorrer de suas existências, desconstruindo a tese de que os gêneros masculino e feminino e os comportamentos correspondentes a estes estariam assentados no sexo dos sujeitos:

O termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais”, - a criação inteiramente social de ideias 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 de mulheres. Gênero é segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 75).

Pode-se afirmar que desloca-se o debate do campo biológico para o campo social, pois é lá que “se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 2014, p.26), portanto, as desigualdades estão assentadas no social, na história e nas condições materiais de existência. Desse modo, a compreensão de superioridade masculina pela condição física de força é desfeita e pode-se discutir estas relações no interior da cultura e das representações de papéis que se tem sobre feminino e masculino. Assim como na Educação Física não é condição de força que impossibilita a prática de qualquer que seja a atividade física, por qualquer pessoa, mas o constructo social que se fez em torno destas atividades.

O gênero passa então a ser compreendido para além de um instrumento analítico histórico e social podendo ser interpretado também como uma categoria relacional (SCOTT, 1995) pois deixa de falar simplesmente das condições de vida das mulheres, uma vez que nesta perspectiva para falar de mulheres faz-se necessário também falar dos homens. Essa utilização dá ênfase no entendimento de que os mundos masculinos e femininos estão imbricados e que não existe apenas uma experiência de um determinado gênero, mas as experienciais são múltiplas, logo, a história possui várias faces.

Deste modo, é interessante pensar que a construção e o entendimento da história da humanidade deve perpassar pela concepção de que os seres humanos são múltiplos e plurais e que não existe uma só experiência, os sujeitos não são universais e portanto, estamos falando de masculinos e femininos, sempre no plural, de pessoas, que

construíram e constroem individual e coletivamente o mundo social de acordo com as suas experiências.

Lidamos com sujeitos heterogêneos e que devem ser respeitados em suas diferenças, que experienciam seus modos de ser e estar no mundo de maneira singular e que constroem suas identidades através de um processo contínuo e marcado por relações de poder (SCOTT, 1995) que hierarquizam os sujeitos, inclusive homens e mulheres.

Estas construções nem sempre foram e nem serão as mesmas, pois como todas as relações as relações de gênero são temporais e espaciais e neste sentido, elas são ressignificadas com o decorrer do tempo e com as mudanças de pensamento social e assumem novas posturas e novos discursos. Isto significa dizer que “as subjetividades são históricas e não naturais, que os sujeitos estão nos pontos de chegada e não de partida” (RAGO, 1998, p. 92).

Hoje, o que se espera da mulher na sociedade ocidental é que ela dê conta de ser uma boa esposa, uma boa dona de casa, comportada, calma e sagaz, que consiga cuidar dos filhos e filhas, e ainda que tenha uma carreira profissional e acadêmica sólida e comprovadamente boa.

Observando este cenário, existe uma cobrança muito grande sobre os papéis sociais que a mulher deve exercer na sociedade, pois ao mesmo tempo em que ela alcançou inúmeras conquistas também acumulou tarefas que já lhes pertenciam há muito tempo, o que significa que ainda há uma sobrecarga sobre a mulher que muitas das vezes precisa desempenhar dupla jornada com o cuidado dos/as filhos/as e da casa e o trabalho fora do lar (NARVAZ; KOLLER, 2006). Tais elementos atravessam a Educação Física de modo que as práticas corporais consideradas mais adequadas para as mulheres se desenham a partir destes estereótipos de fragilidade e graciosidade.

De outro modo, o universo masculino atual comporta características sociais e comportamentais bem diversas ao do feminino. Os homens devem expor uma masculinidade forte, serem racionais e ágeis, suas tarefas são de aventura, liderança, aprendem desde muito cedo a não se sensibilizarem e a não expor suas emoções, afinal de contas “homem não chora”, não assumem responsabilidades domésticas (quando um homem faz deveres domésticos no imaginário social ele é um ótimo filho ou marido pois “ajuda” sua mãe ou esposa – fica claro que não é sua responsabilidade, ele faz por que sente vontade e não obrigação) pois isso fere a masculinidade, eles devem se preocupar com o sucesso profissional e financeiro que deve alcançar e está vinculado a autoridade

(NARVAZ; KOLLER, 2006) e na Educação Física são, na maioria das vezes cobrados a serem fortes, ágeis e praticarem esporte de grande contato físico.

Com base no conceito de gênero, é possível perceber que essas diferenças e desigualdades que perfazem as categorias sociais homem e mulher não se dão por um determinismo biológico, mas se fazem a partir de experiências concretas e históricas que são delimitadas a partir dos valores, da forma de pensar, das crenças e dos símbolos presentes em uma sociedade e que são generificadas (RAGO, 1998). Estes elementos atravessam também a formação dos/as futuros/as professores/as de Educação Física, que não podemos esquecer, também foram educados/as através em uma sociedade generificada.

Nas representações elencadas acima sobre as responsabilidades destinadas a homens e mulheres na sociedade fica bastante claro o sistema de pensamento que se baseia na biologia para falsear a cultura desigual entre homens e mulheres, uma vez que tomam como base um suposto determinismo biológico para criar padrões de referência de comportamentos específico para cada gênero, definindo a posição e o lugar que cada um/a deve ocupar e servindo para justificar as desigualdades de gênero (LOURO, 2014).

Essa normalização atua em diferentes frentes, está nas relações de poder, que como vimos não é unidirecional, mas pluridirecional, age em rede. Mas como o poder não é unívoco, homens e mulheres resistem aos estereótipos, infiltram as fronteiras, praticam outras atividades corporais que não são as consideradas padrões:

Homens e mulheres, apesar das normatizações impostas, são capazes de resistência e subversão, mostrando-se plurais e heterogêneos. Tal pluralidade “explode” o discurso patriarcal monolítico normativo, abrindo possibilidades para a subversiva e criativa (re) *invenção* de papeis e de relações. A mesma sociedade patriarcal e capitalista que normatiza às mulheres o cuidado de seus/as filhos/as, e aos homens o sustento econômico da família, não lhes dá condições para o desempenho destes papeis. Residam talvez aí possibilidades, mesmo que perversas, de subversão à normatização (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 53).

Altmann (2015) demonstra esse movimento na Educação Física. Explica como o movimento de resistência aos estereótipos de feminino e masculino inseriram as mulheres em práticas esportivas antes inimagináveis para elas. A autora cita que mesmo com conflitos as mulheres conseguiram adentrar no campo dos esportes que antes eram exclusivamente masculinos, o que possibilitou uma nova existência e experiência corporal e pública para as mulheres e, muitas vezes, negando os estigmas de fragilidade feminina e possibilitando de algum modo a reconstrução das relações entre mulheres e homens.

Por isso, o campo de estudos de gênero é tão importante para a luta contra as desigualdades entre homens e mulheres, pois se contrapõem a concepção biológica determinista e compreende que os papéis impostos a homens e mulheres são relacionais, históricos e sociais, ou seja, não nascem com os indivíduos, mas se forjam em um tempo e lugar históricos, se constroem no curso das vidas, das experiências e das relações sociais e reflete portanto a possibilidade de serem transformadas (LOURO, 2014).

Assim como a Educação Física precisa possibilitar que as práticas corporais sejam vivenciadas por todas as pessoas. A partir da concepção do termo gênero nós:

Fundamentalmente, passamos a perceber que o universo feminino é muito diferente do masculino, não simplesmente por determinações biológicas, como propôs o século XIX, mas sobretudo por experiências históricas marcadas por valores, sistemas de pensamento, crenças e simbolizações diferenciadas também sexualmente. [...] e a pluralização possibilitada pela negociação entre os gêneros é fundamental não só para a construção de um novo pacto ético, mas para a própria construção de um ser humano menos fragmentado entre um lado supostamente masculino, ativo e racional e outro feminino, passivo e emocional. A superação da lógica binária contida na proposta da análise relacional do gênero, nessa direção, é fundamental para que se construa um novo olhar aberto às diferenças (RAGO, 1998, p.93).

É preciso destacar que a análise do campo de estudos em uma perspectiva plural se fortalece a partir dos estudos pós-estruturalistas, uma vez que esta teoria afasta-se de uma visão essencialista (algo dado como natural, dado *a priori*) sobre os gêneros e dirige-se para o entendimento de gênero como uma categoria que é construída em um contexto socio-histórico e permeado por relações de poder que constituem as subjetividades dos sujeitos, ou seja, constroem a sua identidade (PISCITELLI, 2002).

A constituição da identidade no campo de estudos de gênero numa perspectiva pós-estruturalista concede à linguagem a principal tarefa de disseminar os discursos e estereótipos que são considerados desejáveis para determinado sujeito. Desse modo os indivíduos se introduzem em envelopes identitários que lhes são impostos que classifica as pessoas e lhes impõe um lei de verdade que ele/a deve conhecer e que os/as outros/as devem reconhecer nele/a (RIOT-SARCEY, 2014).

Segundo Bourdieu (2018) os esportes são importantes ferramentas de demonstração da masculinidade, porque através deles os homens podem ser reconhecidos, através da linguagem corporal, como fortes e viris, uma vez que através da competição eles se afastam do ideal criado para a feminilidade. Neste aspecto, podemos compreender um pouco sobre o porquê dos esportes de contato serem tão incentivados aos meninos e não para as meninas.

Para Scott (1995) na teoria pós-estruturalista a linguagem assume um papel central na comunicação, interpretação e representação de gênero, a autora destaca que para esta teoria a linguagem não diz respeito apenas as palavras, mas abrange um sistema de significados, de ordens simbólicas que antecedem o domínio da palavra propriamente dita, lida e escrita.

Isto significa dizer que a linguagem não pode ser vista apenas como transmissão de palavras, as expressões proferidas trazem a tona significados culturais que podem ser carregados de estereótipos que tentam colocar cada sujeito em uma caixinha, informam o lugar que este sujeito deve ocupar, como ele deve pensar, agir, sentir, como devem se manifestar corporalmente. Ou seja, constroem a sua identidade. Sendo assim, é possível dizer que as identidades também são construções culturais marcadas pelo poder disciplinar, que informa e marca o ser feminino e o ser masculino em um jogo de poder.

3.2. Gênero, Educação e Educação Física

As relações de gênero que se estabelecem socialmente, não deixam a escola, enquanto importante instituição social, de fora da luta entre concepções de gênero que tendem ora para o avanço contra o preconceito e ora para o retrocesso, neste palco de lutas, pensemos as hierarquias presentes nas relações entre os gêneros, sua relação com a Educação e com a Educação Física como espaço de contradições.

É preciso dizer que nós seres humanos não nascemos sabendo ser humano, pois ao nascermos não sabemos ainda pensar, avaliar e agir. Para tanto, precisamos aprender socialmente como ter estas atitudes humanas e para que isso ocorra precisamos passar por um processo de aprendizagem dos hábitos e costumes que são típicos da sociedade no qual estamos inseridos.

Para esta aprendizagem damos o nome de educação. O trabalho da educação perpassa por inúmeras instituições e se inicia desde a hora do nosso nascimento, com a família, em que lançamos mão do saber cultural, popular até se inserir em uma instituição social ao qual damos o nome de escola, em que neste local prevalece um saber metódico, sistemático, elaborado e científico (SAVIANI, 2013).

A escola é, neste sentido, uma das mais importantes instituições sociais, tem como principal papel ensinar aos sujeitos os conhecimentos sociohistóricos acumulados e sistematizados pelos próprios seres humanos, mas para além deste papel ela também é um local onde ocorrem trocas intersubjetivas, é por isso fonte de aprendizagem de saberes já elaborados assim como é espaço de socialização e interrelações.

Para Bassalo (2010), a escola é um local de relação entre sujeitos concretos e situados espaço temporalmente, para a autora, a escola é ao mesmo tempo fonte de concordâncias, de tensões e de conflitos, além de um local para construção de novas práticas e novos olhares frente as necessidades sociais, em especial no que se refere a construção da igualdade entre homens e mulheres.

Neste viés a escola pode ser considerada espaço de discussão de demandas sociais e *lócus* de proposição de formas inovadoras e libertárias de viver em sociedade. Dentre estas demandas estão a de discutir o modo como enxergamos os papéis sociais de homens e mulheres na sociedade, ou seja, as relações de gênero. É assim, a educação escolar, importante espaço de possibilidades de entrelaçamento entre a aprendizagem de conteúdos e a superação de preconceitos.

Sobre o campo de estudos de gênero e educação, esta interseccionalidade só ganhou visibilidade em meado dos anos de 1990. Isto ocorreu principalmente porque neste período houveram grandes avanços teóricos e políticos na sistematização de reivindicações que visassem superar, no âmbito do Estado e das políticas públicas, as discriminações contra a mulher e a escola como parte importante do Estado também foi pauta, o que não quer dizer que já seja uma realidade, de discussão para inserção deste tema nas salas de aula (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Neste ponto pode-se perceber que para além do ensinar conteúdos elaborados, a escola tem um importante papel socializador, que coloca o aluno ou aluna em um processo de fazer-se pensador/a da sociedade em que está inserido/a, portanto, devemos compreendê-la em sua complexidade e enxergá-la como local de disputa que é ao mesmo tempo propício para imposição de regras, normas e estereótipos mas é também propício para a resistência contra práticas sociais discriminatórias e excludentes como é o caso do racismo, da homofobia e do sexismo.

Sem deixar de levar em consideração a complexidade em que a escola está imersa e o objeto deste estudo, é possível dizer que na escola os sujeitos produzem suas identidades. Neste local meninos e meninas aprendem e dão significado a gestos e movimentos de modo que é possível apenas ao olhar identificar estes comportamentos. No espaço escolar, eles e elas aprendem a olhar o outro e a se olhar e aprendem a ouvir, falar, calar e preferir (LOURO, 2014).

A escola, ainda segundo a autora, é um espaço generificado, no qual os espaços são delimitados, em que se afirma o que cada menino ou menina pode ou não pode fazer, além disso, a escola separa os sujeitos e informa o lugar que cada um deve ocupar e

para isso ela utiliza um aprendizado eficaz, contínuo e principalmente sutil e se repararmos bem os espaços e os modo de ocupação de meninos e meninas são completamente distintos, em que eles ocupam maiores espaços e possuem brincadeiras mais dinâmicas, enquanto que elas ocupam espaços menores com atividades mais calmas, a questão é que estas ocupações são vistas como naturais, é como se os meninos nascessem com maior necessidade de espaço e as meninas com menos, o que muitas vezes faz com que eles invadam os espaços que elas ocupam, ou as retire do lugar para que possam circular livremente.

Desta forma, a escola, na maioria das vezes, parece legitimar o discurso social de que mulheres devem acatar a maior necessidade dos homens ocuparem espaços maiores, além disso, favorece com que meninos e meninas aprendam habilidades diferentes, em que se considera que certas atividades são mais adequadas para uns/mas e não para outros/as, assim, o sistema educacional assenta-se no entendimento de que existe uma universalidade e homogeneidade entres seus/uas alunos/as que condizam com o gênero (estereótipos), isto, no entanto, acaba por excluir diversas formas de ser e estar no mundo.

Na Educação Física escolar isso se torna latente, visto que existem atividades físicas que são consideradas mais adequadas para meninos e outras para as meninas. Este entendimento transfere para as aulas de Educação Física desigualdades presentes nos mais diferentes espaços sociais pois faz com que meninos e meninas sejam excluídos de praticar determinadas atividades corporais por causa de crenças e pensamentos que delimitam tal atividade como masculina e não feminina e vice-versa.

Portanto, é também, na escola que aprendemos como um homem deve agir e como uma mulher deve ser, somos ensinados/as a pensar como uma mulher e como um homem, de modo que as possibilidades se encerram através da identificação do órgão reprodutor do sujeito. É importante lembrar que este processo é cultural, são através das relações sociais e históricas que nos contruímos como homens e como mulheres e a escola é parte importante deste processo pois,

É no processo educacional que aprendemos os significados de ser mulher e homem. Ou seja, nós homens e mulheres, mães e pais, *professores e professoras*, sujeitos da história informamos os pequenos/as, como ser e estar como homens e mulheres em cada contexto social, em cada lugar, em cada tempo (**Grifos nossos**), (BASSALO, 2010, p. 138).

Destaco na fala da autora “professores e professoras” uma vez que ao longo de todo processo educacional formal, que é o foco deste estudo, é este/a ator/atriz que

estará guiando os ensinamentos repassados aos alunos e às alunas, ele/a tem participação fundamental na construção da legitimação dos papéis sociais que devem ser seguidos por meninos e meninas, ao ponto de que também podem esclarecer e iluminar dúvidas que se não forem sanadas podem levar a discriminação, ao preconceito. Por isto é tão importante lembrar o papel do/a professor/a de modo que ele/a consiga apresentar elementos e informações que ajudem a desconstruir pensamentos de inferioridade natural das mulheres, ou de que homens/meninos não podem chorar e que devem ser rudes.

Esta, sem dúvida, não é uma questão simples, tratar o tema gênero nas escolas e nas aulas é algo complexo, pois envolve a desconstrução de costumes que já estão arraigados na sociedade e que parecem ser de ordem natural.

Os mecanismos são complexos, no entanto, são eles mesmos locais de resistência e de entendimento de que as relações de gênero são construídas social e culturalmente e, que, portanto, lembrando Simone de Beauvoir “não se nasce mulher... torna-se” este pensamento se estende, obviamente, aos homens e nos faz pensar que se existem ensinamentos que hierarquizam homens e mulher, estes pensamentos podem ser desconstruídos e reconstruídos.

No que diz respeito a esta hierarquização, bem como a desconstrução e superação das desigualdades entre meninos e meninas na escola a maioria das pessoas acha suficiente que eles e elas estejam no mesmo espaço para conceber que estão recebendo as mesmas oportunidades ou mesmo que esta mistura entre meninos e meninas pode ser capaz, sozinha, de dar conta das discriminações que sofreram as mulheres durante séculos.

Como destacado anteriormente, meninos e meninas ocupam espaços diferentes na escola, além disso, durante as aulas e também nos pátios, corredores, brincadeiras aprendem o que é adequado para uma menina e o que é adequado para um menino, e isto precisa se tornar nítido em seus corpos. A sua linguagem corporal precisa indicar a que gênero este sujeito pertence e quais características este corpo precisa alcançar para ser considerado normal.

Acontece que para que o corpo de uma menina possa ser considerado normal, adequado ela precisa demonstrar docilidade, submissão, calma, e para que o ser menino seja considerado normal precisa ser agressivo, ágil, invasor. Estas características demonstram que a construção das subjetividades está muito ligada aos estereótipos de gênero, porém nem todos/as assumem estas características e se tornam “inadequados” para os/as outros/as colegas o que possivelmente vai gerar sofrimento.

Há assim, a construção de imagens, estereótipos, que representam a masculinidade e a feminilidade (no singular!) como possibilidades únicas de um homem ou uma mulher serem e estarem no mundo, essa é, sem dúvidas, uma possibilidade e tentativa de vigilância e controle sobre o corpo e os comportamentos de homens e mulheres, meninos e meninas e na escola esta é uma realidade vívida (GOELLNER, 2001).

Frente a este controle sobre os corpos e aos estereótipos criados em torno dos gêneros e ainda tendo em vista o papel do/a professor/a é possível perceber que:

Para educadoras e educadores parece muito complicado assumir que as identidades de gênero e sexuais se “multiplicaram”; que há sujeitos que atravessam as fronteiras desses territórios; sujeitos que inscrevem e misturam em seus corpos, deliberadamente as marcas da feminilidade e da masculinidade e [...] O grande desafio talvez seja admitir que todas as posições sociais são circunstanciais, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo. Essas meninas e rapazes que nos parecem tão “estranhos” talvez possam nos ajudar a pensar que as formas como apresentamos a nós próprios e aos outros são, sempre, formas inventadas e marcadas pelas circunstâncias culturais em que vivemos (LOURO, 2011, p. 68).

Desse modo, ainda para a autora, os/as educadores/as precisam voltar seus olhares para os processos históricos e culturais que permitiram e admitem exclusões, subordinações e hierarquias de sujeitos e grupos sociais e, através deste olhar atento, desconstruir a naturalização das desigualdades. É, portanto, a escola também espaço para discutir as questões de gênero, de alertar alunos e alunas sobre a necessidade de respeitar o/a outro/a de conceber que não somos iguais, mas temos direitos iguais, que cada um pode e deve exercer atividades e comportamentos com os quais se identifica.

A relação entre gênero e educação é, ainda, muito recente (pouco mais de 25 anos) e talvez por isso, ainda pouco madura e contundente. As políticas públicas educacionais vinculadas a gênero, como Vianna e Unbehaum (2004) destacam em sua pesquisa, ainda têm sido tratadas de forma velada (ou pouco visível) nas legislações, planos e documentos educacionais e a linguagem que os documentos e legislações assumem prevalece um discurso do masculino genérico, no qual há a adoção exclusiva do masculino assumindo o sexismo e androcentrismo e designando o não-lugar à mulher.

Outro apontamento é sobre a referência ao termo gênero que não aparece na apresentação geral dos documentos e só aparece de forma tímida em alguns tópicos. É preciso dizer que esta dissertação, como tentativa de captação da realidade, se embasa na contradição em que a escola se desenha.

A escola, assim como outras instituições, é permeada por relações de poder. Lembrando a interpretação foucaultiana este poder não é unívoco, ele se dá em rede e nunca se encontra em um lugar ou pessoa só, desta forma, existe uma disputa entre as imposições e as resistências que são inscritas no campo escolar e por isso este é um espaço de tanta disciplina e vigilância.

Frente a esta disputa deve ficar claro que o objetivo principal da discussão do tema gênero nas instituições educacionais é apontar para a possibilidade de superação de dissimetrias baseadas no gênero, contribuindo significativamente para a compreensão da pluralidade e das injustas hierarquias sociais, ampliando o horizonte de uma educação comprometida com a transformação social (COSTA; BRUSCHINI, 1992).

Como podemos perceber tratar o tema gênero na escola é de real urgência, uma vez que ao abordar debates desta natureza esta instituição consegue de algum modo contribuir para a desconstrução de concepções como a noção de superioridade masculina e permitindo que o sexismo seja discutido, esclarecido e encaminhado para superação de violências e preconceitos.

De todo modo, os/as professores/as encontram muitas dificuldades de abordar este tema em suas aulas uma vez que este é um tema considerado delicado e polêmico, isto ocorre principalmente pelo mal entendimento que se tem acerca do que realmente significam relações de gênero e qual o real objetivo da discussão deste tema na escola. Por este motivo, talvez seja tão urgente e real a necessidade de trazer e elencar a importância deste tema nos cursos de formações de professores/as.

Aparentemente existem muitas lacunas quanto a abordagem deste tema deixadas pela formação inicial que comprometem a futura atuação de professores/as, lacunas que carecem ser preenchidas e questões que merecem ser debatidas.

Neste cenário, discutir a formação de professores/as entrelaçado ao campo de estudos de gênero parece-me bastante produtivo do ponto de vista das formas necessárias de combate, através do conhecimento, das diversas formas de preconceito. Parece-me também adequado oferecer estes debates, sobre as diversidades, para que os/as professores/as possam refletir sobre suas práticas e darem conta das demandas e dúvidas dos/as alunos/as no interior da escola.

Para exemplificar a ausência da discussão do tema gênero na escola, em uma pesquisa recente Bittencourt e Duarte (2018) constataram que 56,7% dos/as professores/as de Educação Física da rede pública de um município paraense não tiveram acesso a debates, palestras ou discussões acerca da temática gênero na

formação inicial e a maioria destes sujeitos não conseguiram conceituar de forma clara o que significa gênero, além de demonstrarem reafirmar posições de aceitação frente a inferiorização da mulher.

Estes dados deixam como alerta, a necessidade de cuidar destas questões no interior da formação de professores/as. O estudo em questão no parágrafo acima, demonstra em seus resultados que há uma necessidade urgente em abordar questões que envolvem as relações de gênero no interior das universidades, com o propósito de fazer pensar o/a professor/a e as relações de gênero na Educação Física, oferecendo qualificação (através de informações ou minimamente deixando ciente) para que os/as docentes compreendam os estereótipos de gênero que são postos aos alunos e as alunas no processo de escolarização e as consequências destes padrões hegemônicos na vida destes sujeitos.

Desta forma, não basta o discurso ou as legislações que reflitam sobre os estereótipos de gênero, é sobretudo importante insistir nas reflexões, através de debates, palestras, formações dos/as professores/as, dos/as alunos/as, da comunidade escolar, dos pais e mães.

Refletir acerca deste assunto é atentar-se aos processos de exclusão de sujeitos e grupos sociais. As universidades, ao tratarem desta temática, ajudam na desmistificação dos estereótipos de gênero reproduzidos em sala de aula, falar sobre as desigualdades através de um olhar histórico e não mais natural pode auxiliar no combate a violência contra a mulher, assim falar sobre o caráter cultural de inferioridade da mulher é ponto chave para que o/a professor/a tome consciência e decisão de intervir em situações de preconceito.

A esse respeito, Wivian Weller descreve bem a relação direta entre discriminação na escola, a falta de debate sobre o tema gênero e a ausência de formação adequada para os/as professores/as em relação a esta temática:

El silenciamiento y el tabú en torno de las cuestiones de género y sexualidad en la escuela pueden ser vistos como una de las posibles explicaciones para las discriminaciones que ocurren en el ambiente escolar. Entretanto, es necesario resaltar que los profesores así como los gestores no reciben una formación adecuada para lidiar con conflictos relacionados a las cuestiones de género y sexualidad en la cotidianidad escolar [...] Romper con el silenciamiento y ampliar la formación de los profesionales de la educación respecto a las cuestiones de género y sexualidad puede contribuir significativamente para una mayor concientización y minimización de los problemas que surgen de una sociedad machista, sexista y homofóbica, que en situaciones de discriminación son reforzadas, inclusive en ambientes que deberían combatirlos, como la escuela (WELLER, 2017, p.129).

As contradições da escola se apresentam claramente na fala da autora, a escola é muitas vezes lugar de combate as discriminações, mas também é palco de silenciamentos, de reprodução de estereótipos e de disciplinarização de corpos.

o espaço escolar de desdobra; a classe se torna homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros *sob os olhares do mestre*. A ordenação por fileiras [...] fila de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; colocação que ele obtém [...] Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos [...] é definida uma posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é precrista sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos sobre do poder (grifos nossos) (FOUCAULT, 2014, p. 149).

Pode-se perceber neste trecho que o mestre tem papel central no que diz respeito a vigilância dos corpos dos/as alunos/as, e neste sentido, é esta a necessidade de formar professores/as que compreendam estas nuances pertencentes a escola, de modo que estes sujeitos consigam de algum modo estabelecer um diálogo com seus/uas alunos/as acerca do respeito e das possibilidades de mudanças das hierarquias e discriminações tão arraigadas em nossa cultura.

A Educação Física, como componente curricular obrigatório, também vive as contradições da escola e da sociedade, assim, as práticas corporais também se desenham a partir dos estereótipos de gênero e por isso são classificadas a partir de um referencial do que se considera como masculino ou feminino, mas nas nuances do espaço escolar, as práticas corporais também são capazes de contribuir com a desnaturalização de um modo único de ser homem ou mulher.

É necessário lembrar que a Educação Física desde o seu primórdio se fez diferente para os homens e para as mulheres. Ela chega ao Brasil em meados do século XIX e traz consigo o ideário europeu que tinha como principal objetivo o higienismo da sociedade brasileira e a eugenia de regeneração e embranquecimento da raça. Recomendada pelos médicos, a Educação Física passa a fazer parte da promoção da saúde física, mental e moral através de exercícios que disciplinariam e fortaleceriam os corpos, os tornando úteis para o trabalho. Esta disciplina e fortalecimento se fazia diferente para homens e mulheres de modo que os conteúdos ministrados por esta disciplina nas escolas eram separados por gênero (SOARES, 2012).

Dessa forma, historicamente incumbiu-se, nas aulas de Educação Física, lugares diferentes para meninas e meninos, construiu-se a ideia de que existia uma determinação biológica que elencava atividades mais apropriadas para cada um dos gêneros, de modo que a Educação Física, deste momento, pautava seus conhecimentos e propostas

pedagógicas com base em aspectos biológicos, excluindo a vertente social que compõe o ser humano, o que significa dizer que esta é uma área que historicamente concentrou seus saberes e práticas na área biológica, levando em consideração que as habilidades e práticas corporais estavam atreladas a natureza fisiológica dos sujeitos e, por isso, não poderiam ser modificadas.

A Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a ideia de hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização dos gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem. Estará organicamente ligada ao social biologizado, cada vez mais pesquisado e sistematizado ao longo do século XIX (SOARES, 2012, p. 7).

Partindo do entendimento deste biologicismo que cerca as relações de gênero presente na Educação Física, pode-se dizer que as práticas corporais eram e na maioria das vezes ainda hoje são, consideradas ou masculinas ou femininas o que significa dizer que os estereótipos sociais também se fazem presentes nas aulas de Educação Física. Para as meninas elenca-se atividade consideradas mais leves e graciosas e sem muito contato físico, enquanto que para os meninos considera-se mais adequada a prática de atividades consideradas mais agressivas, com maior contato físico e que expressem a virilidade.

Neste cenário a mulher, que na maioria das vezes foi/é vista como inferior ao homem, foi, principalmente durante o século XIX até a década de 1930 na consolidação do método científico positivista, alvo de inúmeras “preocupações”. Segundo Soares (2013, p.35) “é nesse período também que foram iniciadas, de forma mais sistemática, pesquisas que resultaram em propostas de exercícios físicos e práticas corporais específicas às mulheres”.

Houveram inúmeras propostas por grandes intelectuais, que, quase sempre consideravam as desigualdades como dependentes de causas biológicas. Um exemplo foram as proposta apresentadas pelo médico Rui Barbosa que, segundo Soares (2012), em um de seus textos traz medidas necessárias para inclusão das mulheres na ginástica:

1º - Instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal. 2º - Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, *em relação à mulher, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura* (p. 76-77, grifos da autora).

Pode-se perceber que apesar de se estender a “ambos os sexos” as práticas corporais da época refletem a diferenciação entre o homem e a mulher, destacando que a principal função da mulher- a reprodução- deve ser salvaguardada, lhes atribuindo a tarefa de ter um corpo ativo, mas que não atrapalhe suas características femininas e de procriação.

Isto demonstra que a mulher era vista como mera reprodutora e não como sujeito com liberdade de direitos, reforçando o naturalismo de diferenciação dos papéis sociais que elas deviam desempenhar.

As mulheres começaram a receber um tratamento especial e, assim, são alertadas, de forma contundente, a abandonarem todos os artifícios da moda como espartilhos, porta-seios, saltos altos, peças que formavam uma couraça e impediam o desenvolvimento corporal harmonioso da “futura mãe” (SOARES, 2013, p. 35).

No período militarista, que compreende a era do Governo Vargas, este discurso se fez ainda mais forte e o exercício físico se tornou parte fundamental da preparação dos bons soldados para defesa da nação e com este intuito dissemina-se a ideia de exercício físico como seleção e preparação de bons soldados da pátria, cujo principal objetivo da Educação Física era o de desenvolver corpos fortes e capazes de honrar o país (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991)

Desse modo a Educação Física era extremamente dividida, meninos tinham um professor e meninas tinham uma professora, além do que a Educação Física da época era notadamente constituída de apresentações e demonstrações de movimentos de ginástica em que as meninas só começaram a participar destes eventos muito depois dos meninos:

Tal fato remete ao contexto histórico turbulento das décadas de 1930, 1940 e 1950 (com destaque para as duas primeiras), o qual permite supor a existência de papéis sociais de homem e de mulher, extremamente definidos e diferenciados. Particularmente no âmbito da disciplina Educação Física, a preocupação era a da eminência de uma guerra e como o combate era tido como um papel exclusivamente masculino, a Educação Física escolar para o gênero masculino primava pela preparação do cidadão soldado. Por outro lado, para o gênero feminino, era reservada a preocupação com a economia doméstica (para manutenção da casa), as noções de enfermagem/primeiros socorros (para atendimentos aos feridos em eventual combate) e a maternidade (CORRÊA, 2006 p.10).

Após a segunda guerra, o método ginástico perde espaço e os desportes tomam conta das aulas de Educação física, incentivado principalmente pelo regime militar no Brasil (a partir de 1964) propunha-se o esporte ligado ao alto rendimento e ao

entrenamento da nação e conseqüente desarticulação de movimentos contrários ao Governo (COLETIVO DE AUTORES, 2012), pontua-se a necessidade de separação das aulas por gênero e por aptidão física, visto que a maioria dos esportes eram permitidos somente aos homens.

Este incentivo incidia apenas sobre os homens e tornou-se pré-requisito para a masculinidade efetiva, fazia parte do repertório masculino as práticas de esportes de contato, de grande esforço e de grande visibilidade como o caso do futebol, do basquetebol, das lutas, enquanto que para as mulheres caberia a prática de atividades mais graciosas, e com menos contato como a dança, a ginástica rítmica e o voleibol (SOUSA, 1994).

Em 1971, a legislação federal com o Decreto Lei n. 69. 450, de 1º de novembro de 1971 em seu artigo 5, item 3, legitima, nas aulas de Educação Física, turmas separadas por gênero e recomenda que: “quanto à disposição das turmas, cinquenta alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (BRASIL, 1971).

É possível perceber que a Educação Física e com ela o corpo racionalizado são vistos apenas dentro de seus limites biológicos, as explicações que se tem acerca das práticas corporais se vinculam estreitamente à explicações biologicistas e biologizantes de ser humano

Ciência e técnica, como formas específicas de saber determinarão os ângulos corretos de cada alavanca que possui o corpo visto como máquina [...] quais as partes do corpo são mais resistentes. As atividades corporais então, paulatinamente, são classificadas, analisadas e, meticulosamente, redesenhadas pelas mãos dos homens de ciência [...] precisão, sistematização, rigor, experimentação, controle. É esse o universo terminológico no qual mergulha o conjunto das atividades corporais. (SOARES, 2013, p. 65).

É por isso, a Educação Física um campo historicamente biologicistas e também biologizante, a ponto de se tornar generificado, contando com uma divisão profunda de práticas com características bastante marcadas pelo o que se espera do ser homem e do ser mulher.

Deste modo, a Educação Física enquanto disciplina responsável pela educação do corpo trata, sob sua base biológica, de disciplinar estes corpos segundo estereótipos, excluindo muitas vezes, sujeitos que não se encaixam em padrões hegemônicos de corpo e aqui especificamente de um corpo masculino ou feminino.

Além disso, ainda existe um forte discurso do que homens e mulheres podem ou não fazer corporalmente, como devem sentar, como devem se vestir, como devem sorrir, como devem correr, como devem dançar, sem esquecer que como nos chama atenção

Michel Foucault (2014) exerce-se sobre o corpo um olhar panóptico de modo que ser diferente do que se espera atrai os olhares da vigilância assim como acarreta punições, julgamentos, discriminações.

Temas como a diversidade e o combate ao preconceito, só entram em debate na Educação Física a partir de 1980 em que inúmeros movimentos sociais ganham as ruas em busca de visibilidade, pela garantia de seus direitos e por democracia.

Com isto a educação e a com ela a Educação Física passam por uma crise de paradigmas em que emergem novas proposições que combatam as desigualdades em sala de aula e a partir daí surgem propostas de união dos gêneros nas aulas de Educação Física que superassem esta divisão sexista (ASSUMPÇÃO, 2012).

As propostas educacionais se inscrevem principalmente no campo das políticas públicas, com a Constituição Federal de 1988, com a Lei nº 9394 de 1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação, com o Parâmetros Curriculares Nacionais e os temas transversais e com a Plano Nacional de Educação de 2001 (VIANNA; UMBEHAUM, 2004).

Surge em meio aos debates e as novas legislações, a proposta de coeducação, no qual considera-se a igualdade de oportunidades entre os gêneros, com a instauração de possibilidades vividas sobre a igualdade de atenção e de tratamento das meninas e dos meninos, refletindo em conjunto sobre valores, crenças e atitudes sociais de preconceito, em que a organização da escola e da Educação Física devem auxiliar na formação de uma sociedade na qual mulheres e homens não limitem suas possibilidades pessoais em decorrência do seu sexo, e as atividades realizadas não sejam balizadas pela atribuição ao gênero (COSTA; SILVA, 2002).

A Educação Física como campo responsável pela a educação do corpo se modificou e se reestruturou para tentar atender as demandas da diversidade e para dirimir as desigualdades atreladas as relações de gênero, uma vez que a Educação Física fez por muito tempo a divisão de suas aulas por gênero, direcionando atividades específicas para meninos e outras para meninas, é claro que isto não se deu (e nem se dá) de modo fácil e sem resistência.

Neste sentido, surge em 1992 o livro Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012) construído por um coletivo de autores/as que traz como marco teórico a resignificação da Educação Física em uma perspectiva mais igualitária. Para estes/as autores/as a Educação Física escolar deve ter como principal objetivo tratar pedagogicamente dos temas da cultura corporal, ou seja dos jogos, da

ginástica, das lutas, das acrobacias, da mímica, do esporte e outros, cultura corporal esta que foi construída historicamente pelos seres humanos e repassados de geração em geração.

Este livro não faz referência ao termo gênero, no entanto, faz um importante apontamento quanto a questão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, de modo que segundo os/as autores/as todos/as os/as alunos/as devem ter acesso a todos os conteúdos de forma que experienciem e tenham acesso a todos os conhecimentos da cultura corporal.

Além disso faz uma denúncia a histórica aproximação desta disciplina com a lógica positivista, que leva em consideração que o principal fator determinante na vida de um homem ou de uma mulher é a biologia, demonstrando que a Educação Física, apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista que dá relevância apenas a aspectos fisiológicos e desvaloriza a história e cultura das sociedades que os sujeitos construíram e foram construídos.

Esta desvalorização pode comprometer o desenvolvimento integral do/a aluno/a, visto que os conteúdos estereotipados como masculinos ou femininos nas aulas de Educação Física podem dificultar o acesso de homens e mulheres a práticas corporais desenvolvidas por todos os seres humanos ao longo do tempo, por isso, faz-se necessário ter em mente que o sentido da Educação Física é principalmente o de possibilitar aos/as alunos/as o acesso a estas práticas, dando-os/as autonomia na escolha de expressões e práticas corporais que mais se aproximem de sua personalidade.

Neste processo de autonomização, o papel do/a professor/a torna-se essencial, visto que ainda nos dias atuais podemos observar casos em que mesmo com a predominância da coeducação o/a professor/a divide as aulas práticas de Educação Física em modalidades de acordo com o gênero, em que, na maioria das vezes, os meninos jogam futebol e as meninas jogam queimada ou pulam corda, esta situação demonstra que o sexismo ainda se faz presente nestas aulas, já que com este exemplo torna-se claro que não há coeducação, mas tão somente aulas mistas, pois mesmo que meninas e meninos se encontrem no mesmo espaço, ainda assim vivenciam práticas corporais diferentes.

Como dito anteriormente a questão do acesso aos conteúdos de forma igualitária por meninos e meninas é um quadro recente na Educação Física e nos cursos de formação inicial de professores/as da área esta não é uma realidade diferente, a

educação do corpo tem em sua origem uma forte dicotomia baseada numa compreensão biologicista, que acredita ser os aspectos biológicos o que determina as personalidades, gestos e atitudes dos sujeitos. Este determinismo biológico incide não só sobre os/as alunos/as da educação básica, como visto na seção anterior, mas atinge também a formação dos/as profissionais desta área.

A história da formação profissional em Educação Física foi marcada por matrizes de gênero fixas e rígidas, delimitando espaços, oportunidades, comportamentos, gestos, atividades e esportes. Era uma maneira sutil, por meio de um discurso ideológico, de disciplinar os corpos, de manter o controle das concepções de gênero, predeterminadas para homens e mulheres. Além disso, mesmo na formação de professores e professoras, a diferenciação, que não poucas vezes hierarquizava os gêneros, era tratada como algo “natural”, e a sobreposição dos homens como estudantes ou como docentes se dava como se fosse contingência da conformação biológica de cada corpo (ZUZZI, 2018, p.134).

Assim, durante muito tempo, a formação ofertada aos/as futuros/as professores/as fora diferente para os professores e para as professoras, de modo que homens e mulheres que pretendiam se tornar professores de Educação Física recebiam uma formação com conteúdos diferentes.

Por exemplo, existiam conteúdos que eram obrigatórios aos professores e que eram proibidos para as professoras e vice-versa. Os esportes coletivos, como eram (e ainda hoje, na maioria das vezes são!) considerados atividades masculinas, eram por isso ministrados por um professor, que recebia formação para isso, em contrapartida os conteúdos de atividades rítmicas e o ensino para crianças ficavam sob responsabilidade de uma professora, e para estas modalidades apenas elas recebiam formação.

Esta divisão enfatiza os estereótipos de gênero em que o masculino está ligado ao desafio e a competitividade e por isso se torna responsável pelo ensino destes conteúdos, enquanto que a imagem da mulher sempre vinculada à fragilidade, a graciosidade se responsabiliza pelo ensino das artes, da educação infantil e dos movimentos de leveza (SOUSA, 1994).

A professora responsável por ministrar Educação Física na escola primária e normal nas três primeiras décadas do século XX recebiam uma especialização, além disso, precisavam aparentar boa saúde e estética aceitável para o cargo, estas professoras primárias:

especializadas em Educação Física recebiam uma formação específica para o seu sexo. Tal formação se distinguia da dirigida aos homens, na medida em que se desenvolvia em espaço próprio e fundamentava-se em conhecimento específicos para o trabalho com crianças e mulheres (SOUSA, 1994, p. 109).

Somente a partir da década de 1930 surgem os primeiros cursos de Educação Física, estes têm origem na estrutura militar, logo, tratavam-se de uma formação específica para homens. A partir da criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), por meio do Decreto-Lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939, é que iniciou o processo formativo para civis e mesmo depois deste marco ainda permaneceram resquícios do sexismo em como o parágrafo desta legislação que designava o conteúdo ginástica rítmica apenas para as mulheres (BRASIL, 1939).

Para Sousa:

A partir deste momento mesmo que a maioria dos conhecimentos previstos por esse currículo fosse comum aos dois sexos, aos homens negava-se a aprendizagem da ginástica e do atletismo "femininos" bem como da dança e da rítmica. E às mulheres não se permitia aprender a ginástica e o atletismo "masculinos", o futebol, o judô e o boxe. (SOUSA, 1994, p. 138).

Com os inúmeros avanços legislativos e com o processo de redemocratização pelo qual o Brasil passou a partir dos anos de 1970, a formação de professores/as foi caminhando para o entendimento de que eram necessárias medidas de equiparação entre homens e mulheres no nível superior, deste modo, os conteúdos ofertados pelas universidades se tornou obrigatório para professores e professoras não sem obstáculos chegamos aos currículos ofertados pelas Instituições de Nível Superior de modo equivalente para homens e mulheres. Porém, ainda existem muitos conflitos em relação as práticas corporais e mesmo dentro das universidades – pelo menos em minha formação – pude vivenciar inúmeras formas de preconceito por conta de práticas tidas como masculinas e femininas.

IV. O GÊNERO NO CEDF/UEPA: DA HISTÓRIA AOS DIAS ATUAIS

Este tópico tem o intuito de tecer considerações sobre o *lócus* no qual se desenvolverá a investigação. Julgamos ser necessária, dada sua importância histórica na formação de professores/as de Educação Física, ao longo de quase cinco décadas, retomar a história de formação a partir da sensibilidade dos estudos de gênero, ou seja, localizando tensões e perspectivas que interrelacionam gênero, formação de professores/as e Educação Física.

O primeiro curso de Educação Física do Estado do Pará foi criado no ano de 1970, mas só foi reconhecido posteriormente com o Decreto-Lei nº 78.610, de 21 de outubro de 1976, que instituiu a então chamada Escola Superior de Educação Física (ESEF-PA)³. Segundo Veiga e Faro (2016), a ESEF-PA tinha como objetivos “atuar no campo do ensino superior; proporcionar maior acesso à educação e cultura; promover pesquisa elevando o índice educacional do país, especialmente o da Região Amazônica; além de promover a cultura física” (p. 9).

Neste período a ESEF-PA ofertava habilitações em Licenciatura em Educação Física e em Técnico em Desportos (BRASIL, 1976). Em meio a ditadura militar os moldes de formação eram estruturados principalmente com base nos esportes de alto rendimento, possivelmente porque, como nos lembra Faro, Junior e Veiga (2018), os esportes eram utilizados nesta época como aparelho ideológico do Estado.

Durante 23 anos a ESEF-PA ofereceu o curso de Licenciatura em Educação Física como Instituição de Nível Superior de forma isolada e de caráter público e gerações de profissionais para a região foram formadas por esta instituição. A partir de 1993, por meio da Lei estadual nº 5.747 de 18 de maio de 1993, a ESEF-PA deixou de ser uma instituição isolada para integrar a Universidade do Estado do Pará (UEPA) .

O Curso de Licenciatura em Educação Física, uniu-se a outros 28 diferentes cursos ofertados pela instituição. A UEPA configura-se como uma instituição organizada como autarquia, com autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar, gestão financeira e patrimonial (MENDONÇA, 2018). A ESEF-PA passou então a ser denominada de Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Para, Campus III (CEDF – UEPA).

A UEPA é hoje constituída por 20 campi, dos quais 5 se encontram na capital paraense, Belém e 15 no interior do Estado. Na capital encontram-se: Campus I - Centro

³ A ESEF-PA, foi durante 30 anos a única Instituição de Nível Superior no estado a formar professores/as de educação física.

de Ciências Sociais e Educação (CCSE), Campus II - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Campus III - Curso de Educação Física, Campus IV – Enfermagem, Campus V - Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT). No interior do estado os campi receberam o nome dos municípios em que estão localizados: Campus VI – Paragominas, Campus VII - Conceição do Araguaia, Campus VIII – Marabá, Campus IX – Altamira, Campus X - Igarapé-Açu, Campus XI - São Miguel do Guamá, Campus XII – Santarém, Campus XIII – Tucuruí, Campus XIV - Moju, Campus XV – Redenção, Campus XVI – Barcarena, Campus XVII - Vigia de Nazaré, Campus XVIII - Cametá, Campus XIX – Salvaterra e Campus XX – Castanhal.

Curiosamente o Curso de Educação Física - CEDF - tem, na capital, um campus próprio pois se manteve em seu local de origem e fundação, porém se vincula ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, é por isto, a única licenciatura que está inserida neste centro (UEPA, 2016).

Anualmente, o CEDF/UEPA oferta 150 vagas da Licenciatura na capital com duas entradas semestrais. No interior, são ofertadas 40 vagas em cada um dos campi (Tucuruí, Santarém, Conceição do Araguaia e Altamira) e a entrada ocorre apenas uma vez por ano no primeiro semestre. Todos os campi oferecem cursos nos turnos da manhã, tarde e noite (UEPA, 2016).

Além dos cursos regulares a Uepa forma profissionais pelo Plano Nacional de Formação de Professores/as para a educação básica (PARFOR), ofertando 11 turmas em 7 municípios onde não há campus da universidade. Estes municípios são considerados pelo programa como regiões de integração e no Pará se dividem da seguinte forma: Baixo Tocantins, Rio Amazonas, Guamá, Marajó, Rio Capim e Tocantins (UEPA, 2017).

O Campus III, *locus* desta investigação, fica localizado na avenida João Paulo II, entre as travessas Vileta e Timbó, bairro do Marco, em Belém/Pa, conta com piscina para iniciantes e piscina olímpica; plataforma para saltos; campo olímpico; pista olímpica; quadra de tênis; ginásio com suporte para 3500 pessoas; ginásio para ginástica olímpica; vestuário; alojamento para 90 convidados; biblioteca de dois andares; salas de aula climatizadas, com televisões de 50 polegadas, projetor de vídeo; auditório para 150 pessoas (UEPA, 2016).

Segundo último anuário do ano de 2017, há hoje no CEDF/UEPA 643 alunos/as matriculados. Além disso, carga horária total do curso é assim distribuída: Disciplinas acadêmico - científicas: 2.008h; Prática como componente curricular: 475h; Estágio

curricular supervisionado: 400h; Atividades complementares: 200h. A integralização curricular é de no mínimo oito e no máximo quatorze semestres (UEPA, 2017).

O primeiro curso de Educação Física do estado do Pará, a Escola Superior de Educação Física do Estado do Pará – ESEF-PA, se materializa em um contexto político delicado, no qual o Brasil estava imerso em uma profunda onda de repressão e arraigado em pensamentos antidemocráticos, de modo que, a própria formação estava umbuída destes pensamentos e se pautava em possibilidades teóricas em favor do período da ditadura militar (VEIGA; FARO, 2016).

Para ingressar no Curso de Educação Física da ESEF-PA, o/a candidato/a prestava vestibular e após este crivo o/a candidato/a deveria passar pelos testes de avaliação de aptidão física, que era composto por exames práticos, de aptidão morfofisiológica e teórico (Português, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, Francês ou Inglês):

Essa seleção, além das provas de conhecimento, contava ainda com testes que visavam comprovar uma condição de saúde e mais, buscavam mesmo identificar uma capacitação física e motora para o ingresso na EF. Esse fato é um outro elemento que podemos entender como sendo caracterizador do perfil da área da época, ou seja, a dominação do rendimento e da experiência esportiva e motora desde as primeiras etapas do curso, ou melhor, desde a seleção (VEIGA e FARO, 2016, p. 18).

Em narrativa sobre a experiência vivida na ESEF-PA Pedro Paulo Maneschky relata:

Em minha vivência é sintomática a forma como a “Escola”, de alguma maneira, ainda incorporava os princípios embutidos nos diversos textos da história da legislação desportiva brasileira. Veja-se que na instituição às mulheres não é permitido a matrícula em diversas disciplinas só oferecidas aos homens, como: Futebol, Futebol de Salão, Polo Aquático e Karatê. Aos homens não é permitido cursar Ginástica Rítmica Desportiva, Prática Coreográfica e Nado Sincronizado. As disciplinas Atletismo e Natação são oferecidas em turmas separadas para homens e mulheres (MANESCHY, 1985, p. 101).

As informações trazidas pelo autor revelam de modo claro os estereótipos presentes nas atividades físicas nos primórdios do curso de Educação Física no Pará. É importante salientar que este era um curso destinado à formação de futuros/as professores/as, responsáveis pela Educação Física de crianças e adolescentes no ensino primário e secundário. Como ensinar o que não se aprendeu? Como mulheres ensinariam futebol? Como homens ensinariam ginástica rítmica? Como romper as barreiras de gênero historicamente erguidas desde as origens dos cursos de Educação Física no Brasil e no Pará? Clareia-se a visão sexista trazida pela formação desta época, mas, com o cuidado de não cometer anacronismos, traz-se estas falas com o objetivo de mostrar

aos/as leitores/as que os estereótipos de gênero e com eles o preconceito invadem a origem da Educação Física paraense e como já vimos no capítulo anterior a brasileira.

Pedro Paulo Maneschy ainda relata a respeito do modo a mulher era tratada academicamente caso engravidasse durante a formação:

O fato mais “original” no trato da questão de gênero vivenciada na ESEF-PA, é o caso da mulher que engravida, uma vez que, ao se encontrar neste “estado interessante”, é cancelada automaticamente a matrícula em todas as disciplinas práticas que estiver cursando, revelando que as exigências físicas cobradas nestas disciplinas são incompatíveis com o estado de gravidez da mulher (MANESCHY, 1985, p.102).

As experiências das quais participei durante a formação me levam a refletir sobre a emergência das questões de gênero neste *lócus*, quando li sobre a situação das gestantes na ESEF-PA imediatamente me recordei da disciplina de Fundamentos e Métodos da Lutas oferecida no terceiro semestre do curso, em que uma colega de turma que estava grávida e foi proibida pelo professor de realizar a disciplina, por vezes ela foi expulsa das aulas práticas, a mesma recorreu as instâncias superiores da universidade e no entanto nada ou quase nada foi feito e ela precisou em outro momento, após a gravidez, realizar a disciplina.

A fala de Maneschy (1985) revela como uma concepção biologicista de Educação Física era presente naquele momento e o que se sobressai para esta visão é a aptidão física, o rendimento, é o saber fazer e não propriamente a assimilação do conteúdo para que ele seja ensinado aos/as alunos/as de forma crítica posteriormente, ou seja, o movimento pelo movimento, sem que ele ao menos seja contextualizado e significado pelo sujeito que o pratica.

A esse respeito Soares (2012, p. 37) discorre que esta concepção de Educação Física voltada para a aptidão física tem como base “fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, biológicos” que, apoiados numa pedagogia tradicional e influenciados por uma tendência biologicista adestram os/as alunos ao invés de ensiná-los/las, por isso mesmo, valorizam a obediência, as normas e a hierarquia, para que neste viés de ensino as práticas corporais permita aos sujeitos alcançar o máximo de rendimento que suas capacidades físicas pode oferecer.

Foucault (2014) pontua que o adestramento é o principal intuito do poder disciplinar, para o autor “a disciplina ‘fabrica’ os indivíduos” (p. 167) e esta fabricação se deve aos muitos e minuciosos instrumentos presentes nesta forma de poder dentre os

quais a teoria foucaultiana apresenta: o olhar hierárquico; a sanção normalizadora e o exame.

Quanto a estes instrumentos e suas relações com a Educação Física podemos perceber que a própria formação do/a professor/a já institui sanções normalizadoras, se não podiam praticar determinadas atividades nem sequer durante a formação acadêmica e profissional quem dirá ensinar estes conteúdos na escola.

Além disso, uma perspectiva de Educação Física que se volta para a aptidão física traz consigo o entendimento de que o maior rendimento possível é o que torna o sujeito o melhor profissional, desta forma os instrumentos do poder disciplinar presentes na formação desta época e a escola acabam por hierarquizar os/as estudantes segundo estas aptidões.

A ESEF-PA e posteriormente o CEDF/UEPA promoveu por muito tempo sozinho a formação de professores/as de Educação Física atuantes no estado do Pará e construiu e disseminou suas concepções fundamentais, não sem tensão, teórico-metodológicas e práticas de Educação Física e por este motivo representa significativa parte do contexto educacional deste Estado. Revelada a perspectiva histórica, que para mim foi necessária, do objeto no qual este trabalho se debruça, veremos como e se as questões de gênero tem avançado no CEDF/UEPA.

Atualmente o CEDF/UEPA é regido por um Projeto Político Pedagógico (PPP) formulado no ano de 2007 e se configura como uma Licenciatura de caráter ampliado:

O CEDF/UEPA idealiza para o Curso de Graduação Plena em Educação Física – Licenciatura, aprovado pela comunidade acadêmica, a partir da sistematização da Comissão, um perfil de caráter ampliado em Educação Física com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, cuja intervenção profissional seja qualificada para o exercício de atividades profissionais nos diversos ambientes educacionais da Educação Física com base na atividade docente expressa no trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – práticas corporais, esportivas e do lazer (UEPA, 2007, p. 34).

O PPP avança no que diz respeito ao rompimento com o paradigma predominante até então, o da aptidão física, propõe uma licenciatura de caráter ampliado e que se distancie do mero biologicismo e leva em consideração que o/a professor/a precisa ir além do que simplesmente executar o movimento. Desse modo, traz uma concepção mais humana para a instituição e valoriza a teoria e a pesquisa para o desenvolvimento do campo de estudos pertencente a Educação Física e, assim uma perspectiva de união entre teoria e prática.

No entanto, sua concepção ainda norteia-se a partir de um sujeito universal, invisibilizando diferenças, principalmente aquelas enraizadas nesta área como é o caso das relações desiguais de gênero. No que concene este aspecto este PPP não faz nenhuma menção as relações hierarquizadas entre homens e mulheres, o que representa um silenciamento de lutas e proposições históricas contra estas desigualdades.

É preciso ressaltar que percebo nos últimos três anos um movimento de reconhecimento do debate sobre a diversidade no CEDF/UEPA, já tive a oportunidade de participar de pelo menos 2 seminários que tratavam sobre gênero e sexualidade transversalizando a Educação Física, e ainda participar de 1 livro sobre a diversidade no campo da Educação Física que versava sobre, classe, gênero e raça/etnia.

Estas iniciativas demonstram um movimento de interesse na temática. Percebo estas iniciativas como ainda embrionárias, pois o que foi tratado nos seminários versava ainda sobre os conceitos básicos dos estudos de gênero, tentava-se esclarecer os/as estudantes sobre o que realmente significam as relações de gênero, para que se desnaturalize concepções históricas biologizantes tomadas como verdadeiras e inquestionáveis na Educação Física.

Como frizado anteriormente, o espaço escolar e aqui também as instituições de nível superior são locais de contradições, de tensões e embates de visões de mundo. No CEDF/UEPA não é diferente, palco de conflitos e contradições, as relações de poder se fazem patente e interferem de algum modo na formação dos/as futuros/as professores/as de Educação Física desta região.

Penso então: como é que os/as estudantes refletem acerca destas circunstâncias em sua formação? Como percebem as relações de gênero em suas aulas na universidade? E como pensam sobre as relações de gênero na escola e nas aulas de Educação Física? Qual será o perfil do/a egresso/a de hoje desta instituição no que diz respeito as relações de gênero e as manifestações e práticas corporais?

Helena Altmann (2015) acerca da formação de professores/as de Educação Física reflete que a educação dos/as educadores/as merece total atenção e esforço para que a Educação Física de crianças e adolescente com as quais lidam estes/as profissionais não seja tratada e abordada a partir de reducionismos.

V. O CORPO É VOZ: OS SUJEITOS, OS GÊNEROS E SUAS VOZES

Este capítulo apresenta a análise, segundo o método documentário de interpretação, das entrevistas narrativas realizadas com os/as estudantes do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará. Apresenta-se as entrevistas e as interpretações dos/as 8 participantes, 4 mulheres e 4 homens, como indicado na introdução deste trabalho.

5.1. Percebendo o entendimento sobre as relações de gênero

Quando os/as estudantes foram questionados sobre o modo como enxergam as relações entre homens e mulheres na sociedade atual surgiram quatro posicionamentos distintos em relação a esta questão.

A primeira posição nomeada aqui como “elas sabem” versa acerca do empoderamento da mulher e foi proposta por apenas 1 estudante, Am, que em sua fala destaca:

Eu acho (2) que e as mulheres estão ganhando cada vez mais espaço e eu fico bem feliz por isso, por que eu:, eu creio numa, numa visão igualitária, mesmo sendo muito difícil, no cenário que a gente se encontra e::e numa visão geral, mas no geral não só econômica ou de ascensão eu acho (.) que as meninas estão cada vez mais, mais, esclarecidas, elas sabem o que seriam a concepção de relação de gênero, eu acho elas sabem mais das coisas que defendem elas, das leis, das... como pode dizer, (2) seus direitos, seus deveres e isso é muito importante por que elas tem tomado esse (2) lugar com muita validade e::e sabendo seus direitos, muitas é:: ainda tem uma mente fechada, é dona de casa, essas coisas, mas eu creio que tem-se mudado muito essas relações tem tido uma reviravolta, coisa que antigamente, não era nem debatido, coisas assim e hoje já é bem debatido, já tem leis, tem a Maria da Penha que veio ajudar muito nessa perspectiva de relação de gênero, e::e eu acho que tá sendo muito, muito (.) benéfico esses últimos anos pra que a::a mulher tenha conquis- venha a conquistar o seu espaço no mundo @é isso!@.

Ao dizer reiteradas vezes que as mulheres agora “sabem” Am ratifica seu posicionamento de que as mulheres por saberem mais sobre seus direitos ganham mais espaço, no trecho em que ele aborda que “as meninas estão cada vez mais, mais, esclarecidas” e que “elas sabem mais das coisas que defendem elas” o estudante deixa seu posicionamento claro a respeito de que o conhecimento proporciona as mulheres a possibilidade de luta contra os estigmas que tentam inferiorizar a mulher.

Am elenca o saber como forma da mulher reconhecer e tomar um lugar de igualdade diante dos homens, com o saber e também com as leis que amparam os direitos das mulheres, elas puderam então começar a adentrar os espaços sociais públicos e mesmo que esta realidade não esteja totalmente efetivada, como pondera o

estudante, o conhecimento é uma fonte importante para que consigam se livrar dos estigmas de inferioridade a que alguns mulheres estão sujeita.

A segunda posição, cujo nome é “cada um é melhor naquilo que faz”, é representada pela estudante, Bf, que em sua fala pontua que homens e mulheres possuem papéis sociais distintos e complementares na sociedade:

Olha, (.) desde da=da, assim a gente vendo o período histórico, né? Essas relações elas sempre foram é:: aquela relação de a mulher do sexo frágil, o homem do... maior, mas assim na atualidade (2) tem muito ainda essa questão dessa divisão, a questão também da igualdade, né? Entre um, entre outro, mas eu vejo assim que cada um tem sua função (.) cada um é melhor naquilo que ele faz é:: é gent- homem, mulher são pessoas iguais é:: eu sou cristã, né? Pra mim são iguais perante a Deus em tudo, mas mulher ela tem um jeito melhor de as vezes, de falar, de lidar, por exemplo com a criação do filho o homem é indispensável, indispensável como pai tudo mais, mas não tem jeito é=a gente é tem uma...como eu posso dizer (2) uma outra palavra que não seja função, mas um talento, um dom pra aquilo então assim é:: aqui mesmo vão falar “ah. Por que a gente pode tudo mais, tenham força”, mas o homem tem mais força então vamos lá ajudar um ao outro, né? Vamos=vamos fazer essa parceria e:: aqui por exemplo no curso tem pessoas que são bem arcaicos quanto a isso tem outros que não que já inclui e a questão também da:: mas tem mulheres também que elas @forçam@ muito, a=a=a querer ser melhor e tudo mais, se igualar mas não é dessa forma, eu vejo assim que tem que ter a questão do respeito e ela mesmo se valorizar, mas não querendo demonstrar, mas a questão até, a questão dos valores em si da mulher e homem também respeitando um ao outro.

Ao dizer que “cada um tem sua função” Bf apresenta um posicionamento de que mulheres e homens desempenham papéis sociais distintos, a estudante aponta ainda que este papéis se configuram a partir de “um dom” ou seja de características inatas presentes em homens e mulheres, Bf ainda relata que estas as funções são complementares, como exposto nos trechos em que ela diz “cada um é melhor naquilo que faz” e também no trecho “vamos lá ajudar um ao outro”, “vamos fazer essa parceria”.

Bf retrata em sua fala que homens e mulheres possuem papéis diferentes na sociedade e que este são designados segundo a natureza, suas falas emanam o significado de que homens e mulheres são opostos e complementarem, em que cada um desempenha determinada função ligada ao gênero, a estudante tem como base uma concepção religiosa do significa ser homem e ser mulher como no trecho em que apresenta “eu sou cristã, né? Para mim são iguais perante a Deus em tudo, mas não tem jeito”. Neste trecho a estudante apresenta a noção de igualdade entre homens e mulheres, no entanto ao utilizar a conjunção adversativa “mas” ela demonstra oposição a esta ideia e pondera que não há solução homens e mulheres possuem “talentos” diferentes.

Posto que os papéis sociais são um “dom” eles não podem, para a estudante ser modificados, ela apresenta este pensamento na seguinte afirmação “elas @forçam@ muito”. O verbo forçar utilizado entre risos denota que, para Bf, as mulheres que tentam subverter a lógica binária e complementar das relações desiguais entre os gêneros são alvo de desdém. A estudante completa sua fala com “ela mesmo se valorizar, mas não querendo demonstrar” o que implica na compreensão de que a valorização da mulher parte somente dela mesma e não do conjunto social e que esta valorização não pode ser explícita pois deve-se atentar “a questão dos valores em si da mulher e do homem também”.

A terceira posição, com o nome “a gente ainda tem muito o que evoluir”, contempla a fala de 5 estudantes, Cm, Df, Ef, Gm e Hf, partem da percepção de que as relações entre homens e mulheres tem caminhado no sentido da equidade entre gêneros, mas que ainda há muito o que se fazer para que isto se torne real, Cm destaca:

Na sociedade em geral a gente vê que ainda tem buscas dos movimentos, mas a gente ainda sabe que ainda não é aquela equidade, aquela igualdade dos gêneros, a gente ainda=ainda principalmente com relação ao papel da mulher na sociedade, na nossa área de educação física, na escola, a mulher ainda é muito é:: inferiorizada, ela ainda é muito estigmatizada [...]por mais que a gente de certa forma evoluiu, mas ainda não é o que a gente quer.

Em sua fala Cm diz que mesmo que haja evolução no sentido da mulher ter alcançado espaços, ainda não é possível visualizar a efetivação da igualdade de gênero, ele apresenta esta ponderação em sete trechos em que utiliza a palavra “ainda” o que significa dizer que, mesmo que tenham ocorrido mudanças, até este momento não se vivencia uma realidade de equidade entre homens e mulheres.

Ele aponta também nos adjetivos “inferiorizada” e “estigmatizada” os estereótipos a que a maioria das mulheres estão sujeitas, é que o de estar subsumida abaixo dos homens, para afirmar sua colocação ele pontua que “a gente de certa forma evoluiu” no entanto ele utiliza a conjunção adversativa para afirmar que ainda não é o suficiente em “ainda não é o que a gente quer”.

Do mesmo modo Ef apresenta:

Bom, é:: (.) acredito eu que ainda tenha muito a se evoluir quanto a questão de muitas coisas, né? Na sociedade que a gente ainda tem de antigamente como: o machismo, a questão do patri...patriarcado, né? Temos muito a evoluir, mas eu acredito que hoje nós já estamos conquistando um espaço, **nós mulheres** estamos conquistando espaço, (.) e:: é isso que eu acredito [...]ainda tem muitas questões, né? De falta de respeito, né? Visa...visão machista entre as próprias mulheres, né? Nós ainda temos muito isso, então eu acredito que não seja ainda

harmoniosa, não seja ainda do que jeito que nós queremos que seja, né? Iguá...de igual pra igual no caso.

A fala de Ef gira em torno da percepção de uma necessidade de evolução social que atenda a equidade entre homens e mulheres, na expressão “evoluir” ela deixa claro que a atual situação das mulheres é desfavorável, mesmo que elas tenham conquistado direito, eles ainda não são suficientes para atender demandas como a “falta de respeito”, ela expõe e se coloca no contexto do ser mulher quando em voz alta diz “nós mulheres” e ratifica a conquista de espaços mesmo com questões sociais que tentam colocar a mulher inferior ao homem.

Levando em consideração a questão evolução, o estudante Gm apresenta o seguinte pensamento:

É:: a gente vê ainda muito presente o machismo, eu acredito que tem muito a questão do machismo na sociedade e a gente ainda vê muita desigualdade de direitos tanto, muita desigualdade de direito pra mulher, né? Que ela recebe menos ainda, ainda tem a questão do preconceito, “ah, engravida” “ah não sei o quê” e: eu acho que deveria haver essa mudança, né? A igualdade justamente, tanto essa questão salarial quanto da questão de respeito [...]as pessoas não deveriam ser diminuídas, então eu acho que a sociedade ainda tem muito o que evoluir [...]a sociedade tem muito o que evoluir ainda nesse quesito do machismo, do respeito, a mulher não tá segura em lugar nenhum, é: a questão do estupro, é estuprada em casa, é estuprada no trabalho, na rua, e:: ela nunca se sente segura então, eu acho que a gente ainda tem muito o que evoluir nessa questão do social mesmo, de respeito, de companheirismo, de igualdade.

As expressões “muita desigualdade” e “questão do preconceito” estão, na fala do estudante, diretamente ligadas a “diminuídas”, ou seja as pessoas são diminuídas pelos preconceitos que geram muitas desigualdades. Ele esclarece que não concorda com tal compreensão, mas que é uma realidade. Esta diminuição por sua vez gera, para a mulher, questões vinculadas a violência, ele diz “ela não tá segura em lugar nenhum” e também “ela não se sente segura”, o que significa que é uma questão de ordem social. Para o estudante as mulheres não só não se sentem seguras, mas elas de fato não estão e então ele sugere em pelo menos três trechos que “ainda tem muito o que evoluir”.

Hf apresenta sobre os estereótipos a seguinte fala:

[...] tipo ainda tem aquele lance de os homens se enxergarem superiores e as mulheres serem, terem que ser submissas a eles, aí também entra aquele lance religioso que devido a religião é pregado que as mulheres tem que ser submissas aos homens e tudo mais, mas aí entra o lance do feminismo então é uma coisa bem complexa, mas a... do meu, da minha visão nessa, é::: dessa=desse aspecto todo as relações acredito que tão ficando mais equilibradas digamos assim, tanto devido as brigas pelo espaço das mulheres e os homens também alguns, não vou que a maioria, né? Alguns acabam entendendo e cedendo de certa forma o espaço.

A estudante usa as palavras “superiores” e “submissas” para expressar a situação social de homens e mulheres, respectivamente, mas ela imprime através das expressões “enxergarem” e da troca da expressão “serem” por “terem” que estas situações elas não são naturais, mas são ensinadas, na fala dela também podemos identificar focos de contraposição a este ensino através de lutas sociais, o que denota que há uma resistência a imposições que colocam como devem ser mulheres: “submissas”, esta resistência ganha na fala de Hf o nome de “brigas pelo espaço” que tornam as “relações” “mais equilibradas” ela ratifica que através destas “brigas” “alguns” homens estão entendendo e cedendo espaços para as mulheres, em entender e ceder pode-se inferir que não por não ser natural, não há o que se fazer para que as mulheres ganhem e ocupem espaços antes considerados apenas como masculinos.

Df, em seu pensamento também revela questões referente aos ganho de espaços pelas mulheres, ela se expressa do seguinte modo:

Assim, eu acho que:: **antes** já foi bem mais complicado, ainda é, até porque ainda tem muito preconceito em relação à mulher e tal, sobre o quê que ela...**sua função** dentro da sociedade, só que:: eu acho que a gente tem ganhado bastante espaço e:: agora essa relação homem-mulher ela pode começar a caminhar junto na sociedade assim, sem nenhum preconceito, os dois podem é:: (2) **coincidir** com os direito iguais.

A estudante exprime sua opinião reiterando que a situação da mulher na sociedade é complicada e que ela “ainda” sofre com “muito preconceito” mas que esta situação já fora pior em momentos posteriores, ela apresenta um pensamento otimista em relação ao alcance da equidade entre os gênero no seguintes trechos “pode começar a caminhar junto” e “podem é:: (2) coincidir com os direitos iguais” o que significa dizer que ela crer que homens e mulheres possam ter direitos iguais em um futuro, mas percebe-se que quando ela utiliza o modo verbal subjuntivo expresso principalmente pelas palavras “pode” e “podem” ela expressa que não é uma certeza, mas sim uma hipótese, uma dúvida.

A quarta posição, descrita aqui como “infelizmente!” é apresentada pelo estudante Fm, ele apresenta uma visão fatalista sobre as relações de gênero. Ele diz:

Se a gente ligar a televisão a gente vai ver diversas denúncias de=de agressão a mulher hoje em dia, então mesmo diante de todos os=os movimentos, né? De=de...o movimento feminista vamos dizer assim pra busca de direitos das mulheres a gente vê que isso, pelo menos na prática, não vem se=se efetivando, né? E infelizmente (.) o homem é superior a mulher de=de=de qualquer forma, né? E impõe isso na sociedade, tá na sociedade isso que é superior e é difícil de tirar, né? E uma vez que a mulher tenta se impor acaba sendo agredida por ser, vamos dizer assim, mais frágil que o homem, mais fraca que o homem, então a relação,

infelizmente, é essa, né? Do homem ainda sendo superior a mulher, é: diante de todas as relações sociais mesmo que a mulher sim, tenha seus direitos é:, iguais, só que isso não é evidenciado porque não há respeito, principalmente da parte do homem em reconhecer que a mulher pode fazer aquilo e reconhecer que o papel da mulher também é fundamental, mas por outro lado a gente vê uma crescente muito grande do movimento feminista, né? É:: não só feminista, mas campanhas de valorização à mulher e:: a mais recente é agora a divulgação da copa do mundo feminina nas televisões, né? O que mostra a imagem da Marta, né? É: falando que o futebol sim é igual a todos e:: chamando, né? As mulheres a participarem, a praticarem o esporte a se revelarem e não terem medo, então:: resumindo, diante de todo esse panorama, né? De ascensão do movimento feminista, da=da divulgação da imagem da mulher, só que isso não é refletido ainda, né? Infelizmente.

O pensamento do estudante se desenvolve em argumentos e contra-argumentos que colocam a situação de inferiorização da mulher em uma posição imutável. É possível observar este posicionamento nos seguintes trechos “o homem é superior a mulher de=de=de qualquer forma”, “mais frágil que o homem” “mais fraca que o homem”, o que se pode perceber é que apesar do estudante lamentar tal realidade através da expressão “infelizmente” em vários momentos da fala, ele deixa claro não acreditar ou pelo menos achar “difícil” a equidade, inclusive ele reconhece que os direitos são iguais, mas que isso não “vem se=se efetivando” ou “não é refletido ainda” no que ele chama de “prática”, ou seja, na realidade.

Nesta fala podemos perceber que os argumentos biológicos e anatomofisiológicos mascaram as desigualdades que são de ordens sociais, pois veja que o estudante utiliza argumentos como a força física para explicar comportamentos. O estudante deixa isso claro quando diz que “tá na sociedade” e que é “difícil de tirar” e que “a mulher tenta” e “acaba sendo agredida” o que ele quer dizer é que esses fatores ocorrem pela falta de respeito, ou seja, pela cultura e não porque o homem é biologicamente superior a mulher. Quando o estudante revela que elas tentam, ele quer dizer que esta superioridade não é colocada sem resistências, mas que há lutas para mudar o que está posto.

5.1.1. Balanço das narrativas

Ao longo das narrativa podemos perceber que a fala dos/as estudantes sobre as relações de gênero passam, na maioria das vezes, pelo entendimento da situação considerada desfavorável para as mulheres, a terceira posição “a gente ainda tem muito o que evoluir” é a que melhor apresenta este entendimento sobre o que significam as relações de gênero na atualidade quando, ela pontua que a situação da mulher evoluiu, mas que ainda há muito o que se fazer para alcançar a equidade.

Este pensamento possivelmente se vincula a histórica invisibilidade a qual a mulher esteve sujeita por tanto tempo, em que acreditava-se que elas já nasciam com características e comportamentos que as tornavam inferiores aos homens, ao longo da história como apresenta Piscitelli (2002) através de lutas sociais as diferenças e desigualdades de gênero passam a receber um novo olhar a luz do conceito de gênero, olhar este que situa as distinções entre feminino e masculino na cultura. Para estes/as estudantes é clara a percepção de que estas distinções são sociais e que é necessário evoluir.

Esta evolução se dá para a primeira posição “elas sabem”, através do saber, pois quando se sabe, se tem conhecimento de que as desigualdades podem ser superadas as mulheres se empoderam, Foucault (2014) neste sentido nos apresenta no conceito de relações de poder, que ele não expressa de forma unívoca, mas circula, passa por todos/as, e aqui podemos perceber que as mulheres resistem as imposições de inferiorização.

O conceito de resistência em Foucault (2014) atravessa até mesmo a quarta posição “infelizmente!” pois ele pontua que as mulheres tentam e diz que elas brigam por espaço, o que significa dizer que o poder aqui tratado reflete o pensamento de Michel Foucault no momento em que o poder não é somente exercido e recebido de forma passiva, mas ele sofre resistência.

Na contramão de um pensamento progressista no que diz respeito as relações de gênero, a segunda posição “cada um é melhor naquilo que faz” apresenta um entendimento dicotômico, que apresenta homem e mulher em polos opostos e complementares, utiliza para tanto o binarismo para justificar que homens e mulheres possuem papéis sociais que já são designados pela natureza. É o que Piscitelli (2002) denomina como determinismo biológico, em que faz-se uma relação direta entre os aspectos biológicos do corpo e os comportamentos sociais.

5.2. Relações de gênero na universidade

Este tópico traz como perspectiva a tentativa de alcançar o objetivo específico que busca discutir se as experiências na formação inicial influenciam o entendimento dos/as estudantes sobre relações de gênero. Parte-se da compreensão de como é ser homem ou mulher na universidade e como **eles** acreditam que é ser mulher e como **elas** acreditam que é ser homem, posteriormente discute-se as relações de gênero no interior da universidade.

5.2.1. Ser homem

Ao perguntar aos estudantes como é ser homem na universidade em um curso de Educação Física foi possível encontrar 3 posições. A primeira contempla as narrativas de Am e Cm, e traz a perspectiva de maior cobrança social acerca da performance física que os estudantes dizem sofrer por serem homens, a segunda posição é representada por Fm e trata dos estereótipos que dividem o ser homem e o ser mulher na universidade e uma suposta superioridade masculina. Há ainda uma terceira posição identificada na fala de Gm, que trata dos aspectos da experiência de um aluno bailarino e como é, para ele, ser um homem que dança.

Na primeira posição denominada de “cobrança social” podemos identificar as narrativas de Am e Cm. Os estudantes abordam como o ser homem, influencia em uma maior cobrança tanto corporal, quanto de habilidades e capacidades físicas. Am relata:

[...] a gente visto muito como algo é::é, como pode dizer, (2) amm... promotor da estética, sendo que a gente não é isso, a gente visa a saúde, por exemplo é o que eu vejo nos professores aqui, ma::s outras visões tem deturpado isso, eu acho bem errado, e::e as mídias sociais vem contribuindo muito pra isso e acho complicado por que as vezes as pessoas acreditam muito mais nas mídias sociais do que em profissionais ou educadores físicos e acho errado, a gente precisa demis- desmistificar isso, mas a gente sempre, fica com essa fama, de “ah bora” de prescrever um treino, de cara que sabe fazer mil coisas, do treino pra ficar forte ou ficar é::é com o corpo pro verão é::é essas coisas, eu vejo muito isso aqui no curso de educação física ou das visões das outras pessoas sobre a gente [...]eu me sinto bem cobrado a ter um corpo legal, e::e mesmo no curso de licenciatura, não ser um bacharel, não sendo um curso de bacharelado, eu me sinto, bem cobrado, no sentido do corpo, de ter um corpo bom pra...dito bom, é::é pra sociedade, a gente é cobrado por isso.

Nesta narrativa o estudante Am aborda quanto um professor de Educação Física é cobrado a ter um corpo esbelto para corresponder às expectativas que aqui ele denomina de “fama” criadas através de estereótipos masculinos de profissionais desta área ou seja como “promotor da estética”. O estudante relata em três ocasiões de sua fala que se sente “cobrado” a ter um corpo “pro verão”, “legal” e “bom”.

Podemos perceber nesta fala que os estereótipos considerados como masculinos na sociedade, aqui se intensificam por se tratar de um profissional responsável pela educação corpo e como este se sente pressionado a corresponder aos padrões de corpo que são impostos socialmente ou seja um corpo forte e musculoso.

Nesta mesma direção Cm aponta que:

Parece que pra m- por eu ser homem as pessoas já atribuem uma certa capacidade física propriamente da, do ser masculino, parece que como se eu tivesse... eu tenho que ter força, massa muscular, tenho que ter habilidade com

bola e isso tudo parece que caracteriza os homens daqui ou seja e as mulheres por outro lado tem que ter habilidades de flexibilidade, de dança do ballet, parece que quando a gente entra aqui, a gente vai ver muito desses= desses é:: (.) dessas ideias do e nos (.) presente nos alunos, parece que a gente já entra aqui com características específicas.

O estudante pontua que ser homem o faz receber atribuições que são consideradas como masculinas como “força”, “massa muscular” e “habilidade com bola”. Revela tal cobrança através do uso da expressão “tenho que”, ele ainda retrata as diferenças que são colocadas para homens e mulheres acerca das habilidades físicas e diz que estas ideias estão muito presentes no curso e principalmente nos alunos e nas alunas.

Nesta narrativa podemos perceber que a cobrança social marca a fala do estudante, ele esta parte até mesmo de seus próprios colegas, o que significa que mesmo as pessoas que estão no curso e que de algum modo compreendam as nuances do treinamento ainda cobram que os homens correspondam a estereótipos masculinos.

A segunda posição, nomeada como “quando a gente pensa professor de Educação Física a gente já imagina um homem”, é representada pela fala do estudante Fm em que ele relata:

Cara ser homem (3) assim, é:: eu não me sinto superior a ninguém, aqui sendo=sendo homem ou sendo mulher, enfim...em relação a mulher, perdão. Mas quando a gente pensa professor de educação física a gente imagina um homem professor de educação física, né? Dificilmente a gente vê a mulher “ah, professor de educação física, é um homem forte, é um homem alto, é um homem sarado” mas a minha relação aqui é de igual, igual a todo mundo, claro que eu não sou o centro das atenções, mas eu acredito que a @mulher@ seja=seja também peça fundamental, afinal é o mesmo Campus, é o mesmo estudo, são os mesmos professores e eu não vejo superioridade nenhuma, né? Minha aqui dentro, eu me sinto igual perante todas as mulheres, respeito todas @nunca tive problema com nenhuma@ e: eu me vejo dessa forma [...] particularmente na minha sala de aula só tem 4 meninas e: a relação que a gente trata elas é que elas são tratadas como se fossem rainhas, só que alguns colegas não respeitam, né? Principalmente na hora de uma aula prática, que exi... é que vai exigir fazer um esforço físico, uma atividade física, aí começa a zuação, começa o desrespeito porque “a mulher é fraca, a mulher é lenta, a mulher não consegue realizar um tal exercício” “ah porque pra fazer um apoio a mulher tem que usar o joelho, faz que nem homem, né?” mais ou menos esses bordões que a gente escuta por parte de alguns colegas, então não é=não é o mesmo pensamento que o meu, particularmente alguns colegas que eu conheço.

O estudante inicia sua narrativa afirmando não se sentir superior a ninguém na universidade, no entanto, utiliza a conjunção adversativa “mas” para expor que ainda que não se sinta superior os estereótipos que perfazem o ser professor/a de Educação Física cambiam para as características consideradas masculinas, como ele aponta nas expressões “forte”, “alto” e “sarado”. Ele continua a ponderar e a afirmar que seu lugar

social não o coloca superior a ninguém e que ele respeita todas as mulheres, logo após o estudante relata que trata suas colegas de sala como “rainhas” o que se contrapõe a sua afirmativa anterior de igualdade.

Nessa perspectiva podemos perceber que o que ocorre é uma confusa sensação de igualdade diante das mulheres, uma vez que para ele tratar como rainha é um aspecto bastante positivo, não que não seja, no entanto o que ocorre é que por trás desta perspectiva de valorização existem os estereótipos de fragilidade e de dependência das mulheres em relação aos homens.

Outro aspecto da fala de Fm é quando ele chama atenção para a realidade das mulheres no interior de curso ele relata acerca do desrespeito a que as meninas estão sujeitas “principalmente na hora de uma aula prática” ou seja no momento em que os corpos estão expostos e que precisam mostrar-se disciplinados e coerentes com os estereótipos. Ele pontua que neste momento começa a “zuação”, o que significa que estes preceitos aparecem muitas vezes vestidos de brincadeiras, que colocam e informam, através do que o estudante nomeia como “bordões”, como devem se comportar os corpos de homens e mulheres. Ele pondera que este, apesar de não ser o seu, é um pensamento dominante na universidade.

Através desta narrativa podemos perceber como as relações de gênero e desenham no interior do curso através de estereótipos do significa ser homem e ser mulher, além dos preconceitos que envolvem as práticas corporais.

A terceira posição, indicada como “ser um homem que dança” é representada por Gm, nesta narrativa o estudante faz um balanço de como é ser um homem na universidade:

É:: normal, não= não vejo problema nenhum, é, a gente segue as atividades normais, o que eu vejo é que alguns professores, principalmente nas práticas, eles exigem um pouco mais que a gente esteja atuando lá na prática do que as meninas eu já vejo mais uma:: aceitação tipo “ ah, não vou fazer hoje” “ah, tudo bem!” entendeu? Mas de resto eu acho comum, normal.

Gm utiliza a expressão “normal” para definir como é ser homem no curso de Educação Física e logo após diz que “eles exigem um pouco mais que a gente esteja atuando” o que significa que o lugar do normal para o homem na narrativa de Gm é de maior cobrança, ou seja, é considerado normal os meninos serem mais cobrados do que as meninas “principalmente nas práticas” ou seja nos momentos em que o corpo está em ênfase, em que os meninos precisam demonstrar maiores habilidades por sua suposta superioridade.

Ao questionar o estudante sobre como é ser um homem que dança no curso de Educação Física e como foi ser um aluno que dança na educação básica, ele relata:

Bom, na faculdade? Na faculdade é:: eu fui bem aceito pela minha turma, porque como a gente tem a disciplina dança, então a minha turma se @apoiou em mim@ na disciplina dança, então eu sempre tive respeito deles, em relação a isso, em relação a minha arte tudo mais, então eu não senti impacto nenhum por ser bailarino na faculdade, o que não foi uma realidade na escola, mas na faculdade eu não senti impacto, na verdade eu senti impacto positivo que as pessoas me buscavam pra ter resultados.

Gm sobre relata que como bailarino na universidade sempre teve “respeito” e que foi “bem aceito” e que ao contrário do que imaginava, sentiu um “impacto positivo” uma vez que as pessoas lhe buscavam para aperfeiçoar técnicas de dança. A narrativa de Gm demonstra que por dominar a prática corporal dança, ele ganhou o respeito dos/as colegas, principalmente porque o conteúdo é uma disciplina obrigatória que coloca todos/as os/as estudantes em sua prática.

No entanto ele relata que esta “não foi uma realidade na escola” e sobre ser um garoto que dança na educação básica Gm diz:

Eu sofri bastante, principalmente no começo, quando eu comecei a danças, eu comecei a dança na escolinha de dança da escola, então tinha coleguinha que falava “ah, seu viadinho, não sei o quê” e:: era discriminado e eu não era uma criança magra, eu era uma @criança gorda@ eu era gordo, então além de sofrer o preconceito da dança eu era o gordo, viadinho que dançava, então a gente... eu sofri muito, né? No início e ai sempre via a professora falando “ah, não deixa isso te abalar, não para de dançar por isso e tudo mais” e a mamãe resistiu deu dançar, porque eu queria dançar desde a alfabetização eu sempre quis, ela resistiu, até minha terceira série porque ela não queria que eu passasse por isso, mas eu briguei com ela eu falei “não, eu quero e acabou=eu quero e acabou, não quero fazer futebol, eu quero dançar!” aí foi quando eu entrei e passei por todo esse processo, foi sofrido, mas eu aguentava porque eu gostava mesmo da prática.

Nesta narrativa nota-se que há uma profunda diferença para Gm entre o tratamento que recebera na escola e na universidade por ser um garoto que pratica uma atividade considerada feminina, em vários trechos sobre a educação básica Gm afirma que foi “discriminado”, além disso utiliza o verbo “sofrer” em pelo menos quatro ocasiões de sua fala o que denota que o preconceito é latente quando se rompe com os estereótipos de práticas corporais consideradas inadequadas ao gênero, Gm demonstra que até mesmo sua mãe resistira para que ele não dançasse porque ela não gostaria de ver seu filho sofrendo, desmitificando a naturalização das práticas corporais Gm afirma que “sempre quis” e que ele “aguentava” ou seja resistia porque “gostava mesmo da prática”. Nestes trechos podemos observar que Gm precisou disputar com os/as colegas e até mesmo

com sua mãe para simplesmente ter direito a realizar uma prática corporal, para desfrutar dos anseios de seu próprio corpo e desejo, corpos estes, extremamente vigiados.

5.2.1.1. Balanço das narrativas

As três posições encontradas nas percepções dos estudantes acerca do que significa ser homem no curso de Educação Física demonstram que os estereótipos recaem sobre eles de forma bastante clara. A primeira posição, “cobrança social”, demonstra que há uma maior cobrança da performance sobre o ser masculino. Essa cobrança pode ser entendida em Foucault (2014) como o disciplinamento dos corpos, de modo que os corpos masculinos são considerados superiores e precisam responder a esta suposta superioridade através de comportamentos, por isso são mais exigidos e chamados a colocar em prática suas performances.

Na segunda posição, “quando a gente pensa professor de Educação Física a gente imagina um homem”, temos os estereótipos de gênero entranhados no ser professor/a de Educação Física e isto nos remete novamente a pensar que por se tratar de um curso eminentemente prático revela ser considerado mais adequado aos homens estereotipados como mais fortes do que às mulheres consideradas mais frágeis, o curso de Educação Física torna-se assim, como bem esclarece Guacira Louro (2018), um espaço que reitera o tempo todo os modos considerados adequados ao ser homem e ao ser mulher de modo que são construídos padrões sociais de adequação aos gêneros.

A primeira e segunda posição recaem exatamente sobre a terceira “ser um homem que dança”, no momento em que ser um homem que dança rompe com a naturalização dos gostos pela práticas corporais, mas que resistir aos estereótipos gera, muitas vezes, sofrimento para quem o faz, quando Gm relata ter sofrido na infância pelo simples fato de querer dançar, ele demonstra que resistir as normas é difícil e requer energia, uma vez que os corpos masculinos e femininos são, em Foucault (2014), vigiados e não se aceita o desvio da norma, de modo que quem resiste a ela sofre punições.

5.2.2. Como será que é ser mulher?

Perguntamos aos estudantes como eles acreditam que é ser mulher no mulher no CEDF/UEPA e diante desta pergunta surgiram quatro posições, a primeira desvela sobre a objetificação do corpo da mulher e revela a padronização dos corpos femininos. A segunda posição trata da crença de que no curso ser mulher está vinculado a luta de alcançar espaços sociais públicos antes impossíveis para as mulheres. A terceira posição trata do entendimento de que ser mulher no curso é estar sujeita a assédios e

discriminações e, a quarta posição, apresenta a perspectiva da ausência das mulheres no curso.

A primeira posição, intitulada “as mulheres são mais vistas por causa do corpo” é representada pela narrativa do estudante Am e traz como entendimento que ser mulher no curso de Educação Física vincula as estudantes aos seus corpos. Am quando perguntado sobre como acreditava que é ser mulher no curso responde:

Aqui é bem... é um...como pode dizer? É complicado também, é:: eu acho que é um pouco pior, bem pior na verdade, porque além disso, tem as cobranças, é=é::é, eu não sei muito o que dizer sobre essa relação, por exemplo as vezes as, as mulheres é::é como pode dizer? São mais vistas por causa do corpo não por causa da intelec- intelectualidade e tal e pensam sobre isso, sobre essa parte mais da... elas são vista bem [...] hu::m... acho bem complicado, por que a visão do corpo da mulher é bem, é::é idealizado pela sociedade e eu acho isso bem complicado, e::e não sei muito responder essa questão.

Ela demarca o lugar do “complicado” para dizer como pensar que é ser mulher no CEDF/UEPA, e diz que ser mulher é “pior” do que ser homem uma vez que elas são vistas principalmente “por causa do corpo” corpo este que é “idealizado” e não pela “intelectualidade” ou seja, há uma sobreposição da estética do corpo aos conhecimentos profissionais da mulher. Am ainda demonstra em dois trechos de sua fala que não se sente seguro para falar sobre o assunto e diz que não sabe responder a questão o que demonstra que ele, possivelmente, nunca havia pensado sobre o assunto.

A segunda posição, “é uma quebra de paradigmas” é apresentada por Fm e trata pontualmente sobre a inclusão das mulheres no curso e o rompimento de paradigmas históricos de masculinização da Educação Física, ele aponta:

Eu acredito que seja uma quebra de paradigmas, né? Porque desde a história da educação física a gente sempre viu o homem sendo protagonista da profissão e:: a mulher tá aqui, mesmo sendo minoria na minha sala, né? Na minha sala, nas outras salas eu vejo que é bem equalizado, mas eu acho bonito isso, claro, é um campus que dá liberdade tanto pra homem quanto a mulher, não é porque você é mulher que você vai ser inferior ao homem ou que você não vai conseguir desempenhar um papel, então ser mulher aqui no campus é algo muito bom, é algo que=que a gente olha pro curso de educação física e não enxergue só os homens e querendo ou não a inclusão da mulher também no mercado de trabalho, né? Através da, do curso de educação física que pode ofertar, é essa visão, uma visão diferente, legal.

Ele inicia sua fala dizendo que ser mulher no curso é uma “quebra de paradigmas” e que o fato da mulher estar no curso é uma “visão diferente” e “legal” e que acha esta visão diferente algo “bonito” e “muito bom”. Todas as palavras de Fm são de entusiasmo. Ele cita ainda a palavra “liberdade” que denota que, para o estudante, ser mulher no curso rompe com preceitos que antes ceifavam a mulher da participação e da formação nesta

área e que a entrada das mulheres no curso reforça essa liberdade tanto na universidade quanto no próprio “mercado de trabalho”.

A narrativa de Fm explicita que a mulher vem adentrando em espaços públicos que antes era impossíveis para ela, ele ainda reforça que esta entrada se difere de uma visão, visão esta que mantinham as mulheres rechaçadas ao âmbito privado e negadas da formação, principalmente em uma área de trata do corpo historicamente considerado profano e nefasto.

A terceira posição, denominada “Ainda acontece muito assédio”, é representada pelo estudante Gm que apresenta como eixo principal de sua narrativa o fato de que as mulheres são alvo, no curso, alvo de discriminações e assedio, ele diz:

Bom, eu já vi muitas (.) reclamações de abuso de professor, é:: da questão do=do por exemplo dos JICEFs¹, dos jogos, os meninos estão ali o tempo todo treinando e tudo mais e as meninas acabam não tendo espaço, entendeu? Pra treinar, pra se preparar porque os meninos invadem o espaço e é deles e acabou entendeu? Então eu vejo uma dificuldade e até uma resistência delas também pra muita coisa, a minha turma é: nos primeiro JICEF⁴ não participava (2) e as meninas elas não queriam jogar, entendeu? Justamente por... até porque elas não tinham essa pratica na escola, não... então, futebol principalmente, era o que elas não queriam, aí depois “ah não, vamos fazer um time, vamos=vamos nos esforçar, vamos fazer um time.” Fizeram um time, começaram a treinar e tal e mesmo assim elas sentiam dificuldades, quando elas queriam jogar com os meninos, eles falavam “ah, mas tu vai te machucar não sei o quê” porque eles não tem a consciência de incluir e ter cuidado com elas, entendeu? Eles falam “não joga porque tu vai te machucar! Eu não vou mudar o jeito que eu tô jogando, porque tu tá entrando” entendeu? Não que eles tenham que mudar, tem menina que joga muito melhor tenho uma colega que joga muito melhor que eles, mas a gente tem que ver a realidade de cada um, né? Tem que aceitar o=o limite de cada um, então eu=eu vejo esses problemas assim da questão da prática mesmo e do=do assedio eu acho que ainda acontece muito assedio.

Gm traz em sua narrativa as dificuldades enfrentadas pelas meninas no que diz respeito ao espaço de treinamento pois “os meninos estão ali o tempo todo treinando” e as “meninas acabam não tendo espaço”. Esta é uma afirmativa importante uma vez que segundo a fala do estudante é uma atitude de legitimação de que o espaço do treinamento, supostamente pertence aos homens e que “é deles e acabou” e no momento em que as estudantes reivindicam ou resistem a estas atitudes eles “invadem”. Essa disputa denota que a tomada dos espaços para o treinamento dos meninos não é algo aceito passivamente pelas meninas, Gm aponta que elas fazem “resistência” e que buscam pelos espaços.

⁴ Jogos Internos do Curso de Educação Física.

Um segundo ponto importante da fala de Gm trata da falta de experiência das meninas nas práticas corporais, este aspecto se faz mister uma vez que esta é a realidade de muitas garotas na Educação Física Escolar, elas não tem acesso as práticas corporais e não são incentivadas a prática de esportes o que as faz desenvolver poucas ou nenhuma habilidades motoras, esse não desenvolvimento de habilidades destoa da realidade da maioria dos meninos que desde a primeira infância são incentivados a desenvolver e aprimorar suas habilidades e capacidades físicas, ao fim da adolescência os meninos terão se tornado mais habilidosos e as meninas menos habilidosas o que faz com pensemos que os meninos já nasceram com tais habilidades e as meninas não.

Os aspectos apresentados fazem com que os meninos aleguem, como aponta Gm, não querer jogar com as meninas com medo de que eles as machuquem e por isso o estudante pondera que é necessário “ter cuidado com elas”. No entanto, ao utilizar esta expressão ele reforça que as meninas precisam de tratamentos diferentes para conseguir realizar a prática, mas a realidade muita vezes difere disso e as meninas apresentam níveis de treinamento iguais ou superiores ao dos meninos, inclusive ele coloca “tem menina que joga muito melhor”.

Desse modo, fica explícito que as meninas não precisam destes cuidados, mas que as alegações feitas pelos meninos podem ser estratégias, mesmo que inconscientemente, para não perder os espaços ou mesmo de comunicar as meninas que, segundo os estereótipos de gênero nas práticas corporais, ali não é o lugar delas.

Gm pontua e reflete tanto no início com a expressão “reclamações” quanto no final de sua fala com a palavra “assédio” que este fato “ainda acontece muito” para as meninas, com o uso da expressão “ainda” ele traz à tona uma perspectiva histórica a que as mulheres foram sujeitas no decorrer da história, que as colocava em um lugar subalterno e de pertença aos homens, o que demonstra que ainda hoje no curso existem casos em que as mulheres são discriminadas pelo gênero.

A quarta posição, nomeada “falta mais essa presença da mulher aqui dentro”, é apresentada pelo estudante Cm que revela que as turmas no CEDF/UEPA são desproporcionais em relação ao grande número de homens e baixo número de mulheres. Sobre o assunto Cm diz:

Eu acho que ainda=eu acho que ainda tem certas barreiras mesmos, porque a gente vê que as mulheres, eu sou muito, eu acompanho várias turmas e a gente vê alguma turmas em que é:: duas, três mulheres (.) malmente não chega nem a metade da turma ser é:: predominante de mulher aqui nas nossas turmas que eu acompanho que eu já vi aqui dentro, eu já vi turmas que na formação, logo quando

começou a turma eram...eu já vi não, era do mesmo semestre que eu falei eram duas mulheres pra 20 homens da turma ou seja, é:: ainda falta mais essa presença da mulher aqui dentro e algumas turmas, as vezes por ser educação física as mulheres ainda, não as mulheres, mas as pessoas ainda pensam que só o homem é capa- é:: ainda aquele característica da educação física o fato de ser homem que tá preparado pra fazer aquelas atividades.

Cm não apresenta uma opinião exata acerca do que para ele significa ser mulher no curso de educação física, no entanto, ele apresenta dados sobre o que ele chama de “barreiras” para o ser mulher na instituição, ele diz que “ainda falta mais essa presença da mulher aqui dentro” ele argumenta que esta falta de mulheres pode estar vinculada aos estereótipos criados no e pelo curso de que as atividades físicas são próprias do ser masculino.

Cm aborda em sua fala uma questão bastante relevante que é o fato que os estereótipos afastam de certa forma os sujeitos de práticas e atividades, aqui em especial de uma área profissional. Pelos estereótipos que são colocados e impostos naquela e por aquela área, ou seja, há quem não se arrisque a realizar o curso de educação física pelo preconceito que se tem de que é necessário ser um esportista para realizar o curso, de modo, que assim como o estudante aponta criam-se barreiras de acesso ao curso.

5.2.2.1. Balanço das narrativas

Aqui, cada um dos quatro estudantes apresentam uma posição a respeito do modo como acreditam que é ser mulher no curso, a primeira posição “as mulheres são mais vistas por causa do corpo” revela a objetificação do corpo da mulher em que a estética sobrepõe a inteligência, este argumento coaduna com o que Rago (1998) nomeia como visão de mundo androcêntrica, em que os homens são sujeitos e significantes do mundo público e social e as mulheres objetos e pertencentes as propriedades masculinas.

A segunda posição “é uma quebra de paradigmas” revela que a entrada da mulher no esfera pública, aqui especificamente no curso de Educação Física, é uma luta constante que revela, segundo Piscitelli (2002) novas interpretações sobre os sentidos e significados das práticas e experiências dos seres humanos, e esse adentrar tem relação direta com o movimento feminista que reivindica essa objetificação das mulheres.

No entanto, assim como nos mostra a terceira posição “ainda acontece muito assédio” e a quarta posição “falta mais essa presença da mulher aqui dentro”, esse adentrar no mundo público ou no “mundo dos homens” não é uma tarefa simples e bem aceita, com a teoria foucaultiana podemos compreender melhor esta disputa, cujas relações que se estabelecem entre homens e mulheres é uma relação de poder, o poder

por sua vez que tenta manter ou disciplinar as mulheres para que continuem a atender aos estereótipos de docilidade e subserviência. No entanto, este disciplinamento não é aceito passivamente e as mulheres resistem ao poder de modo que as disputas se colocam e assim as mulheres encontram dificuldades em ocupar espaços histórico e culturalmente considerados masculinos como é o caso da Educação Física.

5.2.3. Ser mulher

Neste item perguntou-se as estudantes como elas se sentiam em ser mulheres no CEDF/UEPA, disto foi possível identificar duas posições, a primeira trata das percepções das estudantes Bf, Df e Hf apresenta uma perspectiva de mudança mesmo que ainda persistam muitas dificuldades. A segunda posição apresenta a percepção de Ef em que ela aponta a negação aos direitos e não-lugar da mulher no curso.

Na primeira posição, denominada de “ser mulher aqui muitas vezes não é fácil”, encontramos as narrativas de três estudantes, todas revelam mudanças no curso em relação ao sexismo, mas apresentam que este preconceito ainda se revela em muitas ocasiões. Bf relata:

Olha (.) ser mulher aqui (.) muitas vezes não é fácil por que você é cobrada, né? Principalmente pelo estereótipo que é criado de um educador, professor, profissional de educação física é: (.) durante, logo quando a gente entra, a gente vê que até as pessoas de fora te cobram “ah, você é muito sedentária, você não faz isso, você não faz aquilo” mas a gente tem que atentar que é: são múltiplos fatores que @envolvem@ isso não é por que eu entrei que eu pegar e vou virar uma pesso- uma @fisculturista@ [...] então assim aqui no curso você ainda tem, mas é: (.) tem mudado essa visão (.) ah o corpo, assim o próprio corpo docente ele muda tem alguns que também tem renovado a questão de sua formação, estão mudando essa visão, tem alguns que ainda tem, mas em sua maioria eu vejo que eles já mudaram, até a forma de ensinar e= e debatem bastante assim sobre essa tema, essa questão crítica, né? [...] mas como eu me sinto? assim eu sou bem consciente, bem madura quanto a esse conceito de não se abalar, lógico a gente se sente pressionado, muitas vezes, de poder ter um bom condicionamento, uma boa estrutura, mas isso eu creio que seja com o tempo e é também através dos=dos vários fatores que não é só questão de você querer muitas vezes, questão financeira, questão social, tempo e por aí vai.

Na narrativa a estudante Bf relata que ser mulher no curso “muitas vezes não é fácil” principalmente em decorrências dos “estereótipos” e da cobrança que há para que o/a profissional da área esteja em em boa forma, com bom condicionamento físico, porém, em pelo menos três ocasiões de sua fala ela utiliza a expressão “mas” para revelar que este pensamento “tem mudado”, ainda assim ela diz que “se sente pressionado” a corresponder com os estereótipos criados em torno do corpo da mulher.

Nesta fala podemos observar que os estereótipos alcançam as pessoas, aqui neste caso os/as estudantes, de modo que eles/as precisem alcançar os padrões desejados, alguns como Bf são “conscientes” e compreendem que não é possível a homogeneidade dos corpos, mas outros se deixam “abalar” por não conseguir corresponder às expectativas criadas.

Nesta mesma perspectiva de cobrança do corpo em boa forma Df em sua fala abrange o que compreende como ser mulher para além dos muros da universidade, ela diz:

Aqui no curso (4) eu acho que não só, é como mulher assim a gente ainda sofre um pouco de preconceito em questão de:: principalmente quando você vai pedir estágios, mas não só mulher, mas a primeira coisa que eles olham pra ti é o teu biótipo físico, “ah, você não tem a cara de uma pessoa que vai trabalhar com a educação física” aí já te cortam, aquele=aquele teu currículo já não vale nada mesmo que esteja lá e:: essa é a percepção que muitos tem ainda, esse “ah se você faz educação física, você tem que ser aquela menina bonita, sarada e tal e tudo bonitinho, gostar de academia” até porque antes de eu entrar aqui era esse pensamento que me rodeava então eu ficava “ah é tem que ser assim=tem que ser assim” quando eu entrei aqui eu percebi que **não**, não é desse jeito, lá fora ainda é, mas aqui dentro não, acho que aqui dentro ninguém tem preconceito com tipo “ah, você tem que ser desse jeito e tem que ser assim porque é assim” e quando eu entrei aqui eu percebi que é completamente diferente, então o pensamento que eu tinha antes mudou muito.

Df relata que tanto o professor quanto a professora de Educação Física sofrem “um pouco de preconceito” quanto ao “biótipo físico” no momento em que muitas vezes é levado em consideração somente o porte físico deste/a profissional e não os conhecimentos acadêmicos dos sujeitos. Ela revela, em sua narrativa, que quem é da área se sente obrigado/a a corresponder aos estereótipos, ela diz “você tem que” ser “sarada”, “bonita”, “tem que ser assim”, a estudante apresenta que este pensamento é muito recorrente “fora” da instituição e contradiz sua fala inicial em que diz que “a gente ainda sofre um pouco de preconceito” dizendo que “aqui dentro ninguém tem preconceito”.

Os significados encontrados nesta fala mostram que há uma pressão social para que a professora de Educação Física tenha um corpo considerado adequado para a profissão, ou seja, um corpo atlético e essa questão é latente que muitas vezes resume-se a profissão somente a aparência física do sujeito ou a uma compreensão biologizante do trabalho do/a professor/a de Educação Física.

Hf entra nesta posição descortinando as nuances dos avanços e das dificuldades que é ser uma mulher jogadora de futebol no CEDF/UEPA, ela narra:

Assim, no curso é tranquilo de certa forma, tipo:: é só um pouco complicado por ser mulher e (.) gostar de jogar futebol, né? Porque tipo até meus próprios pais, a minha mãe falava “não, que tu não vai treinar porque é:: tu vai ser é:: sapatão, que não sei o quê, que não sei o que mais” então é bem complicado a... por conta dessa desse machismo que se tem dentro dessa visão do esporte, mas tipo eu não ligo pra isso, eu gosto de jogar então eu vou, eu gosto das meninas que tão no time, das outras também que já passaram e saíram, então por mim é tranquilo [...] Alguns até falam “égua, bacana!” respeitam e tal, dão o maior apoio e tudo mais, mas outras já veem tipo “égua, mulher e tal, podia tá dando espaço pros meninos treinarem porque as meninas não levam nada nas competições” mas é sempre ao contrário as @meninas que levam@ os meninos só perdem, e:: é isso!

Hf no início de sua fala pondera que ser mulher no curso é “tranquilo”, mas que é “complicado” ser uma mulher que gosta de futebol, uma vez que este não é considerado um esporte adequado para as mulheres e que coloca a mulher fora do padrão sexo-gênero-práticas corporais, revelando o “machismo que se tem dentro dessa visão do esporte”. Hf reitera que apesar do preconceito “não liga para isso” e joga porque gosta, a estudante aponta que “alguns” gostam da ideia dela ser jogadora de futebol o que revela que tem, de algum, se modificando essa perspectiva estereotipada do esporte, porém ratifica que muitos ainda as percebem como se estivessem tomando o lugar do treinamento que é considerado próprios dos homens.

A fala da estudante Hf apresenta a disputa e as dificuldades que estão presente no ser mulher que foge do padrão normativo sexo-gênero-práticas corporais. Ela narra sobre as dificuldades que encontrou em sua família e sobre as dificuldades encontradas no Campus, em que os seus treinos são deslegitimados, mesmo que elas sejam boas, em comparação aos meninos, que não precisam ser bons, mas que já são considerados como os donos dos espaços de treinamento do futebol.

A segunda posição, cujo nome é “não queriam que eu continuasse aqui”, é constituída pela narrativa de Ef, nela a estudante aborda sobre os direitos que lhe foram negados e sobre as dificuldade de ser mulher gestante no curso:

Ser mulher aqui no curso (11) olha, é:: (6) não me veio nada na cabeça assim [...] eu vejo que, é:: é possibilitado, né? O espaço pra gente=pra gente fazer parte, né? Mas eu vou te contar por exemplo experiências que eu tive aqui dentro do curso, que por ser mulher, né?

Ef em um primeiro momento não conseguiu responder a questão, após uma longa pausa (11 segundos) completa dizendo que “não veio nada na cabeça” apesar de seu relato posterior ser forte e marcante, esta frase demonstra que a estudante possivelmente nunca havia pensando ou interligado as suas vivências ao ser mulher, inclusive ela pontua no primeiro momento que ser mulher no CEDF/UEPA é “possibilitado”, mas que

de acordo com as suas “experiências” essa possibilidade parece não ter sido colocada. Ela prossegue e conta que experiências foram estas:

Por ter ficado grávida aqui dentro do curso, ainda cursando é:: não... alguns professores não queriam que eu continuasse aqui dentro, entendeu? Não queriam não diretamente me falando, mas não possibilitaram o que é a lei, né? No caso de eu continuar fazendo os trabalhos de dentro de casa, entendeu? E isso foi uma coisa que me fez atrasar um semestre aqui dentro, né? Apesar de, das secretárias me...é:: conseguirem falar com alguns professores que não tinham passado trabalho pra mim, né? Falaram, alguns passaram e outros definitivamente não quiseram, inclusive um dos professores me fez vir pra cá, é:: pós-cesárea com 24 dias, né? Apresentar trabalho porque ele disse que ele não ia me dar ponto, então eu acredito que ser mulher seja é:: uma questão (.) por ser mulher, né? Os meus direitos não foram=não foram...foram postos em questão na verdade [...]

A estudante relata que durante o curso ficou grávida e que esta condição lhe causou problemas no curso, principalmente por parte de professores/as, que “não possibilitaram” a estudante o curso de suas atividades como é a “lei”. Ela reitera que no processo de afastamento da universidade para gozar de licença maternidade seus “direitos foram postos em questão” e acredita que isso ocorreu por ela “ser mulher”, a estudante ainda relatou que quando grávida não participou das aulas práticas e em nenhum momento os/as professores/as se atentaram em “adaptar” a atividade para que a aluna fosse incluída. Este relato demonstra que a universidade não está preparada para lidar com as mulheres e não oferece recursos para que sejam desenvolvidos os conteúdos, como podemos observar no seguinte trecho:

e eu me lembro que era ainda no tempo que tinha bastante disciplina que precisava fazer prática, né? e aí eu=eu=eu mesma falava “não, não vou participar!” só que é aquela questão, né? Eu não vou participar e não vai adaptar pra mim porque eu sou a única que não tá participando, né? Por um motivo que é eu @estar grávida, né?@ E aí é isso, mas nas questões de por exemplo, discussão, né? É:: den...dentro de sala, acredito que há respeito por... eu vou tocar novamente, por certos professores porque por outros essa questão do machismo, essa questão do sexismo ainda é uma coisa muito grande aqui dentro da universidade por parte de alguns professores, tu entendes? E aí sabe de querer é: menosprezar por ser feminina, entendeu? Piadinhas, entendeu? Ou então falar é=é de forma pejorativa por ser mulher, entendeu? Por serem mulheres, até mesmo por estarem em... por ser mulheres professoras, por serem mulheres mestradas, por serem mulheres de **opinião**, entendeu? São questionadas por isso, já vi muito aqui dentro, entendeu?

Hf expõe que preconceitos como o “machismo” e o “sexismo” são recorrentes por “parte de alguns/mas professores/a” da instituição e que isso é feito através de “piadinhas” que querem “menosprezar o ser feminina”. Aqui podemos perceber na narrativa de Ef que o sexismo e machismo aparecem como brincadeiras preconceituosas que tentam disciplinar os comportamentos de “mulheres de opinião”.

Hf destaca um ponto importante acerca do posicionamento dos/as colegas sobre as situações a que foi exposta em decorrência de sua gravidez:

[...] eu vim até o oitavo e depois eu queria fazer as coisas de casa e era nesse momento que meus colegas entravam, né? Não só os meninos, mas as meninas também “Ef, tem tal trabalho pra fazer, tu me entrega ou tu envia pra mim que eu imprimo e mando pros professores” entendeu? Nessa parte eu tinha assistência, agora nas questões das práticas e tudo mais de olhar “poxa professor vamos adaptar pra nossa colega entrar aqui com a gente” não=não tem, sabe? Não teve na verdade.

Ef ainda destaca que acerca do comportamentos dos/as colegas elas e eles ajudaram-na no sentido de entrega das atividades requeridas pelos/as professores e que nesta parte a estudante tinha “assistência”, mas quanto a sua não participação nas aulas práticas, eles/as não se posicionavam. Neste aspecto pode-se perceber que a estudante gostaria de participar das aulas práticas, mas nem os/as professores/as nem seus/as colegas atentavam-se para que as atividades fosse adaptadas para a sua inclusão o que demonstra duas possibilidades: ou eles/as sequer percebiam que a colega precisava participar das aulas e as aulas precisavam de uma acolhida para ela ou simplesmente não se oferta a possibilidade de participação visto que ela é considerada inapta para a realização da atividade.

5.2.3.1. Balanço das narrativas

Sobre o que significa para as estudantes ser mulher, podemos encontrar duas posições que mesmo que diferentes se aproximam no que diz respeito as dificuldades do ser mulher no curso. A primeira posição “ser mulher aqui muitas vezes não é fácil” retrata que ser mulher no Campus pode ser complicado, principalmente porque ela precisa estar adequada aos estereótipos que marcam o corpo da mulher, ressaltando que quando não se rompe com estes estereótipos, como é o caso de uma mulher jogadora de futebol, as consequências são reais.

Para Foucault (2014) quando os corpos não atendem a normalização do disciplinamento ele é passível de punição para que, as vezes de forma sutil e as vezes de forma enérgica, reconheça-se que aquele lugar social não foi designado para determinado grupo social e é exatamente assim que acontece com a menina que quer jogar futebol, aquele lugar, marcadamente masculino, não lhe é considerado apropriado e isso a impede de participar da atividade uma vez que ela não corresponde ao trinômio sexo-gênero-prática corporal.

Assim, as dificuldades colocadas ao corpo feminino são inúmeros e a gravidez é uma das condições que coloca a mulher como inapta a realizar atividades mais vigorosas, o que demonstra, assim como a segunda posição “não queriam que eu continuasse aqui”, que a mulher é colocada como o não-sujeito, ou seja aquela que não pertence aquele lugar, pois o padrão das atividades físicas é um padrão masculino, que não passa por uma gestação. Aqui nos remete ao modo como Bourdieu (2015) trata dos esportes, ele nos lembra que eles são partes importantes do ideal criado sobre o ser masculino e que afasta as características femininas. Desse modo, um corpo grávido, considerado como o ápice da feminilidade, não pertence a este lugar.

5.2.4. Como será que é ser homem?

Perguntamos as estudantes como elas acreditavam que era ser homem no CEDF/UEPA, a partir das respostas a este questionamento surgiram três posições, a primeira representada pelas estudantes Df e Hf que percebem que o ser homem é mais fácil do que ser mulher, a segunda posição refletida da resposta da estudante Bf que demonstra que ser homem não é fácil pela pressão que eles sofrem para corresponder aos estereótipos da profissão, a terceira posição é da estudante Ef que traça sua narrativa do ser homem em relação as mulheres do curso, em que a estudante os considera conscientes e não preconceituosos.

A primeira posição, aqui nomeada de “é um pouco mais fácil” é representada pelas estudantes Df e Hf que acreditam que ser homem é mais fácil do que ser mulher. Sobre o assunto Df relata:

Eu acho que é um @pouco mais fácil@ por que (2) é:: em questão digamos de esporte, principalmente futsal, o que mais assim a gente vê os meninos jogando futsal, aqui dentro é bem diferente porque as meninas praticam esportes e tal, mas:: acho que pra eles a questão de educador físico é até::, de professor de educação física também, é até mais fácil porque eu acho que eles sofrem bem menos preconceito em relação a isso do que as meninas quando em relação aos esporte.

Df argumenta que as facilidades em ser homem, não só no curso, como também na vida profissional na condição de “educador físico” e de “professor de educação física” pois segundo ela eles “sofrem bem menos preconceito” ou seja, eles se adequam aos estereótipos masculinos da profissão e o “esporte” é a prova disso, pois quando ela cita o “futsal” principal esporte vinculado a masculinidade ela reafirma o padrão masculino colocado para o/a professor/a de Educação Física.

Sobre o padrão masculino no curso Hf reitera:

Ah se ser mulher eu disse que é tranquilo, ser homem deve ser bem mais fácil, bem mais fácil! A:: primeiro que já vem por causa de ser homem, né? Ai já não fica mais com aquele olhar e tal, porque as mulheres da educação física são estereotipadas como aquela do corpão e tal, usa... vem de top pra faculdade, vem de legging e fica com aqueles olhares, né? Difíceis de se lidar as vezes, então os homens já vem mais bombadinhos, então teoricamente pra eles acho que seria mais fácil.

A estudante ratifica repetindo a frase primeiro de forma enfática e depois em tom de voz mais alto que ser homem no CEDF/UEPA é “bem mais fácil”, ela justifica esta afirmação argumentando que o simples fato de ser homem já os coloca m posição de superioridade e que isso tira o “olhar” ou “olhares” que estão ligados ao julgamento do corpo das mulheres, mas ao final ela relata que através do termo “bombadinhos” que os homens também precisam se adequar aos estereótipos do curso.

Nas duas falas é possível observar que as estudantes pontuam que ser homem no curso é mais fácil pois eles atendem as expectativas masculinas do curso, tanto no que diz respeito aos esportes quanto aos corpos.

A segunda posição, intitulada “eles são pressionados” é apresentada pela estudante Bf, que assim como a primeira posição dos estudantes sobre como é ser homem no CEDF/UEPA ela aponta as dificuldades e a pressão social para adequação ao padrões da profissão, ela pontua:

@ Olha, não é fácil @ também o homem, eu creio que ele seja muito cobrado, principalmente por que é existem muitos alunos que vem que eles já são atletas e ai você tem um aluno atleta na mesma turma e um aluno que @ quer ser professor @ franzino, como dizem é:: não tem um porte nada @assim@ então eu creio que da mesma forma eles são pressionados, mas de uma forma mais, como é que se diz?... mais direta entre eles, né? Eles falam “ah, tu não, tu é muito fraco e tudo mais” agora tem essa questão, né? Se=se o aluno ele veio realmente preparado, um bom psicológico [...] já vi muita gente assim se perder, se perder mesmo.

Em relação ao ser homem Bf acredita que “não é fácil” uma vez que alguns atendem as expectativas de ser professor de educação física e “atleta” e outros não, são “franzinos”, além disso ela pontua que eles são “pressionados” a atender estas expectativas, expectativas do ser masculino, e esta pressão incide sobre eles de forma mais “direta” entre eles mesmos, ela atenta para as questões psicológicas que estão envolvidas neste processo de cobrança e que eles podem se “perder”, com isto a estudante apresenta que os estudantes que não atendem aos estereótipos de gênero e do curso que é masculinizado, tendem a se abalar psicologicamente e por isso ser homem no curso é de grande dificuldade.

A terceira posição, cujo identificação é “eles são conscientes” traz uma reflexão apresentada por Ef. Ela manifesta seu entendimento sobre o ser homem em relação aos seus comportamento com as mulheres, ela diz:

É:: o comportamento aqui dentro como eu já tinha ti falado, né? Não vejo muito essa questão, sabe? Dos meninos propagarem aqui dentro o:: machismo, sexismo, por parte deles eu nunca sofri, sabe? Nenhum dos meninos é:: (.) então acredito que=que seja até... posso considerá-los como conscientes, entendeu? (.) a questão da área que eles preferem com certeza eu vejo, né? Como as biológicas eles tendem mais pra desporto, né? Exercício resistido.

A estudante, através de suas experiências no Campus considera os homens “conscientes” e respeitosos, uma vez que ela “nunca” sofreu nenhum tipo de preconceito por parte de seus colegas. O curso é dividido em disciplinas com fundamentos biológicos e fisiológicos, mais vinculados aos desportos e as disciplinas com fundamentos mais sociais e pedagógicos vinculados aos conteúdos escolares. Neste aspecto Ef considera que os meninos se envolvem mais com “as biológicas”, pode-se inferir desta afirmação que há no curso um maior envolvimento dos homens com as áreas consideradas mais duras e historicamente vinculadas as características consideradas masculinas e das mulheres com os conteúdos mais artísticos e sociais que são vinculadas as características consideradas femininas. Isto reflete uma divisão de papéis sociais e, portanto, profissionais a serem desempenhados socialmente por homens e mulheres.

5.2.4.1. Balanço das narrativas

Neste item encontramos três posições que se inter-relacionam. Porém, a primeira posição “é um pouco mais fácil” e a segunda posição “eles são pressionados” se distanciam no momento em que a primeira afirma que ser homem é mais fácil e a segunda posição afirma que ser homem não é fácil, é necessário refletir que as facilidades apontadas pela primeira posição dizem respeito ao ser homem considerado padrão, aquele que corresponde aos estereótipos masculinos e masculinizantes dos esportes e do curso de modo geral, mas o ser homem apontado pela segunda posição é um desvio da norma, aquele cuja estrutura física não é apropriada ao que se considera como adequado para um estudante de Educação Física, e esta não adequação é cobrada, pois assim como aborda Michel Foucault (2014), os corpos são hierarquizados, normalizados e examinados constantemente.

Há uma cobrança contínua de adequação do corpo a sua performance máxima, mesmo que ele seja docilizado, de modo que a identidade subjetiva de um sujeito se

constrói sob o olhar atento e vigilante do outro e assim a cobrança é feita de forma contundente.

A terceira posição “eles são conscientes” aponta que homens se colocam no curso de forma respeitosa em relação as meninas e, ainda, que eles estão mais inseridos na disciplinas consideradas duras, locais em que historicamente os homens desenvolveram suas atividades.

5.3. Relações de Gênero no CEDF/UEPA

Perguntamos as/os discentes como elas e eles percebiam as relações de gênero no curso, através deste questionamento obtivemos quatro posições distintas acerca do assunto. A primeira posição versa sobre o empoderamento das mulheres no curso e a desconstrução de estereótipos. A segunda posição é traçada sobre a percepção de uma igualdade aparente entre os alunos e as alunas, ou seja as narrativas demonstram que apesar de vestígios de equidade entre os gêneros ainda persistem fundamentos de desigualdade entre homens e mulheres. A terceira posição trata da percepção de não importância aos problemas trazidos pelos/as alunos e alunas. A quarta posição reflete as relações de gênero numa perspectiva de causalidade entre permissividade e respeito.

A primeira posição aqui nomeada de “mulheres muito forte”, se origina através da narrativa de Am, em que o estudante aponta seu entendimento sobre as relações de gênero numa perspectiva de fortalecimento da mulher no curso. Ele relata:

Eu acho que...essa visão tem sido (.) é, bem fortificada por que quando eu tinha entrado aqui eu não tinha muita visão disso, eu não tinha uma visão desse mundo mais complexo das relações de gênero, e aqui a gente vê muita coisa, a gente vivencia muita coisa, e:: eu acho que é muito fortificada por que eu vejo hoje aqui mulheres muito fortes, muito, é:é... como posso dizer? É, com visões de professoras, eu olho uma professora e eu acho ela muito forte, muito impactante, muito centrada e eu quero ser como ela, eu acho isso muito legal, por que as mulheres de hoje, aqui do curso, bem forte, bem preparadas, bem resolvidas e:: como pode dizer...be::em elas sabem o que querem, elas sabem o que elas podem conseguir, e::e eu acho que principalmente as professoras dão muita força elas veem as mulheres como o futuro delas, propriamen- não próprios mas o futuro delas, ela enxerga como o futura também da sociedade e isso é muito bacana por que eu me sinto inspirado mesmo como homem eu acho, é:: o mundo universitário muito legal do tipo de... como pode dizer, de mode- desconstruir modelos, a gente vê um modelo meio que machista fora daqui, aqui a gente vê algo muito rico em diversidade.

Pode-se notar que o estudante percebe que as relações de gênero que historicamente foram desfavoráveis para as mulheres tem tomado um rumo diferente, ao dizer que esta relação está “fortificada” e posteriormente dizer que as mulher está “forte”, “preparada” e “bem resolvidas” o estudante significa as relações de gênero como mais

equalizadas, uma vez que agora que “elas sabem” elas são capazes de “desconstruir modelos” ou seja, de desconstruir estereótipos marcadamente masculinos no curso de Educação Física, mas ele atenta para o fato de que esta realidade é no interior da instituição, pois ele vê “um modelo meio que machista” fora da universidade. Am ainda faz um comparativo instigante, ele aponta:

[...] hoje eu já vejo por exemplo, já mais é::é... mulheres mais decididas quanto a sua sexualidade, homens já meio que decididos na sua sexualidade e isso é muito bacana por que antigamente a gente não via isso, coisas mais abertas, era muito escond-escondidas, “a gente: ah! Será? Ou não?” e eu acho isso muito bacana porque as pessoas não tem medo mais dessas coisas pelo menos dentro dos muros da universidade, eu acho isso muito válido por que nós somos reflexos da sociedade e como a sociedade ela passa por, tá passando por transformações muito legais na minha visão e::e eu vejo isso aqui eu acho muito bacana.

Ele pondera que “antigamente” não se via mulheres “decididas quanto a sua sexualidade” ou seja, a exposição da orientação da sexualidade, e aqui ele está falando sobre a homossexualidade é mais aceita “dentro dos muros da universidade” e as “pessoas não tem mais medo”. Nota-se que ele utiliza o termo “meio que decididos” para os homens sobre essa questão da sexualidade, onde o termo “meio” pondera não uma indecisão, mas que eles ainda tem medo. Para o estudante as “transformações” sociais modificam também a universidade o que demonstra que a universidade não está inerte ou separada das disputas que ocorrem na sociedade.

A segunda posição, nomeada de “claro, tem aquelas brincadeiras ainda”, é representada pelos/as estudantes Cm, Df, Fm, Hf e Gm, elas e eles refletem o entendimento de que as relações de gênero na universidade são boas, mas ao interpretar as narrativas torna-se possível perceber que as contradições se fazem patentes. Nesta perspectiva, Df aborda:

Eu nu.. eu acho que é uma relação digamos que boa, pelo menos eu nunca visualizei uma relação de:: superioridade entre homem e mulher, claro tem aquelas brincadeiras ainda, que ainda são, mas eu nunca visualizei algo que possa se dizer que:: a mulher ela vai sempre se sentir abaixo do homem, pelo menos aq.. aqui eu nunca visualizei isso.

A estudante inicia sua fala afirmando que considera a relação entre homens e mulheres no curso como “boa” e que nunca visualizou relações de “superioridade”, porém logo em seguida ela utiliza o termo “claro” para afirmar que ainda existem “brincadeiras”, ou seja, preconceitos. É interessante notar que nesta posição os/as estudante não notam que há desrespeito. Do mesmo modo Fm pontua:

Na minha sala de aula é predominantemente meninos, então a questão do gênero ela não deixa a desejar a gente trata as meninas, algumas falam “não, vocês me tratam muito bem” por incrível que pareça por ser uma sala de aula de meninos, então a questão do gênero, assim pelo menos na minha realidade aqui de dentro ao meu ver ela é praticada de forma correta, claro que sempre vai ter brincadeiras, claro que sempre vai ter é: questão de desrespeito como eu disse, né? Mas pra fechar eu enxergo a questão do gênero muito bem praticada aqui dentro de forma geral, né? Mesmo sendo uma minoria que brinca, que avacalha, enfim [...] acredito que a questão do gênero há respeito, né? Mesmo as mulheres sendo minorias, não é por serem minorias que elas são menosprezadas, só em alguns casos a parte, mas de forma geral não, então as relações pessoais entre homem e mulher aqui dentro elas são muito bem vistas, né? Eu nunca vi mulher nenhuma ser desrespeitada, ser, enfim... ser agredida, ser molestada por nenhum homem aqui dentro, nunca ouvi também, então acredito que há um respeito muito grande, né? De ambas as partes e claro pode melhorar, claro que as mulheres podem sim seguir no curso de educação física sem medo e é basicamente isso.

O estudante Fm afirma que “a questão do gênero” é “praticada de forma correta”, ou seja nesta afirmativa podemos perceber que o entendimento do estudante é de que há respeito entre homens e mulheres no curso, no entanto ele utiliza a expressão “claro” para contradizer sua afirmação e colocar que “sempre vai ter brincadeiras” ele aponta que essas “brincadeiras” são “desrespeito”. Ele pontua que “nunca” viu mulher “ser agredida”, “molestada”, “desrespeitada” contradizendo o que ele coloca anterior a esta afirmação.

Percebe-se nesta fala que o entendimento do estudante sobre desrespeito a uma mulher toma apenas as formas graves, os preconceitos no qual nomeia-se brincadeiras são formas arraigadas de tratamento para com a mulher e que demonstram que há um lugar naturalizado de submissão da mulher e de responsabilidades diferenciadas para homens e mulheres conforme afirma Cm:

Eu acredito que, apesar da, não sei se por nós estarmos na gra- num espaço de formação, numa= numa universidade mas eu acho que se dá ainda de forma mais igualitária onde teoricamente nós estaríamos lidando com pessoas mais maduras, mas de vez em quando a gente ainda pode perceber algumas de (.) situações em que a mulher vai tomar frente, onde parece que ela que tem certas responsabilidades.

Sobre as diferenciações e desigualdade Cm aponta que mesmo em um “espaço de formação” em que as relações possivelmente apresentam-se mais “igualitárias” ele consegue perceber que as mulheres precisam tomar as “responsabilidades” que são consideradas historicamente como femininas, ao utiliza o termo “teoricamente” ele rompe com a aparente igualdade que há entre homens e mulheres no curso, uma vez que o termo denota que a igualdade não se é pragmática.

Sobre as relações entre homens e mulheres no curso Hf comenta:

Eu acho que depende, né? Por exemplo da turma que tu cai de certa forma, porque por exemplo a minha turma era uma turma unida e a gente se dava bem com todo mundo meninos e meninas conversavam de boa, abraçavam, contato e tal, mas tem outras turmas que a gente vê reclamar “ah, os meninos só querem saber de avacalhar na hora do trabalho e não sei o quê” mas acho que em geral é bem tranquilo.

Apesar da estudante considerar as relações no geral “tranquilo” ela afirma que “depende” das relações formadas entre a própria turma, mas que existem turmas que “reclamam” das brincadeiras por parte dos “meninos”.

Na narrativa de Gm, o estudante afirma:

Na minha turma (.) a minha turma começou bem unida=bem unida, mas aí começou a dividir as panelinhas e tal, mas eu vejo que as panelinhas são bem misturadas eu acho que as relações são muito boas entre homens e mulheres na minha turma, que eu tenho mais vivência eu vejo que=que todo mundo se ajuda e tudo mais, eu vejo que são boas as relações.

Ele pondera que os grupos compostos na universidade “são bem misturados” e que considera as relações boas de acordo com as suas vivências, mas através da palavra “dividir” pode-se perceber que ainda há separações nas turmas, que não necessariamente sejam relacionadas ao gênero.

A terceira posição, cujo nome dado é “eu não vejo uma movimentação que se importe com os alunos”, é manifestada por Ef e apesar dela não apresentar um posicionamento direto sobre as relações entre os/as estudantes, ela expõe quanto as atitudes da instituição para com os/as discentes:

O que eu posso te dizer, né? É que aqui dentro da universidade eu não vejo uma movimentação que se importe com os alunos em geral, né? Em geral, seja homem, seja mulher que dirá a relação entre este, entendeu? [...]Então:: é:: não tem muita movimentação quanto a isso, entendeu?

Ao dizer que não percebe uma “movimentação que se importe com os alunos” Ef coloca em questão que a universidade não atenta para as questões das desigualdades de gênero, que são pertinentes as relações sociais entre alunos e alunas e o não se importar representa uma suposta neutralidade em que nada é feito ou dito.

Na quarta posição encontramos a narrativa de Bf, ela é nomeada por “meninas que falam mesmo, os meninos não respeitam”, em sua narrativa a estudante pondera que a relação entre homens e mulheres no curso está ligada a uma série de fatores, dentre eles, o comportamento considerado adequado para as mulheres, ela aborda:

[...] vai depender das relações também, questão de afetividade, as vezes a turma é mais unida, as vezes a turma é:: não é unida, ou se a pessoa até se dá respeito assim de=de “nã::o” ou se deixa @levar@ sempre, as vezes o pessoal fala em

brincadeiras, né? É:: na sala tem=tem meninas assim que falam mesmo aí os meninos não tem, não respeitam mesmo, mas tem outros que não, nem pensam, mas vai depender desde=desde o começo dessa relação, né? Do que você permite e deixa permitir.

Pode-se perceber que Bf relaciona o comportamento de desrespeito por parte dos meninos ao comportamento mais incisivo das meninas, pois, segundo a estudante, quando elas “falam mesmo” os meninos “não respeitam mesmo”. Aqui há uma noção de relação de causalidade entre o desrespeito masculino e um comportamento considerado inadequado para uma mulher, pode-se inferir que, para a estudantes, por elas não terem um comportamento considerado feminino merecem ser tratadas com desrespeito.

Sobre as atividades práticas do curso e as relações de gênero Bf expõe:

eu já=eu já vi turmas que são bons, os meninos são mais egoístas, outras turmas não são gentis, mas não todos, varia, mas é uma, eu vejo que seja uma relação tranquila, assim atualmente não=não tem nenhuma intriga em si, mas se a gente for, em relacionado, quando for relacionar com as práticas, principalmente o futebol, essas áreas que são mais afins deles, eles excluem mais, mas eu já vi turmas em que os meninos sempre incluem e assim eu admiro, eu vejo assim é difícil de você ver, que os meninos tenham esse cuidado quando, menina é mais delicada e tudo mais, tem outros que não tem essa= essa visão.

Bf afirma que “os meninos são mais egoístas” e ela apoia esta afirmação no comportamento dos estudantes no que diz respeito as aulas “práticas” do curso em que eles “excluem” principalmente quando são práticas consideradas como masculinas. Pode-se perceber na fala da estudante que o uso do binômio “excluem-incluem” dá aos homens do curso o poder de colocarem ou não as meninas para participarem das aulas, pois para Bf elas precisam de “cuidado” e isso depende da conduta dos meninos, uma vez que existem meninas “delicadas”.

Aqui nota-se que a participação das mulheres torna-se dependente do comportamento e mesmo da autorização oferecida pelos garotos, uma vez que este é considerado o espaço deles e eles é que decidem quem participa ou não das práticas corporais.

5.3.1. Balanço das narrativas

Nesta pergunta pode-se notar que as posições se distanciam em diversos pontos, o primeiro afastamento a ser colocado é entre as posições um “mulheres muito forte” e quatro “meninas que falam mesmo, os meninos não respeitam”, a posição que emana o título “mulheres muito forte” aponta para um rompimento do estereótipo de mulher frágil, em que coloca-se que o fato delas saberem mais, ou seja, terem mais conhecimento as tornam mais fortes, já a quarta posição aponta para o sufocamento deste rompimento, em

que pelo fato de elas serem agora mais fortes, elas também são desrespeitadas, o contraponto entre as duas posições torna nítida o que Foucault (2014) chama de relações de poder, esse poder que por hora é exercido pelos homens, que são historicamente possuidores da verdade e aqui da suposta supremacia biológica, mas ora são confrontados pelas mulheres que aprenderam a verbalizar contundentemente seus posicionamentos.

A segunda posição “claro, tem aquelas brincadeiras ainda” se relaciona com estas duas primeiras, pois é ela que melhor esclarece essa disputa. Dela pode-se inferir que mesmo em meio a apropriação das mulheres aos espaços públicos ainda é difícil legitimá-las como equivalentes aos homens.

Para ilustrar tal afirmação, pode-se perceber que o que todos/as os/as estudantes nomearam como brincadeiras são na verdade resquícios do não lugar ou do lugar de inferioridade que foi designado a mulher. A este respeito Rago (1998) apresenta que historicamente o mundo foi interpretado somente por homens e seus discursos e interpretações eram, e algumas vezes ainda hoje são, consideradas como verdades absolutas, colocando as experiências das mulheres em um lugar subalterno.

Neste ponto e no que diz respeito a universidade, entra a terceira posição “eu não vejo uma movimentação que se importe com os alunos”, em que a neutralidade pode ser considerada como uma legitimação de discursos e interpretações que reafirmam as desigualdades de gênero e, como nos informa Rago (1998), universaliza os sujeitos, aqui entendidos como masculino, branco, heterossexual e cristão.

5.4. Práticas corporais dos/as estudantes

Neste tópico perguntamos aos/as estudantes se eles/as acreditavam haver alguma prática corporal que eles e elas não se sentiam capazes de realizar, emanaram deste questionamento quatro posições.

A primeira posição representa as percepções dos/as estudantes que compreendem que possuem limites em suas habilidades corporais, mas que se sentem capazes de realizar todas as práticas corporais, a segunda posição apresenta a perspectiva de quem acredita que não possui aptidão para algumas práticas, a terceira posição revela a divisão que há no curso entre praticas corporais de homens e práticas corporais de mulheres que se entrelaçam com os estereótipos masculinos e femininos, a quarta posição manifesta o posicionamento de um estudante que diz se sentir apto para realizar todas as práticas corporais.

A primeira posição intitulada “eu posso tentar todas”, encontramos as narrativas dos/as estudantes Am, Bf, Cm e Df, nelas pode-se observar que os/as estudantes se sentem aptos/as para realizar todas as práticas corporais, na narrativa de Am podemos ver este posicionamento:

Eu...eu posso tentar todas, claro que eu não vou me sair tão bem em todas, eu posso ir bem em uma ou em outra é::é, por exemplo, ginástica eu já posso mais dar uma meio que titubiada por mais que eu esforce bastante, eu sempre fui um, um aluno, nas práticas motoras bem esforçado, por mais que seja difícil pra mim, por exemplo que não tenho tanta força, tanta flexibilidade, é::é fazer movimentos que sejam mais complexos, mas eu sempre me esforcei, por exemplo dança, eu sou meio complicado pra mim, mas é algo específico pra mim, é::é já me...eu tive uma dificuldade mas eu venci por ajuda das outras pessoas que me ajudaram a ter um ritmo melhor, na verdade um ritmo melhor não, um ritmo (.) não é um ri-
@compreender o meu ritmo na verdade@. Assim, nos esporte eu sempre fui u:m bom, eu posso me considerar um bom esportista, é, dança e ginástica praticamente.

Na narrativa Am destaca que mesmo que não se saia “tão bem” em todas as práticas corporais, ainda assim pode “tentar todas” isso demonstra que o estudante se sente apto para realizar todas as atividades propostas mesmo que isso requeira um maior que ele seja “esforçado”.

A estudante Bf também relata que realizou todas as atividades que foram propostas e que não se recorda de não ter conseguido realizar alguma atividade:

Bf: Assim, agora em si não me recordo, agora assim, as atividades, tudo que foi proposto, foi bem tranquilo.

Bf relata que tudo que foi “proposto” foi feito de forma “tranquilo, mas ao final da entrevista, após a entrevistadora ter desligado o gravador a informante relatou que em suas experiências de aulas práticas de contato físico, na maioria das vezes, eram os grupos eram de meninas com meninas e meninos e meninos e só eram grupos mistos quando os participantes eram amigos/as, a informante relatou ainda que durante as aulas de futebol as atividades que envolviam o toque eram bastante constrangedoras e que nas atividades de contato do tronco as meninas precisavam proteger as partes íntimas e o professor sempre reforçava que os meninos precisavam tomar cuidado com as meninas.

Após este relato é possível observar que mesmo que partes íntimas sejam locais no corpo que são frágeis tanto no homem quanto na mulher, somente a mulher recebe esta recomendação no contato físico, o que denota que há uma subestimação da mulher no que diz respeito a possibilidade dela em se defender ou mesmo de também poder machucar o homem.

Ainda sobre as práticas corporais dos/as estudantes do mesmo modo de Am e Bf, Cm relata:

Quando a gente vai voltar pra parte de habilidades motoras, todas as habilidades motoras são treináveis, ou seja, a gente pode a partir da práticas e experiência ir melhorando e aperfeiçoando então eu acho que todas se dariam (.) eu conseguiria fazer assim, com certo tempo e certo treino.

Ele expõe que “todas as habilidades motoras são treináveis”, nota-se que o estudante utiliza as expressões “prática” e “experiências” para refletir sobre as habilidades motoras, ou seja, para Cm as práticas corporais não são inerentes ao gênero, mas partem do lugar da vivência motora a que o sujeito teve acesso e que estes fatores dependem de “tempo” e “treino”.

Sobre as experiências, Df relata:

Eu não sou muito chegada a esportes em si, mas:: não é algo que eu digo assim “ah eu não posso fazer” ou não posso ou não consigo fazer, só não é algo que me chame atenção, mas aqui dentro eu acho que (.) não, não tem algo que eu não posso fazer.

Mesmo que a estudante tenha consciência que é capaz de realizar a prática ela reflete que não é algo que lhe “chame atenção”. Pode-se observar nas narrativas dos/as estudantes Am e Df que mesmo que eles/as sintam-se capazes de realizar todas as práticas corporais eles/as tendem a praticar somente o que é considerado adequado ao gênero. Este fato talvez decorra da falta de incentivo a prática de atividades estereotipadas como masculinas ou femininas.

A segunda posição, “eu não se jogar” é representada pelas estudantes Ef e Hf em que elas relatam não sentirem-se capazes de realizar algumas práticas corporais, Ef fala sobre sua experiência tanto na universidade quanto na Educação Básica:

Eu admiro, né? Quem joga, acho muito bacana, mas é:: (.) como eu não=não @consigo ter a aptidão que eles têm@ né? Pra jogar, então é:: eu não consigo jogar, entendeu? E aí eu gosto mais mesmo das danças e das lutas, que é o que eu mais sei fazer assim [...] @sempre=sempre desde o ensino médio nunca soube jogar, sempre fiquei parada, não sei o que fazer@ e aí eu outra vez fiz isso na prática do tamborel, mas da mesma forma todo mundo, jogou, né? Eu joguei, me deixaram participar, então essa questão também não vejo problema.

Ef destaca em sua fala em pelo menos cinco ocasiões que não consegue “ter aptidão” “para jogar”, ao fazer uma comparação entre o ensino médio e a universidade, ela pontua que no ensino médio sempre ficava “parada” mas que na universidade em experiências recente a “deixaram participar”. Ao utilizar esta palavra a estudante deixa claro que aquele ou aquela que não possui as habilidades desejadas necessita da

permissão dos/as demais para que possa realizar a atividade. Ela exemplifica esta questão:

[...] estamos tendo o JICEF, né? E aí eu parei pra conversar com uma menina “e aí Ef tu não tá jogando?” “não, não tô jogando porque: 1º) cheia de afazeres, né? É:: e:: também porque eu não sei jogar, não sei jogar nada, como é que eu vou jogar?” “não, mas poderia ter entrado no nosso time, a gente nem liga se a gente ganha, se a gente perde, poderia ter entrado, outra menina, tu não viu? Ela também jogou, ela também não sabe jogar, mas jogou com a gente e a gente ta com falta de meninas dentro do time, era pra tu ter entrado com a gente e tudo mais” eu “poxa, se eu soubesse, né? Teria entrado com vocês!” e outras experiências.

Neste trecho pode-se perceber a autorização que é necessário para que Ef participe das práticas, principalmente quando as atividades envolvem o binômio “ganha-perde”, mas a fala da estudante também esclarece que as mulheres do curso que jogam incentivam as que não jogam a participar, principalmente porque o time “tá com falta” o que demonstra que o quantitativo de mulheres que jogam ainda é pequeno.

Este é um demonstrativo claro de desigualdades entre os gêneros no campo das práticas corporais, mesmo que se trate de um curso de graduação em que houve uma escolha pela área, as mulheres ainda não participam das práticas corporais, principalmente das competitivas, como os homens.

Ainda na segunda posição temos a narrativa de Hf que sobre não se sentir apta para realizar algumas práticas corporais relata:

Ahhh, @várias@ tipo ginástica= ginástica?! Rítmica, as duas então, porque aquilo eras exige muita coisa e não tenho nada daquilo, primeiramente começando pela flexibilidade, mas enfim, as outras até que dá pra desenrolar eu acho.

Ela apresenta o entendimento de limitação quanto a algumas práticas, ela diz que “exige muita coisa” e que não tem “nada daquilo” é interessante notar na fala de Ef que ela diz se sentir inapta para realizar uma prática que institucionalmente é considerada apenas como feminina, ela ainda cita habilidades como a “flexibilidade” considerada uma habilidade feminina, nesta narrativa podemos observar que as experiências de Ef a encaminham para práticas consideradas masculinas e que a estudante não desenvolveu habilidades e gostos considerados adequados ao gênero, ela rompe portanto com o padrão sexo-gênero-prática corporal e demonstra que as habilidades não são frutos isolados da biologia dos corpos, mas estão muito mais assegurados pelas experiências motoras e sociais apresentadas pelos sujeitos.

A terceira posição, cujo nome é “é bem dividido”, apresenta os significados que emanam da fala de Fm em que ele, mesmo acreditando que todos/as possam realizar todas as práticas corporais, percebe que há preferências entre os gênero, ele pontua:

É:: a gente teve uma disciplina, se eu não me engano, acho que foi no terceiro semestre que é de fundamentos e métodos dos esportes e era visível, no caso nas aulas práticas, de futsal principalmente as meninas encostadas na hora da aula, né? Então predominantemente os meninos participavam, mesmo que a minha sala seja predominantemente masculina, só que há meninas na sala de aula também, e:: é bem dividido, né? E conseqüentemente quando a gente ofertou dança, as meninas eram protagonistas das aulas, né? Elas gostavam de dançar, elas gostavam de discutir, tanto é que uma das nossas avaliações foi apresentar uma dança e quem coreografou foram elas, então acho que esses são exemplos, eu acredito que sejam as preferências, né? Vamos dizer assim, dessa relação da=da questão das práticas corporais.

Ao esclarecer que era “visível” nas “aulas práticas” que meninos jogavam futsal e meninas dançavam, Ef traz a tona as questões dos estereótipos e revela que na instituição por mais que se tenha avanços ainda é possível observar uma divisão na prática efetiva das atividades, ele reitera que isto “é bem dividido” mas que considera que essas são “preferências”, esta palavra deixa explícito os estereótipos que circulam em torno das práticas corporais, uma vez que, preferir significa escolher uma determinada prática em detrimento da outra, o que supõe uma diferenciação de escolhas vinculadas ao gênero que mesmo que vestida de um caráter consciente, perfazem as possibilidades desiguais que são oferecidas a meninos e meninas.

A quarta posição, “eu me sai bem”, emana da fala de Gm que acredita que pelo fato de ser dançarino, ele foi capaz de desenvolver bem todas as práticas corporais:

Eu não sou muito fã de @futebol@ quando eu fiz a matéria futebol aqui na UEPA, o professor queria porque queria que entrasse no time dele, sabe? Porque a gente que dança é:: a nossa coordenação, as nossas habilidades, elas acabam sendo bem apuradas, então todas as atividades práticas independente, de quais foram as que eu tive na UEPA eu me sai bem, porque eu tenho esse preparo da dança, eu fiz aula desde pequenininho, então ele me deu um leque de memória motora muito grande então ele queria que jogasse futsal e eu não era bom em futsal quando eu era pequeno, eu não sei o que aconteceu @eu não era nem um pouco bom@, mas ele queria eu jogasse e eu não gosto=gosto porque eu acho muito agressivo é muito corporal eu gosto mais de handebol apesar de ser corporal também é menos agressivo, porque o fato da gente jogar com os pés no futebol tu leva chute, tu leva escorção, tu torce o pé, eu @torci o pé duas vezes@ assim de parar no hospital sem andar, inchadão o pé, porque é muito agressivo, é um esporte muito agressivo e por isso eu não sou fã.

Na fala do estudante podemos perceber que ele justifica seu bom desempenho nas práticas corporais pela “dança” que o deixou com as habilidades mais “apuradas” e por isso ele se saiu “bem”, nota-se que este se sair bem chama para Gm olhares de interesse

para que ele se insira em atividades consideradas como masculinas, como o caso do “futebol”, mas ele afasta-se do que é considerado ideal para o masculino e repele, sem receio, justamente o maior estereótipo da masculinidade que é o “ser agressivo” ele utiliza este termo em pelo menos quatro ocasiões de sua narrativa para enfatizar que não gosta do esporte justamente por esta característica.

5.4.1. Balanço das narrativas

Esta pergunta gerou quatro posições do que os/as estudantes acreditavam ser capazes de realizar no quesito práticas corporais, a primeira denota que os/as estudantes mesmo com limitações demonstram, pelo menos, discursivamente estarem abertos a realizar todas as práticas, mas ainda assim as narrativas nos encaminham para entendimento de que as principais práticas são aquelas que correspondem ao padrão normativo de adequação do gênero a prática corporal, em que, como aponta Altamnn (2015) os campos de possibilidades corporais se fazem distintos para homens e mulheres.

O que foi relatado na primeira posição “eu posso tentar todas” sobre os cuidados que são designados as mulheres é apontado por Soares (2012) como uma proteção ao que se tem ao papel social que é designado a mulher que é o de perpetuar a espécie através da reprodução, ou seja, mesmo que as partes íntimas de homens e mulheres sejam similarmente sensíveis apenas as mulheres recebem esta recomendação, pois são subjugadas como mais fracas e incapazes de se defender.

Isso reflete fortemente na terceira posição “é bem dividido” que se refere a generificação das corporais e que estas oposição entre atividades masculinas e femininas refletem inclusive nas atividades proposta no curso, isso mostra, como declara Altmann (2015) que há um educação distinta para os corpos de meninas e meninas, de mulheres e homens.

A segunda posição “eu não sei jogar” retrata a falta de habilidade ou a dificuldade em executar determinados movimentos, mesmo que de uma ótica inclusiva exista a possibilidade de participar das atividades, ainda assim essa participação conta com a permissão, ou validação para esta participação. De outro modo a mesma posição demonstra a não habilidade de uma mulher para atividades que são consideradas apropriadas ao seu gênero, assim como coloca Altmann (2015) desmonta-se a noção de binarismo em que só se pensa possível um tipo de masculinidade e um tipo de feminilidade, apresentando a coexistências de feminilidades e masculinidades diversas.

Assim a segunda posição “eu não sei jogar” coaduna com a quarta posição “eu me saio bem” que também desconstrói a ideia de que homens tem que gostar de futebol, inclusive refuta o ideal agressivo, presente em uma masculinidade considerada padrão.

5.5. Envolvimento com o curso

Neste tópico buscamos interpretar como os/as discentes se sentem no curso, obtivemos com este questionamento quatro posições, em que a primeira retrata os/as estudantes que se sentem bem no curso e com a sua estrutura, a segunda posição traz a perspectiva de cobrança por parte de colegas para ter um corpo considerado adequado no curso, a terceira posição apresenta o entrelaçamentos entre as esferas políticas e acadêmicas e de que modo isso reflete nas percepções dos/as alunos/as, a quarta posição manifesta o sentimento de não se sentir preparado/a para desenvolver a profissão.

Na primeira posição “eu me sinto muito bem” pode-se encontrar as narrativas de Am e Bf, ambos relatam se sentir bem no curso. Am relata:

Eu me sinto à vontade aqui (2) eu me sinto parte de uma=de um=de uma nova leva de professores que tão vindo com uma visão bem legal (.) me sinto é, (.) até certa parte preparado por que eu sei que a formação inicial, ela não vai me abranger em todos os conhecimentos que eu quero, que eu pretendo (2) mas eu me sinto capacitado é::é a exercer o meu papel perante a sociedade que é formar cidadãos independente da especificidade do cidadão, se ele tem deficiência, se ele seja, queira algo mais ligado ao treinamento=treinamento esportivo ou algo mais estético.

Na fala de Am é possível perceber que o estudante que se sente muito bem e “a vontade” no curso, principalmente porque considera se sentir “preparado” para atuar profissionalmente, ele declara que se considera como “capacitado” e parte de um grupo de novos bons professores/as, Am levanta uma questão importante acerca da formação inicial em que ele aponta que esta não “abrange todos os conhecimentos” o que o coloca em uma posição de busca pelo aprimoramento.

De modo semelhante Bf apresenta:

@2@ Olha, eu me sinto muito bem, assim de acordo com o tempo a gente vai conhecendo, né? E:: a gente vai tendo essa relação com os professores por que muitos alunos tratam como @inimiga@ não tem essa relação, uma boa relação, mas eu procuro conversar e entender, até por que nós... o professor até fala, os professores falam pra gente, né? Um específico assim falou “gente, vocês já são professores, vocês entraram aqui estão se formando, mas vocês já são profissionais, então tenham cuidado” é:: as vezes muito chamar atenção a vestimenta, a forma como você se porta, por que os próprios professores aqui eles são os olheiros e aí ele vê como é que você, se você se interessa, se você tá isso, tá aquilo e eles comentam entre si, né? De como são os alunos e ele vai te dar

oportunidade, ele vai te dar é=é possibilidades de você entrar no mercado, chances e por aí vai, então assim, o curso eu tô no meu último ano, assim eu me sinto muito feliz principalmente pela @gama@ de=de materiais que nós temos, de=de espaços que nós temos, de oportunidades que nós temos, todo dia eu fico assim analisando.

Nota-se na narrativa de Bf que ela diz se sentir “muito bem”, mas que este sentimento não é geral visto que alguns/as colegas não possuem uma “boa relação” e enfatiza a necessidade dos cuidados necessários para ganhar oportunidades. A palavra “cuidado” aqui está associada a “vestimenta” e ao comportamento dos sujeitos, o que significa dizer que há um padrão esperado tanto da aparência física dos/as alunos/as quanto de suas condutas.

Na segunda posição denominada “Como se a gente tivesse obrigação” encontra-se a narrativa de Cm, nela o estudante aponta as dificuldades que sente no curso, ele aborda:

Ass.. eu me sinto muito sem esperança do curso @melhorar@, por que a gente vai percebendo que conforme a gente vai (.) é:: (.) terminando o curso, a gente vai vendo que coisas poderiam melhorar que ainda não melhoraram, algumas iniciativas que poderiam ter tido no decorrer de, desses três anos e meio que eu estou aqui mas que ainda não tiveram, e acho que, brigas internas as vezes professores é:: não comprometidos, alunos também não comprometidos e isso vai me deixando assim, as vezes, sem esperança do nosso curso (.) melhorar

Cm utiliza o termo “sem esperanças” acompanhado de ênfase na palavra “muito” para dizer o modo como se sente no curso, ele relata que as coisas poderiam “melhorar” mas que nada é feito por “briguinhas” que impedem, ele analisa que existem tanto “professores” quanto “alunos” “não comprometidos”. Neste ponto podemos verificar que atitudes de outras pessoas influenciam na maneira como Cm se sente no curso, uma vez que as atitudes de terceiros o deixam desesperançoso, isso demonstra que a universidade é composta por diversos atores/rizes sociais, que juntos desenham a espaço social.

Sobre este aspecto o estudante aborda ainda um outro ponto relevante que se refere ao ser homem e a cobrança social que há em torno do corpo masculino do estudante de Educação Física:

[...]a gente perce- a gente presencia assim, não só aqui no curso, mas também por fora, como a gente tava discutindo mais cedo nós somos professores de educação física, mas também não pode= não pode ser aquele sujeito gordinho, não também ser mais aquele sujeito magrinho, tem que ter aquele porte físico ideal, que o mercado cobra da área do fitness que seria aquele cobrança seria que, aquela, não seria um preconceito, seria mais uma cobrança que tão nos impondo agora cada vez mais [...]as vezes eu me sinto cobrado tanto do pesso- po::r próprios colegas de profissão fora daqui que também perguntam “ tu não vai

treinar? Tu não treina, porque não tá treinando?” e isso parece que se a gente tivesse obrigação de sab- de treinar todo dia.

Quando ele diz que “não pode” ele apresenta uma espécie de proibição que é colocada aos professores de educação física sobre a padronização de seus corpos, nem “gordinhos” nem “magrinho”, mas um corpo correspondente ao curso, ou seja, que exiba um corpo performático através de exercícios físicos intensos. Ele revela em pelo menos seis ocasiões de fala que há uma “cobrança” sobre o corpo do professor tanto dentro do curso quanto fora dele.

A terceira posição “são muitas divisões”, emana da fala de Gm em que o estudante apresenta as disputas acadêmicas e políticas que estão presentes no curso e o modo como se sente em relação a isso:

@Um pouco revoltado@ justamente por causa dessa questão do=do da grade como da estrutura também que eu vim pra cá porque a estrutura era melhor a gente tinha piscina, a gente tem quadra a gente tem pista de atletismo a gente tem campo de futebol, mas a gente tem o espaço, a piscina eu entrei no curso e ela ficou desativada e tá desativada até hoje eles tão reformando, mas já são três anos que a piscina tá desativada ou seja eu me formo ano que vem e a piscina só ficou pronta quando eu me formei, quando que eu vou usar? Quando eu vou me beneficiar dessa piscina? Que os impostos que a gente paga estão ali, entendeu? Então é:: eu me sinto um pouco revoltado com isso [...] mas no geral de tudo que eu vivi aqui dentro, das oportunidades que eu tive, do LERES, da brinquedoteca, a biblioteca é muito boa, tem muita informação, o conhecimento tá aqui, a gente só tem que ter o interesse eu acho que isso é ótimo, mas as questões políticas que pegam mesmo aqui dentro, são muitas divisões, são muitas briguinhas, de departamento, dentro do po=do próprio departamento, divisão de professores, divisão de ideias, aí não entra num acordo, aí faz tudo numas cinco porradas, o que não é necessário, aí eles dizem pro aluno, achando que eles é leigo.

Gm inicia a fala entre risos e com a utilização da palavra “revoltado” para expressar como se sente no curso. A risada demonstra uma descrença na qualidade do curso, uma vez que ele pontua que diversos espaços físicos da instituição estão desativados o que coloca, a qualidade do ensino como insuficiente.

Ele também pontua acerca da “grade” curricular do curso que no ano de 2019 está passando por mudanças que dividem o curso entre Bacharelado e Licenciatura. No primeiro torna-se apto a desenvolver atividades de ordem técnica em espaços não escolares e no segundo desenvolve-se o ensino dos conteúdos em espaços de ensino, com isto, alunos/as que entraram na instituição antes desta mudança se sentem desimportantes, pois como enfatiza o estudante são tratados como “leigos”. Gm aponta que estas são “questões políticas” que fazem com que hajam “muitas divisões” no interior do próprio curso. Ele utiliza a palavra “divisão” em diversos momentos de sua fala para enfatizar as disputas que ocorrem no interior do campus.

A quarta posição “eu não me sinto preparada” retrata a narrativa de Hf, que na ocasião da pergunta acerca de como se sentia no curso:

[...] me sinto bem, mas a nível acadêmico eu não me sinto tipo preparada porque a UEPA na minha concepção ela não tipo te prepara pra tá, pra ser professora, né? E acho que até um professor disse “tu vai aprender meio que na marra, tu só vai aprender fazendo” então aquele estágio que tu fazia não é exatamente aquela a=a vida que tu vai ter.

Nesta narrativa podemos observar que o sentimento de bem estar no curso está atrelado somente as relações sociais, mas a nível “acadêmico” a estudante diz não se sentir “preparada” pois a universidade não deu conta de prepara-la. A estudante faz um ponderação importante acerca dos estágios curriculares, em que a realidade vivida após este período muitas das vezes se difere das instituição ou do modo como são feitos os estágios nas instituição de formação inicial.

Pode-se inferir da fala da estudante que há uma falta de preparação para a docência por parte do curso o que dificulta para os/as alunos/as vislumbrarem práticas pedagógicas significativas para os/as seus/uas futuros/as alunos/as, a palavra “marra” significa que a estudante está pensando sua atuação sem o auxílio dos ensinamentos propostos pela universidade.

5.5.1. Balanço das narrativas

Dentre as quatro posições, a primeira “eu me sinto muito bem” e quarta posição “eu não me sinto preparada” se afastam de modo bastante claro, uma vez que a primeira revela um sentimento de preparação para atuação e a quarta revela o oposto. Percebe-se que a formação difere nas percepções acadêmicas, de modo que estar preparado atrela-se a subjetividade do sujeito e está ligado aquilo que ele/a acredita ser seu papel profissional.

A segunda posição, “como se a gente tivesse obrigação” revela a cobrança em torno do corpo do estudante de Educação Física e é decisivo notar, assim como Foucault (2014), que são os olhares alheios, que controlam os nossos comportamentos, gestos e corpos e que exercem essa vigilância constante mesmo que o exercício deste controle não o seja, num constante exercício do olhar panóptico.

As disputas políticas apontadas pela terceira posição “são muitas divisões” apontam que a universidade também é palco de disputas para além das lentes das relações de gênero, objetivo deste trabalho, e estabelecem tensões quanto ao perfil do/a profissional a ser formado/as que colocam em choque posições epistemológicas acerca

do que se considera preponderante no campo da Educação Física. É preciso expor que instituições educacionais são permeadas por ideologias, mesmo que estas se mascarem-se como neutras, e colocam em jogo aspectos de interesses que tencionam o retrocesso ou a progressão de direitos dos/as estudantes. A este respeito Bassalo (2010) retrata que as instituições educacionais são locais em que existem muitos conflitos em torno posições sociais e filosóficas que direcionam a educação.

5.6. Conteúdos e práticas corporais da Educação Física

Este tópico pretende responder ao objetivo específico que busca delinear as concepções dos/as estudantes acerca do papel do/a professor/a de Educação Física frente as desigualdades de gênero imbricadas nas práticas corporais. Pergunta-se sobre o modo como os/as entrevistados/as pensam o papel do/a professor/a de Educação Física nas relações entre alunos e alunas na escola e ainda como estes sujeitos pensam o ensino dos conteúdos da Educação Física para meninos e meninas.

5.6.1. O papel do/a professor/a de Educação Física frente as relações de gênero

Neste item perguntamos aos/as estudantes como eles/as entendiam o papel do/a professor/a nas relações que se estabelecem entre meninos e meninas no que concerne os estereótipos de gênero que são latentes nas práticas corporais.

Neste questionamento surgiram cinco posições, a primeira posição apresenta as dúvidas que os/as professores/as apresentam no trato com as questões de gênero, a segunda posição aborda que por serem gêneros diferentes as formas de lidar com cada um deles devem ser diferentes, a terceira posição traz como perspectiva que o papel do/a professor/a é de contemplar todos os conteúdos para todas/os as/os alunas/os, a quarta posição apresenta o papel do/a professor/a em um panorama de intervenção nos preconceitos, a quinta e última posição apresenta as dificuldades enfrentadas pela/o professora/a de Educação Física no trato com as questões de gênero presentes nas aulas.

A primeira posição, “eu me vejo com um pouco de dúvida”, surgiu da narrativa de Am esta primeira posição em que o estudante demonstra o modo como percebe o papel do/a professor frente as relações entre meninas e meninos e ainda o modo como ele se sente enquanto futuro professor. Sobre o modo como ele se sente, Am aponta:

(.) eu me vejo com um pouco de dúvida talvez por que eu nunca tive esse...como pode dizer, eu nunca tive que intervir numa coisa mais direta, mas eu me sinto bem=bem eu posso ter o choque primeiro tipo “ai, a primeira vez que eu vejo isso”

eu sei como agir, mas eu tenho...sei lá, um impecílio tanto pela minha personalidade mas eu=eu=eu vejo que as pessoas estão sendo preparadas aqui como futuros professores são capacitadas pra=pra estabelecer bem essa relação, é, por que é um reflexo na verdade as pessoas também já podem ter vivenciado essa situação fora daqui do::o tipo não só na universidade, não só na escola, mas na vida e saber lidar eu acho, eu acho que a gente tem sido preparado bem nas matérias humanas, nas matérias biológicas a gente não tem tanto esse enfoque, mas nas humanas eu acho que=eu acho que a gente tá preparado bem pra isso.

Ele comenta que se sente com “um pouco de dúvida” e justifica essa dúvida revelando que nunca precisou “intervir” em nenhuma situação de preconceito, ao dizer que pode “ter o choque” o estudante apresenta o receio em precisar se colocar enquanto professor em uma situação que envolvam desigualdades de gêneros. Ele coloca esta dificuldade como um “impecílio” e apresenta que isto possivelmente ocorre pela sua “personalidade, ao referir-se “as pessoas” para dizer que “estão sendo preparadas” Am se coloca em um lugar diferente de quem não está ou não se sente preparado, mesmo que algumas vezes ele pontue isso de forma insegura.

Am faz ainda uma colocação importante sobre o ensino na universidade, ele aponta que nas “matérias humanas” ele tem sido bem preparado, mas que nas “matérias biológicas” isso não é falado, “não é enfoque” isso significa que as disciplinas sociais atentam-se para o papel social do/a futuro professor/a de Educação Física inserido/a no processo educacional de alunos e alunas, mas as disciplinas biológicas são mais conteudistas e percebem o/a estudante somente como responsáveis pelo treinamento.

Sobre o modo como Am encara o papel do/a professor/a, ele diz:

O professor tem que se...é::é, tem que intervir, é::é nã::o causando mal a nenhuma de ambas as partes, mas sabendo lidar primeiramente com uma conversa e::e mostrando a visão dele de tudo que ele aprendeu, de tudo que ele vê que a universidade é só um reflexo da sociedade, vê o tanto que ele aprendeu com os anos de experiência que ele tem é::é a lidar com aquela situação, é::é mostrar que as mulheres tem ganhando valor, ganharam não, elas sempre tiveram valor, mas tem ganhando mais notoriedade agora e::e que aquilo não deve ser feito por que as pessoas devem ser respeitadas sendo elas de qualquer gênero que for, qualquer raça que for e::e sempre levando pro lado do respeito, da solidariedade, coisas que a gente (.) a gente tem sido preparado aqui.

Am afirma que o professor “tem que intervir” e ele declara o modo como encara esta intervenção que é através de “uma conversa” e que neste aspecto o/a professor/a precisa demonstrar sua “visão” e o que “aprendeu” com suas “experiências”. Essa conversa para Am parte da necessidade do/a professor/a mostrar aos/as alunos/as que noções de “respeito” e “solidariedade”. Nota-se que ao utilizar estas palavras ele refere-se a valorização das mulheres o que significa dizer que ao pensar esta intervenção nas desigualdades de gênero Am pensou na subalternização social da mulher diante dos

homens o que traz à tona que seu entendimento das questões que envolvem gênero estão ligada somente a inferiorização feminina. Por fim reitera que “a gente tem sido preparado aqui” ou seja, a universidade tem lhe dado subsídios para o que o estudante chama de “intervir”.

A segunda posição, nomeada aqui como “são sexos diferentes, são formas diferentes de lidar” apresenta a narrativa de Bf, que declara:

[...] eu vejo assim que essa relação às vezes ela, agora vai depender também da metodologia do professor, da didática do professor, de que forma ele vai conversar se ele tratar de forma, assim todos como iguais, né? A gente vê que essa concepção tem mudado, antigamente você, por exemplo na (.) na escola que eu= que eu fiz esse estágio nas férias, as aulas de educação física é dividido de meninas e de meninos e eu fiquei sempre questionando “mas por que? Por que?” aí eles falaram parece que era melhor pra controlar a turma, alguma coisa assim, melhor pra controlar e tudo mais, só que assim eu vejo que esse contato ele é super importante, não tem como, ele é super importante pra se relacionar o homem com a mulher até a questão pra você ensinar, a questão da valorização, a questão do respeito, né? De saber lidar também, mesmo com as adversidades, então o professor ele querendo ou não ele tem que tá capacitado ou se capacitar, na verdade a gente vai evoluindo, né? Se capacitando pra poder lidar com as situações, por que assim relação professor-aluno é:: você constrói, você vai construindo, não tem uma=uma regra ou uma (.) fórmula, né? Perfeita! Por que são pessoas, são personalidade totalmente diferentes e o tempo você vai ter turmas totalmente diferentes, então a relação vai depender daquilo que você chegar, é super importante ter o diagnóstico, fazer o diagnóstico da turma, fazer um feedback, é:: entrar em acordos, né? Pra você poder ter uma boa relação [...] depende muito da::, é:: as vezes da cultura da escola, vai depender do bairro, do ambiente em que se dá isso, é:: (2) no- vai ser sim, sempre vai ter, por que são sexos diferentes, são formas diferentes de lidar, então, não tenho como dizer “ah, são pessoas iguais e eu vou tratar da mesma forma menino-”

Bf relata que as relações de gênero dependem “da metodologia do professor” o que significa dizer que o modo como o/a professor/a atua e os recursos que ele/a utiliza vão influenciar diretamente no modo como se relacionam alunos e alunas. Bf ao afirmar que “essa concepção tem mudado” refere-se a uma concepção e separatista da Educação Física em que se dividiam as turmas em masculinas e femininas, mas apesar desta já ser uma concepção considerada ultrapassada, Bf relata que teve uma experiência em que as aulas de Educação Física era “dividido”, ela pondera que tal atitude era tomada sob a justificativa de que assim era “melhor para controlar”. Bf se contrapõe a esta concepção visto que considera que o contato entre alunas e alunos é “importante” para que eles e elas possam “saber lidar” uns/mas com os/as outros/as e aprenderem sobre “o respeito”.

Especificamente sobre o papel do/a professor/a Bf coloca que ele é relacional e que depende dos/as alunos/as por isso a necessidade de um “diagnóstico” e de um “feedback” ao utilizar estes termos Bf apresenta o entendimento de que as relações que

se estabelecem na turma são “contruídas” ou seja, são factuais e modificam conforme a realidade e a “cultura da escola” e do/a professor/a.

Sobre as relação professor/a-aluno/a no que diz respeito ao gênero, Bf inicia a narrativa afirmando que de acordo com a “didática” do/a professor/a ele/a quem decide se vai “tratar” “todos como iguais”, na 25ª linha ela expõe que “são sexos diferentes, são formas diferentes de lidar” ela pondera que não tem como dizer que “são pessoas iguais” e que “vai tratar da mesma forma menino”, entende-se desta afirmação que a decisão “didática” de Bf é não tratar alunas e alunos do mesmo modo, ela justifica sua didática exemplificando:

[...] eu vejo isso por que quando eu estagiei (2) é:: nessas férias e a gente ficou assim com a responsabilidade, quando ficava a turma das meninas era um rapaz, um homem, né? Quando era turma dos meninos, ah, ele dava aula, “ah tu fica com essas atividades por que tu sabe falar um pouco melhor assim, mais delicada” e com os meninos aí ele já lidava melhor falava um pouquinho de uma forma diferente:: é, “ah, aquela bola, ah, olha” aí ele encarnava mas de uma forma diferente assim que eu também não saberia lidar, então é=é como se muitas vezes o professor ao mesmo tempo que ele é o articulador, ele é o moderador, mas ele tem sempre assim se fica::r neutro entre os dois, né? Saber, é=é utilizar das palavras pros dois, não é atoa que é chamado de @ professor! @ mesmo por que não é fácil, tem que ter um jogo de cintura.

A justificativa dada para o tratamento diferente entre meninos e meninas é que o professor lida melhor com os meninos e a professora tem um jeito melhor com as meninas, esta última por ter um jeito mais “delicado” e o professor fala de uma forma “diferente” que a estudante “não saberia lidar”, nesta parte da narrativa podemos notar que os estereótipos de gênero perpassam não somente pelos alunos e pelas alunas, mas estão arraigados nos/as professores/as. Finalizando Bf aponta que o/a professor/a é “articulador”, “moderador” e que deve ser “neutro”. Aqui podemos entender a neutralidade como manutenção dos estereótipos que não só diferenciam alunos e alunas, mas que os/as colocam em possibilidades distintas e desiguais.

Sobre o modo como a estudante se sente enquanto futura professora ela relata:

[...] assim é:: não tem como a gente sair totalmente preparado, não tem como sair preparado por que a área de trabalho é a área de trabalho você tá ali, até então a gente tá ali, a gente faz estágio, faz é: estagio voluntário, mas quando você tá com a responsabilidade de um professor com toda a questão burocrática ali você (.) muda totalmente a tua visão, né? De, por que depende de você [...].as adversidades elas são diversas e:: não tem como a gente dizer assim “não! Eu to preparado!” a gente pode até falar de uma forma otimista pra dizer “não!” mas o mais correto seria “eu sempre vou me preparar, não vou @desistir!”@ até por que ser professor de educação física [...] é @loucura@ por que a gente não para, né? [...] É o tempo todo falando, gesticulando e principalmente educação física que a gente tem um contato maior o aluno, né? A questão da afetividade e até a própria é:: o fato da gente, pra tudo a gente precisa se movimentar, né? [...].tudo, é:: tem

que levar um planejamento e aí se você fizer um planejamento, se você conseguiu ordenar todas as tuas atividades, se por acaso houver um imprevisto ou algum problema, aí você já consegue, vai já usar da criatividade, de outras formas pra poder reverter, ma::s é, preparada, preparada não digo que eu estou, na verdade eu creio que nunca estamos, a gente vai aprendendo com o próprio aluno, né? O aluno também vai nos ensinando.

Bf trata das diferenças entre ser professora e ser estagiária, pois quando se é professora “depende de você” é sua “responsabilidade”, ela ainda diz que “ser professor de educação física é uma “@loucura@”. Seu riso ao pronunciar a palavra loucura desvela sobre as condições de trabalho do/a professor/a de educação física, visto que este/a tem uma rotina exaustiva de aulas práticas. O cerne da narrativa de Bf é que ela diz que “não tem como sair totalmente preparado” ou seja, a estudante encara como um processo o fato de lidar com as questões de gênero na escola.

Na terceira posição, cujo nome é “temos que levar a questão da equidade”, encontramos as narrativas de quatro estudantes, Cm, Ef, Gm e Hf. Sobre o papel do/a professor/a Cm aponta:

Isso é uma coisa que a gente pouco discute aqui, mas acho que quem conseguiu discutir conseguiu meio que botar uma boa ideia (2) é:: que tem que brotar na cabeça de todo mundo de que a gente não pode mais ter aquela aula segregada de: meninos pra um lado, meninas pro outro, é queimada ou vôlei pras meninas e o futsal pros meninos ou seja eu acho que o professor de educação física vai ter que saber mediar nas suas aulas essa relação de gênero, não promovendo a segregação mas sim a inclusão e:: essa equidade de gênero.

Cm inicia a fala afirmando que eles/as “pouco discutem” acerca das relações e desigualdades de gênero que estão postas nas práticas corporais, ele afirma que ainda existe o pensamento binário de “meninos pra um lado” e “meninas pra outro” o que significa dizer as aulas de Educação Física ainda são separadas e estereotipadas o que o estudante nomeia como “segregada”, quanto ao papel do/a professor/a ele afirma que ele/a precisa “saber mediar” “não promovendo a segregação”. Utiliza a expressão “inclusão” para ratificar que é necessária a participação de alunos e alunas nas aulas e em todos os conteúdos, de modo que se promova a “equidade de gênero”.

De modo semelhante e sobre o pensamento binário e separatista na Educação Física Gm, com base em suas experiências como aluno da educação básica, apresenta que:

Eu vivi uma realidade de::: separatista, né? Os meninos fazem aula pra um lado e as meninas fazer pra outro, principalmente na parte do fundamental 2, no fundamental 1 a gente ainda fazia atividades juntos, mas no fundamental 2 eles separam e aí as atividades eram muito sexistas os meninos fazem a parte física e

jogam futebol, as meninas fazem a parte física e jogam queimada, fazem jogos é:: entre outro, outras coisas, mas os meninos ficavam muito no futebol.

Na “realidade” de Gm, que é a realidade de muitos/as alunos e alunas, a Educação Física se construiu de modo diferente para meninos e meninas, eles e elas trabalham e desenvolvem conteúdos distintos que levam em consideração o que é tido como adequado ao gênero. Sobre o papel do/a professor/a frente a esta realidade Gm pontua:

[...] eu vejo que tem uma necessidade de:: incluir todo mundo de uma maneira só, justamente pra gente criar a relação de respeito que a gente tanto precisa e como as crianças são o futuro a gente precisa trabalhar a questão do respeito a questão do=do (2) do companheirismo, de que mesmo que elas sejam diferentes, elas são iguais, elas são seres humanos, é ensinar isso pra crianças porque tem o problema dos pais também, né? Tem as relações de casa, hoje em dia a gente ainda ver família patriarcal é difícil acreditar, mas a gente vê, que a mãe fica em casa trabalhando, fazendo serviço doméstico, o pai trabalha e o pai afirma que a mulher tem que fazer isso, que o dever da mulher é fazer aquilo e isso e aquilo outro, e a criança acaba absorvendo isso, porque são os pais, é o exemplo que elas tem então eu acho que acaba sendo dever mais do professor de educação física justamente por serem atividades sociais de=de que exigem é=é, como é que eu posso falar? Relações, né? Exigem é, cooperação e o fato da gente incentivar essa cooperação entre homens e mulheres a gente acaba criando pessoas mais respeitadas, até pra individualidade de cada um, não só entre gênero, mas entre pessoas mesmo, porque cada um é diferente mesmo sendo do mesmo gênero, então eu acredito que a educação física escolar do futuro é essa educação física que a gente passe pras crianças que não precisa separar, não precisa ter diferença, precisa ter respeito, precisa ter companheirismo, precisa ter apoio (.) é isso que eu acredito.

Gm, assim como Cm utiliza a palavra “incluir” e logo em seguida “todo mundo”, incluir significa por dentro, ou seja, ganha notoriedade nesta posição uma maneira de esclarecer o ponto de vista dos/as estudantes que compreendem que é necessário que todos/as os/as alunos/as tenham acesso à todas as práticas corporais.

Ele prossegue e diz que o fato de alunas e alunos participarem da mesma aula trabalha a “questão do respeito” e apresenta o entendimento mesmo que as crianças “sejam diferentes, elas são iguais, elas são seres humanos”. Neste ponto é possível inferir da fala de Gm o rompimento com estereótipos que afastam homens e mulheres, aqui de seus potenciais corporais, mas não, afastam também, das vivências e do “companheirismo”. Ele ainda ratifica que isso “é ensinar”, ou seja, aspectos que envolvem ser respeitoso/as e companheiro/a são aprendidos, assim como ser desrespeitoso/a e hostil também o são.

Gm chama atenção para o “dever do professor de educação física” que é o de incentivar a “cooperação” e o entendimento de que se cada sujeito é único, por isso “não precisa ter diferença”. Podemos identificar que Gm defende uma Educação Física

equivalente para meninos e meninas, no entanto o jovem diz acreditar que isto ainda não é efetivo pois ele a nomeia como a “a educação física do futuro”.

A respeito do futuro e da transformações pelo qual tem passado a Educação Física Ef diz:

Ef: Olha, eu acredito que a gente, como uma nova geração, né? Por que a educação física tá em evolução ainda, né? Nós ainda temos também muito o que evoluir quanto a questão escolar, mas eu acredito que nós como professores temos que levar é:: justamente essa questão, né? Da equidade, não é nem a igualdade, nós temos que levar a questão da equidade é:: claro somos diferentes fisiologicamente, mas temos que levar que os direitos tem que ser os mesmos, né? Que as possibilidades tem que ser as mesmas pra ambos os sexos, (.), né?

Ef utiliza a expressão “evolução” para apresentar o entendimento de que a Educação Física Escolar tem passado por modificações, e aqui especificamente sobre gênero, tem inserido o princípio da coeducação, em que alunas e alunos tem acesso igualitário aos conteúdos, sobre o papel do/a professor/a ela relata que ele/a tem “que levar a questão da equidade”, neste ponto ela diferencia o significado de igualdade e equidade, ou seja, a estudante compreende que mesmo que alunas e alunos sejam diferentes “fisiologicamente” elas e eles devem ter acesso as mesmas “possibilidades” uma vez que possuem os mesmos “direitos”.

Hf concorda com a equidade apresentada pelos/as estudantes desta posição, mas apresenta as dificuldades encontradas, ela relata:

Assim, é um pouquinho complicado de se lidar com essa parte porque dependendo da digamos faixa etária ou do histórico sócio cultural digamos assim, que a pessoa vive é fica muito aquele (.) rotulo de tipo menino não pode jogar com menina, tem que separar porque vai machucar, então porque vai começar a namorar, não vai mais querer estudar, eu acho que, na minha concepção não é bem que devia que deveria ser a gente como professor deveria levar a inclusão não só aos alunos que tem necessidade mas também a:: essa união a levar a: cooperação, não a segregação então tipo desenvolver métodos pra aproximar o mínimo possível os meninos das meninas de maneira acadêmica, digamos assim, não tipo sentimental.

Hf nomeia as dificuldades encontradas de “um pouquinho complicado”, uma vez que ela encontra objeções entre os/as alunos/as, ela argumenta que essas objeções são dependentes da “faixa etária” dos/as alunos/as ou do “histórico sócio cultural” em que elas e eles estão inseridas/os. Percebe-se aqui que sobre práticas corporais diferentes para meninos e meninas, Hf entende que são de ordem cultural e não biológica, ela diz que o papel do/a professor/a “levar a inclusão”, e desdobra que esta inclusão é no sentido amplo, ou seja, todos/as participando das aulas, para que se alcance aspectos como a

“cooperação” e que o/a professor/a deve “desenvolver métodos” para evitar a “segregação”.

Perguntou-se a Hf se a universidade havia lhe preparado para ser a professora que ela tinha acabado de descrever ela responde:

Com certeza não! primeiro que já vem da gente mesmo, da nossa do nosso estudos desde antes da gente entrar na faculdade é:: de ser separado essa segregação meninos pra um lado vão jogar bola meninas pro outro, por exemplo eu sou da escola pública meu professor jogar bola meninos, meninas vão jogar queimada ou handebol, então sempre foi essa segregação, no estágio na minha visão aqui dentro da escola, da universidade deu pra eu ter uma noção de como é de certa forma lidar com pra tentar ter essa união, mas tipo não é nada suficiente, sabe? tipo é o básico do básico do básico do básico, então ainda é muito raso.

Ela utiliza a expressão “com certeza não” para de forma pungente afirmar que não se sente preparada pois o que viu na universidade “não é nada suficiente” e “muito raso”. Ela justifica que a segregação é uma realidade muito vívida nas aulas de Educação Física e que isso perpassa inclusive pela formação escolar dos/as próprios/as professores/as. Ela diz que “sempre foi essa segregação” o sempre aqui significa continuamente, por isso a dificuldade que ela apresenta sobre convencer alunos e alunas acessarem as mesmas práticas corporais.

A quarta posição, “isso não é brincadeira”, emana da fala de Df que sobre o papel do/a professora frente as questões de gênero apresenta:

Acho que:: deve ser bem racional e direta essa questão, porque nas aulas de educação física, principalmente adolescentes quando a aluna tá... por exemplo com uma calça mais apertada sempre tem aquelas brincadeiras assim não é que você vá chamar a atenção e dizer “ah, não pode parar com isso” mas mostrar form... de alguma for.. procurar formas assim de explicar pra eles que:: isso pode ser um constrangimento que isso não é brincadeira, que não é uma brincadeira boa de se levar, até mesmo quando é criança.

Ela apresenta que o/a professor/a deve ter uma atitude “racional e direta” em relação aos preconceitos que se apresentam nas aulas. Os preconceitos Df nomeia como “brincadeiras” e pondera que o/a professor/a não deve constranger o/a aluno/a que tiver tal atitude, mas deve “procurar formas de explicar” que estas atitudes preconceituosas “não é brincadeira”. Na narrativa de Df podemos inferir que o que todos/as os/as estudantes em diversas respostas nas diversas perguntas feitas nesta entrevista nomeiam como brincadeiras, na verdade, não o são, ela apresenta a palavra “constrangimento” para refletir sobre as consequências destas brincadeiras, ou seja são preconceitos velados que afastam ou desvalorizam pessoas que querem participar da aula. Ela exemplifica:

[...] por exemplo, no estágio que fiz também tinha a questão de dança “ah não dança, dançar é pra menina, menino não dança” aí você tem que ter todo aquele:: **embasamento**, pra tentar fazer tanto as crianças, até mesmo os pais que as vezes tem preconceito com isso de entender que não tem essa diferença entre o que menina e o que menino pode fazer, mas princi.. principalmente botar isso na cabeça dos alunos que não há diferença entre eles.

Aqui ela aponta que o/a professor/a para conseguir dar uma aula coeducativa ele/a precisam ter “embasamento” para que não só alunos e alunas mas também “os pais” compreendam que “não há diferenças” entre eles e elas.

A quinta posição nomeada como “esse papel é muito difícil”, procede da narrativa de Fm, em que sobre o papel do/a professor/a de Educação nas questões de gênero ele evidencia:

Na questão do gênero? Da desigualdade? Tá. É, assim, em um=em um dos meus estágios que foi com o quarto ano do ensino fundamental a gente teve que ministrar dança pra eles na escola e:: foi muito difícil, muito difícil fazer com que os meninos dançassem, então:: as meninas não, elas se sentem mais à vontade, elas se sentem mais é, à vontade é a palavra correta e os meninos não, eles tem um certo receio, como se dissesse “ah, isso é coisa de menina!” foi uma das frases mais recorrentes do estágio, então qual o papel do professor de educação física? é mostrar que aquilo é:: faz parte da educação física primeiramente porque a criança só pensa que a educação física é um esporte, né? Então:: fazer com que ela dance, é: explicar a importância daquilo e como a gente conseguiu fazer? Foi negociando “olha se vocês ensaiarem, a gente depois deixa vocês brincarem” mas tem essa condição ainda, então isso implica com que o papel seja muito difícil, né? Por experiência minha mesmo no ensino médio, ensaio pra festa junina geralmente só dançava quem queria e as vezes faltava menino pra compor a quadrilha, então isso torna com que seja uma escassez muito grande na participação masculina, né? Em relação a isso, então acredito que o papel do professor seja esse, né? Reconhecer, explicar a importância, é:: explicar porque tá sendo praticada a dança, né? Nada é por acaso, explicar que a área da educação física é muito vasta, não é só resumida apenas ao futebol ou a queimada ou (.) entre outros, então acho que esse seria porque a criança ela sabe escutar, no caso, né? E se esse aprendizado vier desde as séries iniciais, né? Vai chegar, por exemplo no ensino médio, não vai ter essa evasão talvez, claro que a preferência deles não são essas, dos meninos no caso, mas se explicar, se houver uma explanação, se não for somente imposto na aula de educação física e se a dança também não for somente imposto na festa junina, né? Foi enquadrado em outras, em outros momentos talvez, talvez seja interessante.

Esta posição trata do modo como é complexo para o/a professor/a conseguir ministrar uma aula coeducativa, Fm utiliza a palavra “difícil” em pelo menos três ocasiões de sua fala, utiliza o exemplo de seu estágio curricular para relatar sobre tal dificuldade. Percebe-se nesta posição que as dificuldades não partem somente dos/as professores/as pois os/as alunos também não conseguem compreender as práticas corporais como movimentos para o corpo, mas as concebem como movimentos ou para o masculino ou para o feminino. Neste quesito para Fm é papel do/a professor/a “explicar”. Ele utiliza a expressão continuamente em pelo menos oito trechos de sua fala, para dizer que os

conteúdos não devem ser “impostos”, devem ser explicados, “explanados” para que mesmo que hajam “preferências” alunos/as compreendam os significados das práticas que estão realizando.

Desta fala podemos interpretar que alunos e alunas, não compreendem muitas vezes a equidade nas aulas de educação física pois não são esclarecidos sobre as práticas, não se fala sobre os significados, a história daquela prática e por isso elas passam anos após anos sob o mesmo pretexto de pertencerem a único gênero.

5.6.1.1. Balanço das narrativas

Nesta pergunta foi possível encontrar dentre os/as 8 estudantes, 5 posições. A primeira delas, “eu me vejo com um pouco de dúvidas” trata das incertezas apresentadas quanto ao papel do/a professor/a frente as relações de gênero na escola, e aqui especificamente nas aulas de Educação Física, esta primeira posição se aproxima fortemente da quinta posição, “esse papel é muito difícil” em que apresentam-se as dificuldades enfrentadas no trato das relações, muitas vezes desiguais, de gênero.

A esse respeito Louro (2011) reitera que tratar das questões de gênero na escola é uma dificuldade pedagógica, pois é algo realmente muito complicado para professores e professoras, uma vez que os sujeitos, aqui futuros/as professores/as, são múltiplos o que torna-se difícil admitir que os modos considerados adequados na verdade são uma construção histórica e social, a autora ainda pondera que tratar das multiplicidades ajuda o/a professor/a a pensar a culturabilidade dos gênero.

Essas duas posições se entrelaçam com a quarta posição “isso não é brincadeira”, porque pensar e admitir que mulheres não nascem inferiores, ou que homens não nascem, necessariamente para serem fortes desnaturaliza o estereotipo em torno do feminino e do masculino e deslegitima o que nós muitas das vezes tomamos como brincadeiras. O termo merece destaque e por isso nasceu esta quarta posição, faz-se mister ratificar que preconceitos não são brincadeiras, essas posturas preconceituosas causam sofrimento e é papel do/a professor/a, como aponta a quarta posição apresentar isso aos/as alunos/as de modo que eles e elas compreendam que o lugar do/a outro/a é tao legítimo quanto o meu.

Pensar e admitir o viés cultural é o primeiro passo para oferecer o que propõe a terceira posição que se aproxima da quarta posição de maneira contundente, aqui a concepção de papel de professor/a é daquele que ensina os conteúdos em sua totalidade, independente de quem seja, mesmo que essa ainda não seja uma realidade, e que seja a

Educação Física do futuro é importante notar que os/as estudantes pensam nessa Educação Física equalizada que vão de encontro, como afirma Altamnn (2015) a fenômenos complexos que educa de modos desiguais meninos e meninas, desiguais porque a educação física escolar pode ser uma das poucas oportunidade do sujeito ter acesso a uma prática corporal sistematizada e realmente orientada em sua vida.

A segunda posição, “são sexos diferentes, são formas diferentes de lidar”, destoa de todas as posições supracitadas e aborda, como aponta Altamnn (2015), do gênero nas aulas de Educação Física, como um marcador social da diferença, em que trata-se de modo distinto alunos e alunas, e ainda dispõe sobre eles, um olhar examinador que os/as divide para, como aponta Foucault (2014) controlar seus corpos.

5.6.2. Conteúdos da Educação Física Escolar para meninos e meninas

Neste ponto perguntamos aos/as estudantes sobre o modo como eles/as compreendiam a Educação Física Escolar para meninos e meninas. Surgiram neste questionamento três posições distintas. A primeira delas trata dos conteúdos da Educação Física em uma perspectiva equalizada de ensino a meninos e meninas. A segunda posição apresenta entendimento interdisciplinar das questões de gênero na Educação Física Escolar e a terceira posição apresenta o entendimento de que as dificuldades de ensino dos conteúdos da educação Física no que concerne as relações de gênero estão diretamente vinculadas a faixa etária dos/as alunos.

A primeira posição, aqui nominada de “tem que incluir”, encontra-se as narrativa de cinco estudantes, Am, Cm, Df, Ef e Gm, elas e eles apresentam o entendimento de que os conteúdos da Educação Física Escolar deve ser apresentado e desenvolvido com todos/as os/as alunos/as, Am sobre os conteúdos diz:

Hu:m, (2) eu acho que a educação física nesse quesito tem ser é::é solidário, incluir, um pouco voltando pra parte que sou mais @especialista@ tem que incluir é::é, se a pessoa não se sente muito à vontade pra fazer aquela prática e falar com ela “porque que tu não tá fazendo isso? Eu não tô te cobrando pra fazer ou não fazer mas seria bom.” “ah tu não queres fazer com tal pessoa, vem fazer comigo, depois tu faz com a pessoa.” Talvez tenha sido da personalidade da pessoa, ah um pouco mais fechada, ela não gosta tanto porque acha que vai sentir ver- vai se sentir envergonhado perante os outros, eu acho muito::o... que o professor tem que ser solidário, tem que pensar no=no na ação motora como um reflexo (.) do:o um reflexo da sua açã- da sua realidade, sempre pegando um=um (2) um (.) é::é sempre problematizando, sempre é::é não discriminando sendo um professor que realmente incluia todas as pessoas independente do gênero, raça ou qualquer coisa [...]é::é a gente tem que se apropriar das manifes- das manifestações corporais por que ela é nada mais que o reflexo dos conteúdos que a gente tem que passar pro aluno e eu não acredito que tenha um que se privilegie ou não tem::m, temos sim tem=tem pessoas que fazem melhor uma coisa ou outra mas a gente sempre tem que tá lá incentivando e mostrando como

assim que tem que ser feito, sempre com uma=com uma prática mais solidária, uma prática mais inclusiva, uma prática mais...é:é que o aluno aprenda o conteúdo [...]por mais que a pessoa “ah eu não sei fazer isso” e consiga meio que sair da sua zona de conforto e fazer, eu acho isso bem válido e:e a gente tem que se apropriar da cultura pra que a gente produza nosso próprio conhecimento mesmo que prático, mas a gente produza um conhecimento pra que o aluno é=é se sinta mais à vontade se sinta mais incluído se sinta mais à vontade na turma, acho que isso é uma das únicas (.) um dos potenciais que o professor de educação física tem, que a gente tem um maior contato com os alunos, a gente tem um contato mais prático, um contato mais físico com alunos, eu acho bem legal isso, e::e é isso!

Durante toda sua narrativa Am utiliza a expressão “incluir” para designar que a educação física precisa ser igualitária, ao que o estudante nomeia como “solidária”. Esta Educação Física para o qual ele intitula solidária perpassa pelas mãos do/a professor/a, professor/a que não discrimine, não envergonhe e que incentive o/a aluno/a a desenvolver suas habilidades. Ele apresenta como um dos “potenciais” do/a professor/a o fato de que ele/a tem “maior contato” com os/as alunos/as.

Df justifica o uso da expressão “inclusão” dizendo:

Quando a gente fala assim de inclusão, a gente pensa em pessoas assim:: querendo ou não deficientes, né? Só que eu acho que a gente também pode pensar numa educação física inclusiva tanto pra meninos quanto pra meninas porque pelo menos no meu ensino médio, na minha época ainda era muito assim: tem coisas **pra** menino e coisas **pra** meninas, menino, por exemplo ia jogar futsal e a menina jogava queimada ou fazia outra coisa do tipo, e a gente sempre percebia que tinha aquelas alunas que gostavam, mas não, era separado, meninos pra lá e meninas pra cá e ao meu ver isso (.) já passou a época disso, eu acho que tanto o menino quanto a menina tem potencial de fazer a mesma coisa, as vezes tem uns que tem mais dificuldade outros que tem menos, aí já é questão de adaptação do professor, mas (.) em questão de gênero já=já não é mais alguma coisa boa de se separar, acho que:: tanto ele, tanto menino, quanto menina podem fazer, podem coincidir com o mesmo jogo, brincadeira ou esporte.

Nesta narrativa pode-se compreender que incluir significa unir e desenvolver um mesmo conteúdo para alunas e alunos, é possível apreender desta fala que os/as alunos/as atravessam as fronteiras do padrão sexo-gênero-práticas corporais, Df fala que em suas experiências “tinham aquelas alunas que gostavam”, veja que ela identifica as meninas as que queriam participar, mas por que era “separado” não podiam, ela identifica as transformações e afirma que “já passou a época disso” e que ambos “tem potencial” de desenvolvimento de suas habilidades motoras independente do gênero e que isto é uma “questão de adaptação do professor”. Ao utilizar o termo “adaptação” ela apesar de apresentar um pensamento progressistas ainda se prende a ideia de que as atividades precisam ser modificadas para atender o que se considera como norma.

Sobre o desenvolvimento das aulas de Educação Física para meninos e meninas Cm pondera:

Enquanto professor, a gente vai ter que ver que:: é um conteúdo que vai ter que ser trabalhado com toda a minha turma e aqui a gente também pode perceber que a ginástica rítmica, por exemplo, é da menina e a ginástica artística é dos meninos, só por que envolve mais força, é:: um=uma habilidades físicas diferentes aí parece que as pessoas ainda querem é:: relacionar uma modalidade ou um conteúdo a um gênero.

Ele apresenta o entendimento de que “o conteúdo” tem que ser “trabalhado com toda a turma” ou seja, o acesso deve ser amplo e independente do gênero, mas ele diz que isto ainda é difícil de ser concebido pois “as pessoas ainda querem relacionar uma modalidade ou conteúdo a um gênero”, onde apresenta a noção de estereótipos de gênero imbricadas nas práticas corporais. Sobre o ensino dos conteúdos Ef diz:

Nossa, eu vejo isso, tem que ser igual, como eu te falei, né? É:: as possibilidades tem que ser as mesmas, né? Não é porque eu sou menina, né? Que normalmente pensam “ah menina é mais pra dança, né?” inclusive a gente vê em algumas escolas como eu já te falei, eu tenho um filho e aí eu tenho amigas que tem filhos, vai ver escola “ah, lutas é pros meninos e dança é pras meninas” Por que isso, né? Por que que eu não posso passar o conteúdo de dança pros meninos, né? Conteúdo de dança, conteúdo dos esportes, conteúdo de tudo, **é pra todos! É conteúdo, é**=é aprendizagem de qualquer forma, né? Então não tem o que ser discutido pra mim, né? É pra todos assim, tem que ser falado com todos.

Para a estudante a Educação Física escolar deve “ser igual” e por igual ela compreende que as “possibilidades” oferecidas aos alunos e as alunas devem “ser as mesmas”. Reflete que seu pensamento difere do pensamento da maioria das pessoas e expressa este posicionamento através da palavra “normalmente”, ou seja, o normal é que se pense que o adequado é dividir alunos e alunas nas práticas corporais. Indaga o porquê deste pensamento existir e ratifica que todos os conteúdos são para “todos”, e que isso se justifica pela aprendizagem que são mais importantes do que o sexismo.

Gm partilha deste entendimento e reitera:

Eu acho que todos tem que ver tudo, desde as lutas, as danças, a gente viu muito essa realidade no NPI que foi onde eu fiz o estágio obrigatório é:: o professor que a gente ficou ao menos, a gente pegou a educação infantil com ele que ele trabalha bastante jogos, aí trabalha jogos indígenas, ele trabalhava a luta de forma mais lúdica, sabe? E:: eles trabalhavam bastante os esportes na parte do fundamental 2 com todos, não havia separação e no ensino médio eles trabalham dança que a gente não vê em escola nenhuma trabalhar dança, nem nas particulares, a dança não é incluída, eu não vivi essa realidade, dança não existiu na educação física pra mim, e:: lá a gente pode ver essa realidade, eu acho essa é a realidade do futuro, da gente...que deveria ser do passado também mas não é, né? A gente sabe qual é a realidade, que é o futebol que é o tio da bola, que não tem o rigor de matéria e lá a gente vê isso rigor de matéria, eles fazem prova escrita, eles fazem trabalho, eles pesquisam, eles fizeram uma pesquisa sobre danças africanas, cada um escolheu um tipo de dança africana e fez um seminário e a gente vê slides lá melhores que o daqui da faculdade, porque eles tão tendo esse treinamento no ensino=no ensino básico, e eu acho que isso é importante, tanto a teoria quanto a prática, e justamente trabalhar todos os conteúdos com

ambos os sexos, e sempre visando a cooperação eu acho que é ótimo, importantíssimo.

Ele inicia a narrativa afirmando que “todos tem que ver tudo” e argumenta com base em experiências de seu estágio curricular que esta atitude deu bons frutos. Ele afirma que “não havia separação” e que o professor trabalhava conteúdos que são estereotipados. Pondera que para ele, durante a educação básica, esta não foi uma realidade e que por isso acredita que esta é uma “realidade do futuro” para a Educação Física, de modo que, segundo a vivência a qual teve acesso, ela passara a ter “o rigor de matéria”. Com este termo Gm expressa que a realidade por ele vivida se difere da maioria dos casos, e que por isso ela ainda pertence ao futuro.

A fala do estudante apresenta a real possibilidade de formação para a equidade em que alunos e alunas partilham não só os conteúdos aos quais eles e elas possuem direito, mas aprendem sobre a “cooperação”.

A segunda posição, cujo nome é “se torna um desafio”, emana das narrativas de Bf e Fm. Sobre os conteúdos da Educação Física sensíveis ao olhar de gênero, Bf afirma:

Olha, nós temos os PCN's, nós temos a BNCC, né? Que tá sendo tão discutida é:: a gente tem que ter consciência é durante muitos anos, é:: houve essa luta dentro do curso, né? De Educação Física durante todo esse, as décadas, sobre a questão dos conteúdos que não se tinha um parâmetro a ser seguido, não se tinha um=um=um conteúdo assim específico, mas assim eu vejo que a nossa área ela é interdisciplinar não tem jeito, na verdade isso se torna um desafio por que professor ele tem que se capacitar [...] exemplo das=das relações de gênero, entre meninos e meninas se você ver que, por exemplo, numa área que há prostituição ou algo assim, você vai tentar traçar uma linha, um planejamento em que você vá trabalhar isso, não de forma direta, primeiro você tem que conhecer a turma, você tem que:: saber de uma forma bem sutil.

Bf aborda que há na Educação Física uma histórica falta de “parâmetro” para o ensino dos conteúdos e que somente a partir de legislações educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Bases Nacional Comum Curricular é que pode discutir sobre esses conteúdos” ela verifica que a Educação Física é “interdisciplinar” e ao utilizar este termo ela o faz pensando no modo como se poderia abordar as questões pertinentes aos problemas sociais da escola em que o/a professor/a leciona. Argumenta que este é “desafio” para o/a professor/a e que necessita de “planejamento”. Ao exemplificar as “relações de gênero”, a “prostituição” e modo como isso deve ser trabalhado, de “forma bem sutil” é possível identificar que para a estudante estas são questões em que necessita-se de cuidado para expor aos/as alunos de modo que é necessário “conhecer a turma” e não pode ser “de forma direta.

Sobre os conteúdos da Educação Física diz que:

[...]então não=não tem como você desvincular, o mundo ele não é separado em homem e mulher, assim pra um lado vive um homem e pra um lado vive a mulher, não! Essa relação ela é=é... como é que se diz? Intrínseca, envolve e não tem como um ajuda o outro, um precisa do outro, uma relação que a gente vai aprendendo um com outro.

Ela argumenta que “o mundo ele não é separado” e que as relações entre homens e mulheres são “intrínsecas” em que “um ajuda o outro”. Ao fazer esta afirmação Bf ratifica que há uma oposição entre homens e mulheres, mas que ela é uma oposição complementar, ou seja, homens e mulheres apesar de terem papéis sociais distintos, se complementam já que “um precisa do outro”.

Fm aponta as possíveis causas dos conteúdos da Educação Física ainda serem divididos:

[...]um fato importante é que se você perguntar pra um aluno a disciplina dele favorita, ele vai falar que é educação física, só que incrível que os conteúdos da educação física não são trabalhados com exatidão, então resumindo é mais isso a criatividade do professor, é ele procurar meios, né? Pra repassar esse conhecimento, é explicar pro aluno, é apresentar pro aluno, principalmente isso, eu acho que eu vou levar pra minha profissão é apresentar pro, pra minha turma que a educação física é uma vasta área e que eu vou trabalhar todas as áreas, então vem isso, vem da iniciativa e não querer fazer o fácil e procurar fazer um trabalho concreto e eficiente.

O estudante argumenta que os conteúdos “não são trabalhados com exatidão” ao dizer isso o estudante esclarece que os conteúdos da Educação Física não são ensinados em sua totalidade, pois estão a mercê de problemas sociais que os colocaram separados para homens e mulheres. Ele traça uma possível solução chamando para o/a professor/a a responsabilidade de criar “meios” através da “criatividade” para superar tal barreira, ele apresenta em dois momentos que essa superação perpassa pelo “apresentar” o conteúdo de forma a aclarar para os/as alunos/as que a Educação Física é composta por uma “vasta área” e é necessário trabalhar todas elas.

Nesta narrativa podemos verificar uma problematização acerca do histórica negação do ensino dos conteúdos da Educação Física de modo que os/as alunos/as não conhecem sequer as bases que permeiam a disciplina e que faz com que seja possível observar lacunas no processo de ensino-aprendizagem desta área do conhecimento na escola.

A terceira posição, “depende da faixa etária”, emana da narrativa de Hf, a estudante argumenta que sobre os conteúdos da Educação Física e as relações de gênero:

Isso depende da faixa etária, né? Pra se tratar, né? Porque como eu falei antes dependendo da faixa etária eles são bem tranquilos pra trabalhar meninos/meninas por exemplo fundamental 1 , eles brincam tranquilo até até chamam a amiga, chamam o amigo fala “eei fulano vem brincar e não sei o quê” aí quando já vai pro fundamental 2 aí já começa a segregação, já quer saber só de jogar bola, menina só de não sei o quê, mas jogar bola e tal, então acredito que daria pra aplicar essas disciplinas, na medida do possível de esportes, danças, é::; lutas até e tipo essas outras só que tipo puxando pra uma didática mais inclusiva e cooperativa não competitiva que eles visam também muito a competitividade além dessa segregação toda.

Hf relaciona diretamente o ensino dos conteúdos da Educação Física com a “faixa etária” dos/as alunos/as. Ela expõe que nas séries iniciais, em que as idades correspondem de 6 a 10 anos, o ensino é mais fácil pois os/as alunos/as aceitam melhor participar das aulas de forma mista, ou seja com meninos e meninas, mas a partir do “fundamental 2” séries finais, em que os/as alunos/as já são adolescentes, isso se tornaria mais difícil. Nota-se nesta narrativa que o fato de alunos e alunas estarem e se colocarem divididos nas práticas corporais é algo aprendido, pois quando menores eles e elas convivem de forma harmoniosa, mas ao tornarem-se adolescentes eles e elas repelem a ideia de que seus corpos sejam educados de modo semelhante.

A solução é difícil e Hf coloca isso em sua narrativa quando diz que dá para “aplicar” os conteúdos estereotipados somente “na medida do possível” desde que a aula seja mais “cooperativa” do que “competitiva”. Neste argumento pode-se perceber que as bases esportivistas da Educação Física de certo modo causam impactos nas práticas escolares, pois veja que a nível de competição, de prática institucionalizada, as modalidades são divididas por categorias em que raríssimas vezes homens e mulheres competem juntos/as, essa divisão também se apresenta nas aulas, pois alunos e alunas não conseguem ou repelem a ideia de uma Educação Física única para meninos e meninas.

5.6.2.1. Balanço das narrativas

No que diz respeito ao ensino dos conteúdos para meninos e meninas pôde-se identificar três posições. A terceira posição, “depende da faixa etária” trata das resistências apresentadas pelos/as alunos/as maiores em realizar as práticas corporais consideradas inadequadas ao gênero no qual ele ou ela pertecem, essa posição levanta uma importante reflexão que é a de que o/a professor/a assim como apresenta a terceira posição não trabalhar os conteúdos da Educação Física em sua exatidão, ou seja, apresentado ao aluno e a aluna as possibilidades e os conteúdos que integram as construções culturais das práticas corporais, se o/a professor/a não apresenta aquele/a

aluno/a este leque de conhecimento ele/a se detém a pensar que não existe possibilidades outras para o seu corpo. Meninas crescem com pouquíssimas práticas de esporte e meninos crescem com Altamann (2015) problematiza que esta negação de oportunidades nas aulas de Educação Física fazem com alunos e alunas desistam da prática por acharem que não possuem habilidades ou que não nasceram para fazer aquilo.

É possível perceber que a não oportunização de vivência e aprendizagem das práticas corporais faz que, assim como propõe a primeira posição, floresça no/a professor/a a necessidade da inclusão que significa por dentro e ainda pensar nas possibilidades que podem ser adaptadas a meninos e meninas, e a esse respeito Helena Altamann (2015) reitera que essa necessidade de adaptação, principalmente dos esportes para as meninas, nasce de falta de prática que elas possuem.

Fazer estas ponderações sob o olhar sensível de gênero é, assim como coloca a segunda posição, um desafio, mesmo que esta posição considere o ensino dos conteúdos a meninos e meninas ela traz como pano de fundo um binarismo que conforme aponta Scott (1995) trata da diferenciação que demanda papéis sociais opostos e complementares a mulheres e homens.

5.7. Práticas corporais para meninos e meninas

Neste item perguntou-se aos/as estudantes se eles/as acreditavam que existiam práticas corporais que as meninas tinham mais habilidades que os meninos e vice-versa. Obtivemos com esta pergunta um total de quatro posições. A primeira reflete o pensamento de que existem práticas corporais em que meninos tem mais habilidades e vice-versa, mas que isso ocorre pelo histórico sociocultural e que tem mudado. A segunda posição traz como panorama geral o entendimento de que todos/as são capazes de realizar todas as práticas corporais. A terceira posição apresenta o entendimento de que mesmo que a nível de competição as práticas estejam divididas por gênero, no ambiente escolar todas precisam ser ensinadas a todos e todas e a quarta posição reflete que é possível que todos/as realizem todas as práticas corporais desde que elas sejam adaptadas.

A primeira posição intitulada “os meninos tem mais vivência” encontra-se a narrativa de Cm, que sobre as práticas corporais do ponto de vista do gênero aborda:

[...] acho que os esportes os meninos tem mais pra- tem mais=tem mais vivencia, mas não=não desmerecendo as meninas por que tem muita menina que tem muita capacidade de desenvolver tão bem quanto menino e eu acho que os

meninos tem um pouco mais prática do esporte pelo histórico tanto pela::a (.) historicidade das práticas motoras mais esportivas pra homens que a gente vem vencendo @graças a Deus@ agora e:e eu acho isso muito bacana [...]Ginástica e dança eu acho, elas tem mais prática ou menos ou mais e se sintam mais à vontade em fazer os meninos talvez são um pouco mais tímidos pouco menos, um pouco...como posso dizer, me usar como exemplo que eu não sei muito (.) o que eu tenho que fazer na dança e tal, mas eu acho bem que a gente tem vencido bem isso e se o professor tiver muito bem preparado, muito bem é::é intencionado ele pode mudar isso não agora, mas daqui alguns anos a gente pode ver uma prática bem mais ampla portanto, por todas as partes os meninos gostando das mesmas coisas que as meninas e::e (2) e::e é isso!

A base da narrativa de Am é a “vivência” do/a aluno/a, nos esportes “os meninos tem mais”, na dança e na ginástica “elas tem mais prática”, o termo vivência está diretamente relacionado aos termos “histórico”, da “historicidade”, que denotam que estas preferências não são biológicas, mas elas se desenvolvem nos sujeitos e os atravessam através do que é cultural, e ao utilizar a expressão “a gente tem vencido” o aspecto cultura se clarifica de modo que o que está posto está sendo modificado e a Educação Física pode se expandir e se tornar “mais ampla”.

Desta fala podemos inferir o histórico da Educação Física é de divisão das práticas corporais em que umas são consideradas mais adequadas aos homens e outras as mulheres, no entanto, isso tem se modificado e dependendo da intenção e do preparo de quem ensina, as atividades podem ser apresentadas e desenvolvidas com todos/as alunas e alunos.

A segunda posição, cujo nome é “basta pratica”, emana da narrativa de Fm que ao ser perguntado se acreditava que existiam práticas corporais mais adequadas a meninos do que a meninas e vice-versa respondeu:

é:: toda prática corporal é sujeito ao movimento do corpo e eu acredito que todo mundo consiga movimentar o corpo, não porque tem aquela exceção daquelas crianças que talvez ditas deficientes, né? Que não consigam realizar a atividade, então mais pensando de forma geral e pensando e adotando a variável que ninguém é deficiente sim, basta praticar que a criança na fase inicial, principalmente, sei lá 5, 6 anos é o momento em que ela tá aprendendo os movimentos então se aquilo foi=foi for=for é: trabalhado dentro da educação física infantil é capaz que quando ela cresça ela consiga desenvolver um trabalho, então sim, todo mundo é plausível de realizar qualquer prática corporal, claro que trazendo pra=pra questão do esporte, pra dança, cada um vai ter sua particularidade, talvez aquela criança saiba dançar, talvez aquele menino sai...tenha uma habilidade maior de jogar futebol.

Fm esclarece em sua fala que acredita que “todo mundo pode movimentar o corpo”. Ao fazer tal afirmação o estudante coloca meninos e meninas em igualdade no que diz respeito a aprendizagem. Ele pontua que “basta praticar” para que se aprenda, ele chama atenção para o aspecto da aprendizagem na “educação física infantil”

momento em que, segundo ele, a criança está aprendendo os movimentos. Para Fm é claro que os movimentos partem do lugar da aprendizagem e não são inatos aos sujeitos, o que ele concluiu afirmando “todo mundo é plausível de realizar qualquer prática corporal”, no entanto utiliza a expressão “claro” para pontuar que as “particularidades” existem, aqui especificamente o que ele denomina como particularidades são as atividades a que o sujeito teve mais acesso, ou seja, aquilo de aprendeu de forma mais eficiente.

A terceira posição, “no contexto escolar”, é fruto da narrativa de Cm, sobre o ensino dos conteúdos da Educação Física para meninos e meninas ele coloca:

[...] enquanto conteúdo dentro da escola a gente vai ter que trabalhar com toda a minha turma, eu não posso dizer que “isso é pra menino, isso é pra menina” como alguma, a professora de ginástica coloca, a ginástica rítmica ela, é:: ela a nível de competição ela é só para meninas, mas agora no contexto escolar, no processo de ensino-aprendizagem todos vão ter que ter acesso aquele conteúdo, aquele conhecimento a:: daquela modalidade específica.

Cm é pontual ao dizer que mesmo que “a nível de competição” as modalidades esportivas sejam divididas entre masculinas e femininas, no “contexto escolar” todos/as “vão ter que ter acesso” aos conteúdos. A fala de Cm demonstra a problemática que existe entre os esportes institucionalizados e os conteúdos a serem ensinados na escola, de modo que eles se aproximam e também se distanciam, a nível de competição homens e mulheres executam movimentos distintos, mas na escola, eles e elas precisam, na fala de Cm, aprender os mesmos conteúdos.

A quarta posição, denominada de “as atividades podem ser adaptadas” apresenta a narrativa de Bf quanto as práticas corporais na perspectiva das relações de gênero, ela diz:

As atividades elas podem ser adaptadas, elas podem ser é:: como nós temos o apoio, o apoio pra homens, né? E tem apoio pra mulheres, não quer dizer que a mulher não é capaz de fazer ou que o homem não possa fazer com=com o joelhos, os joelhos apoiados no chão, mas que você vai olhar é=é pra aquela pessoa com as suas limitações, tem pessoas que tem problema no joelho, tem pessoas que tem um=um (.) porte físico é=é um biótipo né? Mais=mais adequado ou que foi mais estimulado então assim eu creio que não tenha, pode ser que um seja mais favorável e outro não, mas que pode ser adaptado, a nossa área ela é=é=é muito diversa, agora, vai depender da visão também do professor, do profissional, do aluno [...]a gente poderia entrar na grande polêmica da dança, né? Que é muito assim difícil de=de=de você trabalhar, mas de acordo com as experiências que eu já tive tanto de=de=de áreas que só trabalham esporte e outra que desde a educação infantil você já trabalha dança, você vê que é possível, não=não tem como, mas é possível sim, é:: mas assim tem que ter conhecimento você tem que=tem que procurar conhecer e trab- saber trabalhar a melhor forma possível, mas as possibilidades são vastas [...] então é=é possível de você desde a infância adequar e verificar de acordo, na BNCC você tem, nos

PCNs você tem, mais ou menos o que é pra dar agora vai depender se você vai querer ser um profissional de qualidade ou apenas um professor que só dá a bola ou o profe- o educador realmente, né? De qualidade pro aluno, por que eu creio que é:: o professor ele ensina, mas nem sempre ele @ensina@ tudo, o que é pra ensinar da forma correta, agora o educador, é aquele que ama realmente a profissão, né? É aquele que procura sempre dar o melhor pro=pro aluno e ser e na formação do aluno.

Bf utiliza a expressão “adaptada” como pano de fundo de sua fala ou seja, as práticas corporais podem ser modificadas para que os sujeitos se encaixem com as suas “limitações”. É importante pontuar que o primeiro exemplo utilizado para a adaptação proposta por Bf é o exercícios de flexão de braços em que os homens fazem a versão considerada original com apenas mãos e pés tocando o chão e as mulheres fazem a versão adaptada com mãos, joelhos e pés tocando o chão. Nota-se que a primeira versão é “pra homens”, mas para a estudante não significa que “o homem não possa fazer com os joelhos no chão”. A adaptação ao qual propõe Bf depende da “visão do professor” que torna “possível” ou não através de seus “conhecimentos” o ensino de todos os conteúdos, ela utiliza o termo “adequar” para dizer sobre as “possibilidades” deste ensino.

Sobre adequar o conteúdo Bf exemplifica:

[...] na escola em que eu estagiei, era uma escola cristã então nem todas as músicas elas vão entrar, nem todos os tipos de dança vão entrar, mas a própria cantiga de roda ela pode ser considerada uma dança, o folclore, é::os próprios, você pode utilizar outros tipos de músicas em que você trabalhe coreografias, passos, que estão na dimensão do corpo, então é possível é há quem=quem=quem assim se foque ou se feche na caixinha, né? Como você tá dizendo ((ela se refere aqui ao título da pesquisa)), se feche na caixinha, mas na verdade é muito amplo, mas só que as pessoas se fecham em questão do=do gênero, né? Como sendo algo é aquilo fechado, não vou mudar minha opinião, mas não, você pode é:: por exemplo, eu sou cristã, você pode ser uma pessoa cristã e você pode fazer outras coisas, você pode fazer Educação Física, tem algumas religiões que elas não=não adequam, mas assim, na minha=na minha religião, na própria bíblia diz é:: muitos=muitos personagens bíblicos foram atletas e você ter um corpo saudável é agradar também, né? Você ter um corpo belo, belo no sentido, depende do sentido, né? Mas você ter um corpo belo de valores (.) agrada também agora o problema é se isso fica como prioridade, né? Então assim, dentro das=das dos conteúdos todos podem ser trabalhados, lutas também é bem difícil [...]você tem a ginastica também que a ginastica tem algumas=algumas áreas que elas não são bem vistas, principalmente pra homens, mas assim, você também utiliza da ginastica, dá pra utilizar varias áreas, existe a ginástica é muito vasta, né? Você tem vários tipos aí você vai adequar algumas pra cada, um pouquinho de cada pro aluno.

Neste trecho da narrativa Bf demonstra as possibilidades que propõe para que os conteúdos sejam adaptados à realidade em que o/a professor/a está inserido. Ela utiliza três vezes a expressão “cristã” para explicitar que existem conteúdos inapropriados para esta condição, como é o caso de algumas “músicas” e “danças”. Estas expressões

deixam clara a incompatibilidade entre algumas práticas corporais, que fazer parte da cultura do corpo, com a religião, por serem consideradas profanas. Sobre o corpo Bf aponta que em sua “religião” cuidar do corpo é também “agradar” a Deus, mas que este cuidado não pode ser “prioridade” e o cuidado está ligado ao manter-se belo de “valores” aqui novamente Bf clarifica que o corpo não é mais importante, uma vez que é profano, mas a conduta deste corpo que o é.

Ela aponta que existe conteúdo que é “difícil” de ser trabalhado pelos estereótipos que envolvem gênero nas práticas corporais, como as “lutas”, mas que eles são “possíveis” e que dá pra “utilizar” fazendo as adaptações no quais ela cita durante todo seu texto.

Pode-se inferir desta narrativa que a visão da estudante parte do lugar da possibilidade, no entanto essas possibilidades elas são limitadas, tanto pelos sujeitos e pelas dificuldades que são colocadas ao/a professor/a, quanto pelas questões sociais e religiosas que envolvem o comportamento dos corpos de meninas e meninas. É possível observar que Bf apresenta um padrão de ensino que corresponde aos seus preceitos religiosos e que colocam em questão elementos da cultura do corpo e o próprio corpo, que não deve ser tido como prioridade, portanto desta posição emerge que religião e educação física nem sempre possuem um bom relacionamento visto que o corpo, objeto da Educação Física, é mundano e a alma é divina.

5.7.1. Balanço das narrativas

Neste item foi possível identificar quatro posições. A primeira posição “os meninos tem mais vivência” que trata das oportunidades diferenciadas para meninas e meninos traz à tona uma diferenciação na educação dos corpos de meninas e meninos, no Coletivo de Autores (2012) trata-se da negação histórica que há no ensino dos conteúdos da Educação Física e aqui essa negação fica clara, pois ratifica que são os estereótipos os responsáveis pela educação dos corpos dos alunos e alunas. Desse modo a primeira posição se aproxima da quarta posição em que aparece a necessidade de adaptar os conteúdos da Educação Física para que eles sejam considerados adequados ao ensino. Pode-se perceber que uma grande preocupação com a disciplina dos corpos, como aborda a teoria foucaultiana para que eles sejam docilizados e tornados úteis e produtivos dentro do estabelecimento de suas funções. É possível notar que em nenhuma outra disciplina curricular há essa preocupação em dividir os conhecimentos para meninos e meninas. Em matemática todos e todas aprendem fração, em português todas e todos

aprendem acentuação, mas na Educação Física sugere-se que haja uma adaptação para o ensino dos conteúdos para que os/as alunos/as sejam disciplinados, vigiados e se não adequados sejam punidos.

Indo de encontro a noção de adaptação e divisão do ensino dos conteúdos as segunda e terceira posições coadunam em suas concepções de modo que a primeira afirma que para aprender um movimento basta praticá-lo desnaturalizando que práticas corporais pertençam a um gênero e a outro não, assim, como também afirma o Coletivo de Autores (2012), todos os conteúdos devem ser ensinados no contexto escolar, independente de suas características técnicas, táticas, institucionais, o ensino dos conteúdos deve ser garantido as alunas e aos alunos em sua totalidade.

5.8. Corpo

Este tópico trabalha o objetivo específico que busca mapear as compreensões dos/as estudantes de Educação Física sobre corpo no que tange as manifestações e práticas corporais relacionadas ao gênero. Perguntou-se ao/a estudante como ele/a pensava o corpo tanto do ponto de vista mais geral quanto do ponto de vista do corpo imerso na Educação Física.

5.8.1. O corpo

Ao perguntar aos/as estudantes o modo eles/as compreendiam o corpo surgiram cinco posições, a primeira trata do corpo como algo pessoal e subjetivo, a segunda posição identifica o corpo como um templo religioso, a terceira posição representa o corpo como algo complexo, formado por múltiplos fatores, a quarta posição trata o corpo a partir de uma perspectiva biológica, a quinta posição enxerga o corpo como forma de expressar sentimentos.

A primeira posição, aqui denominada de “o corpo é seu”, estão as narrativas de Am e Df em que ambos os/as estudantes dizem acreditar que o corpo é algo individual, sobre o assunto Am discorre:

O corpo é pessoal, o corpo (2) é seu, o corpo tu::u, eu acho que o corpo é pessoal, a gente tem a visão de corpo como (.) é:é um condutor ou uma coisa do movimento, algum motor do movimento (.) mas eu acho que o corpo é=é próprio, a pessoa faz com o corpo o que ela quiser (2) eu creio que o corpo seja seu, seja próprio seu eu próprio u::um refúgio teu, algo que tenha certeza que é seu (2), é isso!

Am encara o corpo como “pessoal” e repete em pelo menos quatro trechos de sua fala de pouco mais de 20 segundos que o corpo é “seu”, o estudante deixa claro que

percebe o corpo como subjetivo e traça este pensamento a partir de uma ideia de liberdade que coloca o sujeito como dono de si em que a ele faz o que “quiser”, uma vez que é “próprio” ou seja, é sua propriedade.

De maneira semelhante Df afirma que:

O corpo (2) pra mim ele:: não é... não vamos dizer que é objeto, mas é como(.) se fosse...é, como se fosse o teu objeto que tu pudesse usar ele da forma que você quiser, por exemplo: pra dança tem gente que:: no meu caso, eu prefiro utilizar a parte da minha corporeidade pra dança, e:: [...] pra mim o corpo ele só é uma forma de você se expressar tanto é, não importa se... é:: o biótipo e sim o que você gosta de fazer com ele, o que você pretende fazer.

Df em um primeiro momento de sua fala afirma que o corpo “não é objeto”, mas volta atrás logo em seguida e diz que ele é “como se fosse” e utiliza o pronome possessivo “teu” para expressar que a noção de pertencimento do corpo ao sujeito, de modo similar a Am, a estudante Df afirma que pode-se “usar” o corpo da “forma” que “quiser” esta expressão apresenta a ideia de liberdade e “preferências” na utilização do corpo que independem da estrutura física ou do biótipo.

Nas duas narrativas observamos a ideia de liberdade vinculada ao corpo, em que o sujeito tem direito sobre si e corpo é forma de expressar esse direito, de modo que cada pessoa apresenta suas preferências, gostos, atitudes, através dele.

A segunda posição cujo nome é “o corpo é um templo” emana da narrativa de Bf em que a estudante aponta como entendimento que o corpo vincula-se a religiosidade, ela pontua:

Olha, o corpo pra mim (2) digamos assim, que (.) é um instrumento, né? É o que nos move quando a gente vai fazer as coisas, mas indo pra outras visões (2) é: se a gente for ver ele não é @nada@ não é nada. por que nós somos, a gente morre, o corpo vai pra debaixo pra terra e:: a gente vira pó, não tem como, mas é:: o corpo ele é, na minha visão assim ele é um templo do=do, na minha religião o templo do espírito santo, então tudo que faço, assim tudo que eu vejo, sempre procuro... lógico não sou perfeita, né? A gente não é perfeita, mas é:: pra glorificar a Deus, assim ter um propósito, né? Então ã::ã a gente tem que sempre ter essa...esse cuidado até de passar pro aluno é:: qual é a visão do corpo pra ele, né? É:: a questão da valorização [...] tem muitas pessoas que as vezes se perdem, cuidam mais do corpo a questão do objeto, mas não cuidam da mente, né? Do seu psicológico e aí ele se torna apenas um objeto não se torna algo de valor, né? Como fazendo parte de si..é:: da sua vida, né?

Bf inicia sua fala com o entendimento de é um “instrumento” “que nos move”, mas refletindo a partir de “outras visões” a estudante discorre a partir de uma perspectiva religiosa que o corpo não é “nada”. Ao utilizar esse termo entre de forma enfática ela assegura uma visão profana do corpo que possui pouco ou nenhum significado para a

religião, uma vez que ele “vai pra debaixo da terra” e “vira pó”. Por ser insignificante o corpo deve alimentar os valores da religião ou seja, ser “templo”, “glorificar” e ter “um propósito” que agradem a Deus e que se torne merecedor de “valorização” e caso o corpo seja alvo de prioridade ele perde o “valor” e se torna um “objeto”

Neste trecho pode-se interpretar que Bf apresenta uma visão de corpo atrelada as convenções de sua religião, o corpo, portanto, não pode manifestar suas vontades, ou se considerar livre, mas tão somente fazer morada de valores e obediência à vontade divina.

A terceira posição, “do micro ao macro”, estão as narrativas de Cm e Ef, os/as estudantes apontam que o corpo está para além dos aspectos anatômicos. Cm apresenta que:

O corpo ele seria um objeto de estudo da Educação Física, mas não só a partir do corpo biológico a gente quando, eu acho quando a gente trata o corpo tem que tratar ele do micro ao macro, ou seja a nível fisiológico a níveis sociais, ou seja, a gente tem que entender o corpo como um ser muito complexo composto de diversos fatores, muitas coisas vão influenciar como esse corpo vai interagir com ele mesmo e com os outros.

Cm inicia sua narrativa afirmando que o corpo é “um objeto de estudo da Educação Física”, ou seja, para Cm o corpo significa um eixo central na área da Educação Física, ele utiliza a expressão “não só” para assegurar que seu entendimento é multifatorial, que o corpo está para o estudante tanto “a nível fisiológico” quanto a “níveis sociais”, o que significa dizer que o seu entendimento é de que o corpo seja “complexo”.

Da fala de Cm podemos compreender que o estudante compreende o corpo para além dos aspectos anatomofisiológicos, e o enxerga como um corpo que interage “com ele mesmo e com os outros”. De igual modo Ef apresenta:

Bom (.) o corpo pra mim hoje em dia, né? Com a (2) a possibilidade que eu tive aqui dentro do curso de aprender com pessoas que são referências em falar sobre o corpo é que além do fisiológico, né? A gente tem ele como maneira de se expressar, né? Como arte, né? E:: é isso que eu tenho hoje em dia do corpo, vai pra além do biológico, tem o pensar, tem o se expressar, tem o corpo como arte, né? É isso que eu tenho hoje em dia.

Ela pondera que o corpo é “além do fisiológico” e que ele pode ser percebido de maneiras diversas e exemplifica dizendo que ele pode ser “uma maneira de se expressar” e “como arte”. Na narrativa de Ef podemos inferir que a compreensão de corpo perpassa pelo entendimento de que ele é uma possibilidade de comunicação e de materializações visíveis de sentimentos.

A quarta posição, intitulada “o corpo é uma máquina” emana das narrativas de Fm e Hf e apresentam o entendimento de corpo vinculado a uma perspectiva biológica, Fm apresenta:

É, pergunta difícil, o corpo biologicamente, braço, perna, membros, tronco, mas se fosse caracterizar o corpo seria isso.

Fm argumenta que esta é uma “pergunta difícil” o que demonstra que possivelmente o estudante nunca havia pensando a respeito do assunto, ele completa afirmando que o corpo é “biologicamente” e “caracteriza” o corpo como suas partes.

Hf de modo semelhante afirma:

@Difícil essa@ (4) ã:: corpo dependendo do assunto específico é, pode ser de certa forma uma máquina, pode ser um instrumento, pode ser várias coisas.

Ao iniciar sua fala refletindo sobre a complexidade da pergunta “o que é o corpo para você?” demora cerca de 4 segundos para então iniciar sua resposta e afirma que o entendimento de corpo é dependente “do assunto específico”, mas que de modo geral ele é uma “máquina”, mas ele pode “ser várias coisas”. Ao mesmo tempo em que Hf apresenta o entendimento biológico do corpo ela também pondera que ele é pode ser mais que isso.

Nas duas narrativas é possível interpretar que os/as estudantes compreendem a complexidade do tema, ambos utilizam a expressão “difícil” para caracterizar a pergunta. Ao responder ele e ela apresentam o corpo assim como ele/a o veem imediatamente, inclusive ele e ela apontam durante a entrevista para o corpo dele/a e para o da entrevistadora também, ou seja, Fm apresenta as partes que são os “membros” e Hf apresenta o todo que é a “máquina”, o “instrumento”.

A quinta posição intitulada como “o corpo é voz” encontramos a fala de Gm em que o estudante traz o corpo como expressão, ele narra:

O corpo pra mim, da minha prática o corpo é voz (2) o corpo transmite o que tu tá, o que tu pensa, o que tu és, é:: a forma que tu te veste, a forma que tu te movimenta, a forma que tu te expressa, eu acho que o corpo diz muito do que tu és, acho que o corpo é a tua imagem externa, eu costumo falar assim: “a tua aparência externa é um cartão postal” se tu cuida do teu cartão postal tu atraí os visitantes (3) se tu for uma ótima pessoa os visitantes vão querer voltar, se tu não fores eles vão ver que era só cartão postal, então eu acredito que:: tu cuidar de ti, tu cuidar do teu corpo, tu passar isso, tu passar vida=vitalidade e=e te comunicar com o teu corpo é importante, até pra atrair as pessoas certas, né? Pra tua vida, eu acho que o corpo não é mera estética, eu acho que ele diz muito do que tu és e ele pode falar, minha arte é falar com o corpo, então é isso que eu penso do corpo.

Gm inicia a narrativa se apropriando do conceito ele diz “pra mim”, “minha prática” “minha arte” ou seja, ele traça o entendimento de corpo a partir de suas experiências, ele então conceitua: “o corpo é voz”, “transmite”, “pensa”, “movimenta”, “cuida”, “diz”, “expressa”. Utiliza todos estes adjetivos para qualificar o corpo como comunicação, mas ele pondera que as mensagens transmitidas dependem do transmissor elas podem ser de “vitalidade” ou não e dependendo de quem se é atraído pessoas “certas” ou não. Percebe-se na narrativa de Gm que os adjetivos aplicados ao corpo são muito abstratos do que concretos, o que denota que entendimento de corpo é social e pouco biológico, ele pondera que “não é mera estética” e aplica colocações que necessitam de significados sociais para serem compreendidos.

5.8.1.1. Balanço das narrativas

Nesta parte foi possível encontrar cinco posições, das quais a primeira “o corpo é sei”, a segunda “o corpo é um templo”, a terceira “do micro ao macro” e a quinta “o corpo é voz” se diferem fortemente da quarta “o corpo é uma máquina” que reflete sobre o corpo em uma perspectiva biológica que segundo Soares (2012) está associado ao histórico biologicismo presente na Educação Física, que tem como objetivo fortalecer e disciplinar os corpos para que eles produzam mais e melhor.

A primeira posição “o corpo é seu” trata de uma concepção que discorda da quarta posição “o corpo é uma máquina” e apresenta o entendimento de liberdade e de corpo subjetivo, em que o sujeito constrói a si mesmo e ouve suas vontades, em Foucault (2014) a liberdade ou as práticas de liberdade são uma forma de lutar e de contrapor as produção de uma subjetividade marcada pelo controle e pela disciplina.

De modo similar a quinta posição, “o corpo é voz”, traz como perspectiva o corpo como forma de expressão de sentimentos, o que demonstra que o movimento tem ligação profunda com o sujeito e com o que ele deseja repassar a quem o vê, esse entendimento se relaciona a terceira posição de modo que o corpo não é compreendido apenas como biológico, mas ele é complexo e é formado por vários fatores, um corpo capaz de, para utilizar um termo foucaultiano, resistir a disciplinarização, e, utilizando Louro (2018), atravessar fronteiras de romper com estereótipos.

A segunda posição “o corpo é um templo” se distancia da primeira e da quinta posição quando se desfaz do corpo por considerá-lo profano e o coloca apenas para guardar valores morais, mas ele não pode ter voz, o que denota claramente uma

influência dos dogmas religiosos que incidem sobre o corpo de modo a estabelecê-lo como impuro.

5.8.2. O corpo na Educação Física

Neste item perguntou-se aos/as estudantes o modo como eles/as compreendiam o corpo na Educação Física, neste item surgiram duas posições a primeira trata do corpo na Educação Física a partir de uma vertente biológica e instrumentalista, a segunda posição apresenta o entendimento de corpo integral e se coloca contra a fragmentação do corpo.

A primeira posição nominada como “é só uma questão biológica mesmo” emana das narrativas de cinco estudantes, Am, Df, Fm, Gm e Hf, eles relacionam diretamente o entendimento de corpo biológico a Educação Física, sobre o assunto Am apresenta:

O corpo nas matérias mais ligadas (2) a técnica são, é um corpo mais motor um corpo mais biológico é um corpo que a gente tem que ter, ser apto a fazer tais movimentos, determinados movimentos é um corpo que a gente tem que cuidar, cuidar sim é pra ter saúde e eu vejo essa visão de corpo mais biológico um corpo mais ligado ao movimento e a todos os benefícios que o movimento traz ao nosso corpo e ligado bem, bem atrelado aos aspectos da saúde, pelo menos eu vejo aqui no curso.

Am finaliza a narrativa afirmando que o entendimento que ele apresenta é o que consegue perceber “no curso” o que denota que o estudante não expressa sua opinião concreta acerca do assunto. Ele ainda reitera que este entendimento do curso é nas “matérias mais ligadas a técnica” ou seja, nas disciplinas biológicas, e por isso percebe um movimento de conceituação do corpo em uma perspectiva “mais biológico” e “atrelado aos aspectos da saúde”. Deste trecho podemos observar que Am apresenta um debate crescente que é a da vinculação da Educação Física, ou das práticas corporais atreladas a saúde. Gm esclarece esse ponto de vista de maneira precisa:

Na Educação Física, na Educação Física escolar (3) na atualidade eu penso no corpo como uma ferramenta essencial porque como a gente tá na era da tecnologia as crianças elas ficam muito nas redes sociais, nos joguinhos e elas acabam não tendo prática corporal e isso a gente vê o reflexo até aqui na educação física, pessoas que tem muito pouca memória motora, elas não conseguem executar atividades simples, elas tem dificuldades, tropeçam muito, demais, caem demais e isso se reflete até quando tu fica idoso, se você não tem uma vida ativa quando você era novo, quando você for idoso você vai cair mais, seu corpo vai enfraquecer mais rápido, entendeu? [...] tu ter uma vivência na escola com a educação física é importante justamente porque no meio urbano a gente não tem mais espaço, não tem mais como brincar na rua não tem mais como brincar na rua como a gente tinha quando era antes, então a educação física se torna importante pra levar a essas crianças e jovens a memória motora essencial que nem...que eles necessitam pra viver melhor, né? Viver saudável, dormir melhor, aprender melhor, é: até andar melhor, ter postura, é questão de saúde pra mim, na educação física pra mim o corpo é questão de saúde, de bem estar, de viver bem.

Gm explica o que Am diz perceber no curso, ele inicia chamando atenção para as problemáticas que perfazem a “atualidade”. Ele diz que por conta da “tecnologia” as “crianças” não tem “prática corporal”, ou seja, não fazem atividades físicas e para Gm isso traz como “reflexos” o não conseguir “executar atividades simples”.

Explica que o não movimentar o corpo acarreta em uma não saúde, ou seja, mesmo que o indivíduo não tenha doenças, ele não é saudável, pois apresenta “dificuldades”, eles/as “tropeçam”, “caem” e por isso para Gm “o corpo é questão de saúde”, “de viver bem”, mas não é de um corpo que é social que ele se refere, mas de um corpo em movimento, ou seja um corpo que tenha “memória motora”, que tenha sido exposto a prática de atividades que lhe supostamente lhe trarão saúde, ou seja, de um corpo biológico que aqui é “uma ferramenta essencial” da Educação Física.

Sobre o corpo na Educação Física Hf coloca:

Acho que instrumento é o que mais se encaixa da nossa área porque com ele a gente dá aula, a gente aplica aula, a gente recebe aula, faz aula, então basicamente o corpo, não sei se ficou claro, mas enfim é isso.

A estudante diz que o corpo é “instrumento” da Educação Física, porque com ele abrem-se possibilidade de ensino aprendizagem tanto para o/a aluno/a quanto para o/a professor/a e argumento que isso é “basicamente o corpo”.

De modo semelhante Df apresenta:

Olhando pro lado corpo assim, que os pais sempre falam quando a parte:: sexual do corpo, sempre falam “ah, olha menina não pode fazer isso, não pode usar isso, porque vai chamar atenção dos meninos ou não pode usar isso por causa dos professores” e eu sempre achei isso uma @ um pouco..uma bobagem assim@ porque eu acho que nas aulas de educação física como qualquer outra aula (.) as pessoas tem que aprender respeito, assim, por mais que na educação física seja onde a gente mais utiliza o nosso corpo como=como um material, então eu acho que é isso.

Df pontua acerca da erotização do corpo, em que partindo deste ponto de vista, colocam-se as meninas sob vigilância para que elas não apresentem condutas que despertem a “parte sexual do corpo”. Para se contrapor a esta ideia Df utiliza um argumento utilitarista reduzindo o corpo a “um material”, o que pode-se inferir da fala da estudante é que seu entendimento é de que o corpo é um instrumento da aula de Educação Física.

Sobre o corpo na Educação Física Fm aponta:

o corpo ele é muito importante na área da educação física e:: primeiro o que eu penso não importa o corpo eu acho que acredito que:: que aqui dentro a gente tá tendo a mesma formação, o mesmo conteúdo, não importa se você é magro, se

você é gordo, se você é forte se você enfim... mas a sociedade não vê assim, né? A gente até brinca as vezes lá na sala de aula tem um menino gordinho, aí “ah” por exemplo “se for numa=numa academia quem vai passar: tu ou o Fm? Ele que é magro e tu vai ficar porque tu é gordo” mas eu não enxergo dessa forma, eu conheço muitos professores aqui dentro que não tem um corpo bonito, mas são excelentes professores [...]então o corpo pra mim indefere, é só questão biológica mesmo, questão genética, não interfere no conhecimento, no ensino e aprendizagem do professor, de forma alguma [...]:: a questão do corpo, né? Na aula de educação física, na aula não, do professor de educação física ele é muito importante, né? Visto que a gente tem uma história em relação ao culto ao corpo, culto ao belo, da educação física militarista então infelizmente hoje não é enxergado assim, né? Uma visão vamos dizer assim (2) é=é mais atual, né? Que o corpo não interfere na pedagogia, na metodologia do professor [...] aqui dentro continua ainda bem=ainda bem ainda é muito discutível, não há respeito.

Apesar de iniciar a narrativa afirmando que o corpo “é muito importante” para a Educação Física, Fm apresenta que “não importa o corpo”, ou seja, apesar de o corpo ser importante do ponto de vista do movimento, que é o que é apresentado por Fm, o biótipo não deve ser o mais importante. Ele afirma que mesmo que na “sociedade” exista um padrão de corpo aceitável para as práticas corporais, o tipo de corpo é indiferente para ele, pois “é só uma questão biológica” e “genética”.

O que se pode perceber na fala de Gm é que apesar dele discordar de colocações que abordem o corpo dentro de uma perspectiva biologicista e biologizante, argumenta em favor desta perspectiva para reduzir o corpo ao entendimento de que ele não é o mais importante e finaliza a fala reiterando o que Am coloca em sua narrativa sobre o que vê no curso, ou seja, uma conceituação biológica, vinculada a saúde.

A segunda posição cujo nome é “não somos máquinas” emana das narrativas de três estudantes, Bf, Cm e Ef, os/as estudantes pontuam que o corpo é mais que biológico, Bf aponta:

Olha, além dele ser é:: um corpo como (2) constituído de órgãos de=de=de é:: quando a gente fala assim a gente tem que ter cuidado por que eu penso o corpo como forma integral, que falam o corpo de forma global, principalmente dentro do curso por que houve muito esse debate, né? Que antes era tratado principalmente quando você levava pra área mais biológica, “ah, o corpo é músculo=músculo por músculo é:: exercício pelo exercício, né?” A questão do corpo, você não ser só o corpo apenas como físico, mas o corpo também a gente vê de=de=de forma não desintegrada, né? De forma integral, de=de trabalhar esse=esse aluno, até por que ele não é uma máquina, não somos máquina, mas trabalhar todas essas áreas com ele e é por isso que no curso nós temos essa, esse grande @poder@, né? De=de mas só que nós precisamos utilizá-lo ao nosso favor, de poder utilizar as atividades, assim como pra tudo a gente precisa se concentrar.

A estudante inicia com a palavra “além” para descrever o que significa o corpo na Educação Física, anunciando que o corpo é mais que “órgãos”. Ela diz pensar o corpo de “forma integral”, “global” e que este é um posicionamento que difere da história em que o

corpo era tido “apenas como físico”. Afirma que estas concepções de corpo são debatidas no curso, mas que todas as “áreas” podem ser trabalhadas e que isso é considerado um “poder”.

Sobre o debate acerca das concepções de corpo, Ef comenta:

Bom, é:: (8) assim, tem visões, né? Dentro da educação física, do que é o corpo, né? Por ser como eu já tinha falado antes também, é:: uma=uma (2) educação física ainda em evolução, né? Nós temos N's pensamentos sobre o que é o corpo, né? Desde o apenas biológico, né? Até essa questão, né? De=de dizer “não, o corpo é tudo, né?” o corpo é como eu já tinha falado maneira de se expressar, é dançar, é aprender, é ensinar, né? Então eu acho que=que tem várias maneiras de pensar o que é o corpo dentro da educação física, agora eu não posso te falar, né? O que é certo o que é errado, cada pessoa tem uma maneira de dizer, né? O que é o corpo dentro da educação física.

A estudante afirma que há “visões” “dentro da Educação Física do que é corpo”. Ela pondera que as discussões em torno destas visões ocorrem porque a Educação Física ainda está em “evolução”. Para a estudante existem “pensamentos” contraditórios que ora tendem para colocar o corpo como “apenas biológico” ora para colocá-lo como “tudo” mas que ela não pode falar “o que é certo ou errado” pois este pensamento é subjetivo. De modo a exprimir seu entendimento ela afirma que o corpo é um modo de “expressar”, “aprender”, “ensinar” trazendo à tona o entendimento de corpo como forma de comunicação.

Ainda sobre o debate no interior do curso sobre os significados do corpo Cm aborda:

Muitas da vezes eu acho que as pessoas ainda estão é:: influenciados aqui na nossa formação a ver um corpo muito fragmentado, que vê um corpo somente as questões fisiológicas, aí depois eu já vejo só a patologia, aí as vezes eu só vejo o corpo a partir de, da=da antropologia, eu só vejo o corpo do sujeito a partir da sociologia, mas aí as vezes a gente não tá conseguindo ver o corpo a partir desse conjunto de todas nossas=nossas áreas todas essas disciplinas que a gente tá tendo e as vezes as pessoas não tão conseguindo fazer essa relação pra entender mais o nosso aluno, esse corpo que tem é:: diversas faces, diversas influências.

Ele afirma que há uma influência na formação que os/as fazem ver o “corpo muito fragmentado”. Esta coaduna com o posicionamento de Bf quando a estudante diz que o corpo está sendo debatido na formação e com o de Ef quando ela afirma que há visões sobre o corpo, mas Cm pondera que estes debates muitas vezes fragmentam o entendimento sobre o corpo e não se está conseguindo “ver o corpo a partir desse conjunto de todas as nossas áreas” e que não uma “relação” para que se possa

“entender” o/a aluno/a, e ele defende seu ponto de vista ao final afirmando que o corpo tem “diversas influencias”.

Ele continua e apresenta sua opinião:

A gente tem que pensar primeiramente que a gente tá trabalhando corpos diferentes= corpos diferentes seja questão de gênero, seja na questão de deficiência, seja na questão é:: econômica, social, seja em questões de patologias, então todos os corpos são diferentes ou seja essa diferença que eu vou ter que procurar é:: trazer pra minhas aulas, eu vou te que levar muito em consideração todos esses contextos dos corpos diferentes dentro da minha aula.

Cm apresenta a concepção de “corpos diferentes” para relacionar o corpo a Educação Física, e que é no ser diferente que o/a professor/a que ele denomina como “eu” deve embasar suas “aulas” pois é necessário perceber os “contextos” destes corpos que se diferem em uma aula. Desta fala podemos inferir que o estudante percebe os corpos, não só de meninos e meninas, de formas distintas e as aulas de Educação Física precisam levar isso em consideração.

5.8.2.1. Balanço das narrativas

É interessante notar neste item que os/as estudantes que defenderam um corpo livre na primeira pergunta, reduzem o corpo ao biológico quando a pergunta se específica para o campo da Educação Física. Na primeira posição, “é só uma questão biológica mesmo” encontramos um posicionamento mais vinculado a formação e ao curso, em que os/as estudantes apontam que é o que conseguem perceber. É interessante notar que nesta posição surge o conceito de saúde vinculada a Educação Física e a responsabilização dos sujeitos pelas suas saúdes apenas através da prática de atividades física. A esse respeito Soares (2012) pondera que historicamente a Educação Física naturaliza uma visão biológica de sujeito que veicula um ideal de esforço individual para a saúde de modo que o discipline suas vontades, seus gestos e mantenha a ordem.

A segunda posição, “não somos máquinas” mostra um posicionamento contrário a esta primeira de modo que aqui o corpo se apresenta como integral, como biológico sim, mas também como social, como comunicador. Esta posição traz na fala dos/as estudantes um movimento de disputas ideológicas acerca das concepções de corpo e demonstra que há um intensa mobilidade no interior do curso que discute estas concepções.

Com este item encerra-se a análise dos sentidos e significados presentes nas narrativas dos sujeitos para então apresentar o parte final do texto, em suas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui apresenta-se as argumentações finais deste trabalho, é importante salientar que são considerações acerca dos objetivos propostos para a pesquisa, mas que não esgotam as possibilidades de busca pelo entendimento sobre as relações que se estabelecem entre o sujeitos, em que considera-se os atravessamentos de inúmeros marcadores sociais e a própria dinâmica do tempo.

De todo modo, este trabalho buscou responder como estudantes de Educação Física da Universidade do Estado do Pará compreendem as relações de gênero no que tange as práticas corporais, cujo objetivo geral foi o de compreender o modo como estes sujeitos concebem as relações de gênero contruídas nas e pelas práticas corporais. Para melhor apanhado acerca das percepções dos/as estudantes elencou-se como objetivos específicos: 1) Mapear as compreensões de corpo nas práticas corporais relacionadas ao gênero; 2) Delinear sua concepções sobre o papel do/a professor/a frente as desigualdades de gênero e; 3) Discutir se experiências na formação inicial influenciam o entendimento deles e delas sobre relações de gênero.

Para tanto, trouxe como aporte teórico o campo de estudos de gênero, não só, mas principalmente, atrelado à Educação, a Educação Física e Formação Inicial, empregando ainda fundamentos teóricos acerca das relações de poder que se estabelecem nas constituição e desenvolvimento das práticas corporais

Diante de tal recorte partiu-se em busca de metodologia adequada para o melhor desenvolvimento da pesquisa. Utilizou-se como método a Fenomenologia Social uma vez que as lentes propostas pelo método de Alfred Schütz permitiu a compreensão das ações e das relações sociais, dentre as quais a de gênero é o foco, que se estabelecem entre os/as estudantes no CEDF/UEPA.

Como técnica de reunião de dados utilizou-se a Entrevista Narrativa, meio pelo qual arrecadou-se as experiências vividas pelos/as estudantes por meio de suas falas. As entrevistas apresentaram um modo único de descamar as reais concepções dos/as estudantes acerca da temática apresentada, pois mesmo que de início eles e elas desdobrassem suas falas de modo tímido ou pouco claro, a narração e com ela o acesso a rememoração de situações vividas, permitiam ao/a participante apresentar, mesmo que inconscientemente, as entranhas de suas concepções.

Para perceber e alcançar tais concepções utilizou-se do Método Documentário de Interpretação que, com suas três fases, permitiu a reconstrução dos significados

intrínsecos as falas dos/as estudantes no que concerne as relações de gênero, o corpo e o papel do/a professor/a no campo das práticas corporais.

Através dos significados emanados das narrativa e através do olhar sensível do Método Documentário foi possível delinear modelos de orientações que representam o que suscitou, através das narrativas, ser a condução central da compreensão dos/as estudantes sobre as relações de gênero entreteçadas as práticas corporais, ao corpo e ao papel do/a professor/a de Educação Física e ainda as manifestações destas concepções no CEDF/UEPA além da própria concepção da instituição.

Modelos de orientação

Foi possível identificar três modelos de orientação, dentre os quais, o primeiro, nomeado de “situação da mulher”, é aquele que compreende as relações gênero a partir de uma perspectiva exclusiva da situação da mulher, seja ela favorável ou não, no campo das práticas corporais e também fora dele. O segundo modelo de orientação, nomeado de “binarismo” trata das relações de gênero a partir de uma visão dicotômica e que designa a homens e mulheres papéis sociais preestabelecidos que reforçam o lugar de inferioridade a mulher e o de destaque ao homem sob a indicação de que é a natureza responsável por tal divisão na vida e também nas práticas corporais. O terceiro modelo de orientação, cujo nome é “equidade” trata do reconhecimento do direito tanto do homem quanto da mulher em ter acesso a todo conhecimento, em que vincula-se, a este direito, a legitimação do ensino dos conteúdos a todas as pessoas.

Situação da Mulher

Este modelo de orientação foi identificado através da interpretação do entendimento dos/as estudantes acerca do modo como se desenvolvem as relações de gênero, tanto do ponto de vista histórico quanto atual e representa principalmente uma perspectiva de entrada e legitimação da mulher nos espaços que antes eram reconhecidos apenas como masculinos.

Na seção das análises intitulada “percebendo o entendimento sobre as relações de gênero” suscitaram quatro posições, dentre as quais duas tratam exclusivamente da situação da mulher, são elas: “elas sabem” e “a gente tem muito o que evoluir” As duas demonstram o entendimento acerca das relações de gênero como o alcance das mulheres através de lutas ao mercado de trabalho, a educação e aos direitos de modo geral e as disputas que se colocam frente a este alcance. No que concerne a compreensão dos/as estudantes sobre as relações de gênero na formação inicial existem

duas posições que embasam este modelo, que são: “quebra de paradigma” e “mulheres muito forte”.

Estas posições subsidiam o entendimento dos/as estudantes a partir de uma perspectiva de situação social das mulheres. Eles e elas desenham tal posicionamento partindo do ponto de vista de reversão da situação de inferiorização histórica a qual a maioria das mulheres foi/é submetida, em que tratam das necessidades de reconhecimento e da valorização das mulheres, por elas mesmas e pelos outros; tratam do par saber-poder como necessidade central para o alcance dos direitos, o que significa dizer que, agora que elas possuem conhecimento, principalmente acerca da culturabilidade dos desigualdades postas entre mulheres e homens, podem requerer igualdade de direitos.

No que diz respeito a formação em Educação Física percebem a entrada da mulher neste campo biologicista como uma possível superação de uma masculinização imposta aos corpos que ali se apresentam, assim como a possibilidade de realização de atividades estereotipadas como masculinas. As posições revelam que estas conquistas ainda não são em sua totalidade reais, mas que estão em curso de se tornarem.

É possível visualizar esta orientação junto as narrativas dos/as estudantes, em que elas e eles apresentam concepções das relações de gênero como empoderamento da mulher, evolução, mesmo que insuficiente, dos direitos das mulheres, rompimento do arquétipo de masculinização da Educação Física e apoio a presença das mulheres no curso.

Estas indicações denotam o entendimento destes sujeitos com base na luta pela conquista de direitos das mulheres e demonstram que esse movimento se desdobra na formação também, uma vez que elas precisam lutar e resistir para ocupar espaços e até mesmo para que consigam se inserir na profissão.

Binarismo

Este modelo de orientação foi identificado, por meio da interpretação das narrativas, como condução de uma visão de mundo que entende que homens e mulheres, por serem diferentes biologicamente, acessam e desempenham papéis sociais distintos e muitas vezes desiguais, papéis sociais que reverberam na possibilidade de acesso as práticas corporais. Foi possível identificar este modelo tanto do ponto de vista das relações de gênero de um modo mais geral quanto do ponto de vista das práticas corporais na formação dos/as estudantes, no entendimento de papel do/a professor/a na

escola e do corpo, além disso, os/as participantes apresentam estas concepções oriundas e presentes no cotidiano do desenvolvimento das atividades no curso.

Os sentidos que emanaram das narrativas deste modelo compactuam de um pensamento binário e dicotômico, como é possível perceber nas posições: “cada um é melhor naquilo que faz”, “infelizmente!”, “quando a gente pensa professor de Educação Física a gente já imagina um homem”, “ser um homem que dança”, “ainda acontece muito assédio”, “falta mais essa presença da mulher aqui dentro”, “claro, tem aquelas brincadeiras ainda”, “meninas que falam mesmo, os meninos não respeitam”, “é bem dividido”, “como se a gente tivesse obrigação”, “eu não me sinto preparada”, “eu me vejo com um pouco de dúvida”, “são sexos diferentes, são formas diferentes de lidar”, “depende da faixa etária”, “os meninos tem mais vivencia”, “as atividades podem ser adaptadas”, “o corpo é um templo”, “o corpo é uma máquina” e “é so uma questão biológica mesmo”.

Todas as posições supracitadas se desdobram nas diversas narrativas apresentadas pelas/os estudantes e desenham um modelo de orientação pensando as relações de gênero a partir de uma concepção biológica e que impõe aos corpos modos de ser e comportamentos considerados adequados aos homens e mulheres.

Impetra o entendimento de uma formação pautada apenas em aspectos biológicos e que encara como naturais aspectos sociais, no campo das práticas corporais apresenta uma concepção de educação do corpo que impossibilita o acesso universal aos conteúdos, ao relevar que “são sexos diferentes, são formas diferentes de lidar”, nota-se aqui que o ensino dos conteúdos no campo da Educação Física é, sob este entendimento, completamente atravessado pelo gênero, e que ele age como um marcador social de diferença que diz o que pode ou não pode, cada corpo.

Aqui age nitidamente o disciplinamento e a vigilância dos corpos, de modo que não é possível transferir tão claramente este pensamento para outra disciplina da matriz escolar, vejamos por exemplo, no campo da matemática, da língua portuguesa, , não se consegue perceber tão claramente, a presença desse binarismo, porque não se escolhe e divide os conteúdos que serão ensinados a meninos e meninas.

É possível perceber que o mesmo acontece em relação ao corpo, uma vez que os/as estudantes possuem um concepção epistemológica acerca do que é o corpo, no entanto, ao se remeterem ao corpo na Educação Física essa concepção se esvai e uma concepção predomina, aquela biológica e higiênica que racionaliza o corpo como uma máquina e um instrumento de regulação do outro e de si, de modo que a Educação Física

representa o instrumento pelo qual se disciplina o corpo ao mesmo tempo que o examina milimetricamente.

Esta orientação suscita nas narrativas dos/as estudantes através das experiências que eles e elas tem na formação, pois é nítida a troca de concepção ao indagar um estudante acerca do ele/a compreende sobre o corpo para sua vida e quando se pergunta o que compreende sobre o corpo na Educação Física Isto denota uma concepção da instituição pautada sob os aspectos biológicas que vincula este pensamento marcadamente normativo e, é preciso dizer, que mesmo uma suposta neutralidade assume um viés ideológico de manutenção de desigualdade, ou seja quando a universidade escolhe não falar sobre determinado assunto, como no caso das relações desiguais que se estabelecem entre os gêneros, é possível inferir que sua concepção é de manutenção das desigualdades, aqui, muitas das vezes, entendidas como “brincadeiras”.

Há, portanto, uma naturalização dos estereótipos, no campo das práticas corporais que nega o ensino dos conteúdos de forma igualitária e que desrespeita o direito à Educação de modo integral.

Equidade

Este último modelo de orientação parte do entendimento de que as relações de gênero devem ser equalizadas e que os estereótipos de gênero devem ser desconstruídos diante da multiplicidade apresentada pelos sujeitos. É uma visão de mundo pautada no enfrentamento das desigualdades existentes entre homens e mulheres e que pontua uma necessidade urgente de superação do binarismo que impõe e disciplina os sujeitos a um padrão universal de ser e estar no mundo, este modelo representa fissuras em um discurso dominante que historicamente hierarquizou os indivíduos.

Este modelo de orientação suscitou das posições que se contrapõem a dicotomização dos papéis sociais como polos opostos e entende que o ensino das práticas corporais é um direito de todos/as e parte do trabalho do/a professor/a é promover as possibilidades de acesso aos conteúdos na escola, as posições que dão base para esta interpretação são: “eu posso tentar todas”, “eu me sinto muito bem”, “temos que levar a quitação da equidade”, “isso não é brincadeira”, “esse papel é muito difícil”, “tem que incluir”, “se torna um desafio”, “basta praticar”, “no contexto escolar”, “o corpo é seu”, “do micro ao macro”, “o corpo é voz” e “não somos uma máquina”.

É possível perceber nestas posições a ideia central de resistência, uma vez que todas as posições apresentam as dificuldades que são enfrentadas para que se utilize das práticas corporais sem sofrer com os impactos dos estigmas vinculados a estas práticas, tem, portanto, como eixo principal o princípio da justiça ou o reconhecimento da necessidade de evolução pautada na equidade.

Entende que os alunos e as alunas necessitam de incentivo e de conhecimento acerca das práticas corporais para que se tornem capazes de optar aquelas que mais os/as agradam, de modo que o desenvolvimento do corpo esteja muito mais vinculado a subjetividade do que a realização de uma necessidade pautada sob o pretexto da biologia. Encontramos nestas posições experiências como o ensino dos conteúdos de forma igualitária, e ainda a noção de que todas as habilidades motoras podem ser treinadas e desenvolvidas de igual modo por homens e mulheres. Este modelo desmitifica a ideia de brincadeiras no que diz respeito as questões de gênero e coloca em xeque os preconceitos que surgem em decorrência da não aceitação dos estereótipos.

No que concerne ao corpo, percebem-o como um corpo histórico e social repleto de significados e significâncias, que comunica sentimentos, emoções e pauta-se na liberdade ética de cuidado consigo e com outro, respeitando o ser cultural que há em cada lugar e que dá espaço para este corpo existir.

Novos horizontes

O recorte do objeto de estudo apresentado em conjunto com os objetivos suscitaram reflexões enriquecedoras tanto do ponto de vista acadêmico quanto pessoal, percebe-se com os resultados da pesquisa as nuances que se desenham na formação inicial de professores/as de Educação Física no que concerne as práticas corporais, as visões de mundo dos/as estudantes explicitaram, segundo as narrativas e as interpretações, que a formação é um campo de disputas, que coloca em voga paradigmas caros a história da humanidade e aqui especificamente a história da Educação Física, coloca no jogo do poder perspectivas que se entrelaçam e se distanciam de diversos modos, seja aquele pautado sob um entendimento biológico e generificado, seja aquele sob uma pretensa neutralidade, seja aquele que luta pela equidade e desestabiliza o entendimento binário de gênero.

Estas percepções, que agora não são mais somente dos/as estudantes, mas nossa, minha como autora deste trabalho e sua, porque lê e interpreta segundo sua própria visão de mundo, nos impetra a refletir de modo cada vez mais profundo, acerca

das relações de gênero no campo das práticas corporais e da própria corporeidade dos sujeitos, de modo que se questiona: o que significa o corpo para a Educação Física? Como professoras/es já atuantes lidam com as desigualdades de gênero em suas aulas? E, ainda, como as noções de corpo e gênero impactam no desenvolvimento pragmático destas aulas? Como estes/as professores/as lidam com os femininos e masculinos em suas aulas? Resistem ou retroalimentam um sistema conservador de educação pautado nas desigualdes entre homens e mulheres? Diante de tais questionamentos, recomenda-se que outras pesquisas sejam desenvolvidas afim de compreender os diversos fatores que influenciam os entendimentos dos sujeitos que constroem a educação brasileira, acerca das questões de gênero.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

ASSUMPÇÃO, Andreia. **Educação para a igualdade na perspectiva de gênero**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, mar., 2012.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Relações de gênero e o papel da escola. In: STEVENS, Cristina; TAROUQUELLA, Katia; CAMPOS, Tânia Mara; ZANELLO, Valeska (Orgs.). **Gênero e Feminismos: Convergências (in)disciplinares**. Brasília: Editora EXLibris, 2010.

BITTENCOURT, Daniella; DUARTE, Emerson. Relações de gênero nas aulas de Educação Física: a visão das professoras e dos professores da Rede Municipal de Ananindeua (PA). In: Marta Genú Soares; Meriane Conceição Paiva Abre; Carla Loyana Dias Teixeira. (Org.). **Práticas Corporais, Cultura e Diversidade**. 1ed. Belém: Resignificar, 2018, v. 1, p. 212-238.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Trad. TEIXEIRA, Guilherme. RJ: Petrópolis, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Trad. KUHNER, Maria Helena. 6 ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939. **Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos**. *Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 abr. 1939.

BRASIL. Decreto-Lei n. 69.450 de 1º de novembro de 1971. **Integra a educação física, desportiva e recreativa, como atividade escolar regular no currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 1 nov. 1971.

BRASIL. Decreto-Lei nº 78.610, de 21 de outubro de 1976. **Concede reconhecimento ao curso de Educação Física, da Escola Superior de Educação Física do Pará, com sede na Cidade de Belém, Estado do Pará**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 21 out. 1976.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASTRO, Fábio Fonseca de. A sociologia fenomenológica de Alfred Schutz. **Ciências Sociais Unissinos**. 48 (1): 52-60, jan./abr., 2012.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Centro de prensa. **Las tres dimensiones de la autonomía de las mujeres en cifras**. 27 out. 2016.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Infografías. Femicídio**. 24 out. 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 4ª reimp. da 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.16, p. 13-29, 2001.

CORRÊA, Denize A. Ensinar e aprender Educação Física na “Era Vargas”: lembranças de velhos professores. In: **VI EDUCERE - Congresso Nacional de Educação** - PUCPR - PRAXIS, 2006, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, v.1, 2006.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. Uma contribuição ímpar: os cadernos de pesquisa e a consolidação dos estudos de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.80, p. 91-99, fev., 1992.

COSTA, Maria Regina; SILVA, Rogério Goulart. A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença? **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, v.23, n.2, p.43-54, jan., 2002.

CRUZ, Ederson da. **Gênero e currículo**: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes. Dissertação de Mestrado, Universidade Vale do Rio dos Sinos, 2015.

FARO, Carmen Lilia; JUNIOR, Coriolano; VEIGA, Raí. Narrativas e interpretações nas memórias dos pioneiros da Escola Superior de Educação Física do Pará: uma perspectiva com a história oral. **XIV Encontro de História Oral 2018**. Unicamp, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Ramalhete, 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Vivian; PLAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.29-38, 2010.

GERMANO, Idilva Maria Pires. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schutze em psicologia social. In: **Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia**, Maceió, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista – A Pedagogia critico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. SP: Loyola, 1994.

GOELLNER, Silvana V. A educação física e a construção do corpo da mulher: imagens de feminilidade. **Rev. Motrivivência**. N. 16, 2001.

HAMPEL, Alissandra. **“A gente não pensava nisso...”** educação para a sexualidade, gênero, formação docente na Região da Campanha/ RS. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

JORDAN, Ricardo; MADRONA, Pedro. Formação inicial do professor de educação física: estudo de caso da escola de magistério de Albacete. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, 13 (1): p. 22-33, jan/jun, 1999.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n.46, p. 201-218, dez, 2007.

LOURO, Guacira. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, n.04, v. 03 p. 62-70, jan/jul, 2011.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3 rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Argos), 2018.

LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (ORG). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANESCHY, Pedro Paulo. **Educação e corporeidade**: o vivido e o pensado na ESEF-PA. Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, 1985.

MENDONÇA, THAÍS. **Entre outras mil, és tu... Futuro Professor**: Percepções de estudantes de licenciatura sobre igualdade e preconceito. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Pará, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

NARVAZ, Martha; KOLLER, Silvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, n.18, v. 1, p: 49-55, jan/abr, 2006.

PARÁ, Diário Oficial do Estado do Pará. **Regimento da Escola Superior de Educação Física do Pará**. Belém, PA. 11 de abril de 1970, Nº 21.762.

PARÁ. Lei estadual nº 5.747 de 18 de maio de 1993. **Cria a Universidade do Estado do Pará e dá outras providências**. Assembleia Legislativa do Estado do Pará, 1993.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher?. In: ALGRANTI, L. (org). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos Didáticos, nº 48. Campinas, IFCH- Unicamp, p. 7-42, 2002.

PACHECO, Ana Julia. Educação Física feminina: uma abordagem de gênero sobre as décadas de 1930 e 1940. **Revista da Educação Física/ Uem** 9 (1), p: 45-52, 1998.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente gênero. **Cadernos Pagu (11)**, p. 89-98, 1998.

RIOT-SARCEY, Michèle. Michel Foucault para pensar o gênero: sujeito e poder. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle *et al* (Orgs); tradução Lineimar Martins. **O gênero nas ciências sociais**: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. 1 ed. São Paulo, Editora: Unesp; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Por que investigar as questões de gênero no âmbito da educação física, esporte e lazer?** 2015.

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: Uma sociologia feminista? **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v16, n.1, p.173-186, jan. 2008.

SCOTT, Joan W. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, 1995.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1970.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Vivian; PLAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.210-223, 2013.

SELL, Carlos. **Sociologia clássica: Marx, Durkheim e Weber**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, Carmem Lucia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, Carmem Lucia. **Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 4 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2013.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!:** a história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1987-1994). 1994. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.11, p. 89-98, 1998.

UEPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física**. Projeto Político-Pedagógico de Curso (Graduação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

UEPA. **46 anos do curso de educação física**. Disponível em: <http://www.uepa.br/pt-br/noticias/46-anos-curso-de-educacao-fisica-e-o-mais-antigo-do-para>, 2016.

UEPA. **Anuário Estatístico da Universidade do Estado do Pará**. Disponível em: https://issuu.com/ascom.uepa/docs/anuario_2017_site, 2017.

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

VEIGA, Raí; FARO, Carmen Lilia da Cunha. **Os significados que emergem da formação do primeiro corpo docente da ESEFPA: entre a memória e a história**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado do Pará, 2016.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra . O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr., 2004.

WELLER, Wivian et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**. [online]. vol.17, n.2, pp. 375 – 396, 2002.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 7, nº 13, p. 260-300, jan/jun 2005.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: **ANAIS da 32ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2009. p. 1-16, 2009.

WELLER, Wivian. Investigaciones sobre juventude em Brasil: Género y Diversidad. **Revista de Políticas Sociales Urbana**. Nº 1. Primer semestre, pp. 119-139, 2017.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, v.14, n. 3, p. 325-340, 2014.

WELLER, Wivian; PLAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimento. In: WELLER, Wivian; PLAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.29-38, 2010.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. V. 22, n. 40, p.131-143, jul./dez. Salvador, 2013.

YAZBEK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ZUZZI, Renata. **Gênero na formação de professores/as de educação física: da escolha à atuação profissional**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

APÊNDICES



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -MESTRADO

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu não caibo em uma caixinha: percepção de estudantes do curso de educação sobre as relações de gênero.

Você está sendo convidado/a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração, neste estudo, de seus relatos como informante, caso desista não haverá nenhuma espécie de prejuízo a você.

Muito obrigada!

A proposta em questão consiste em uma investigação acerca das percepções de estudantes do curso de educação física sobre as relações de gênero no que tange as manifestações e práticas corporais.

Para realizar esta pesquisa será realizada uma entrevista narrativa, conforme disponibilidade do/a entrevistado/a. Objetivamos com esta pesquisa compreender o modo como estudantes de educação física concebem as relações de gênero construídas nas e pelas práticas corporais. Para alcançar este objetivo, mapear-se-á as compreensões destes/as estudantes sobre corpo no que tange as manifestações e práticas corporais

relacionadas ao gênero; além de, delinear a concepção destes sujeitos acerca do papel do/a professor/a frente as desigualdades de gênero imbricadas nas práticas corporais; e discutir se experiências na formação inicial influenciam os seus entendimentos sobre relações de gênero.

No caso de alguma dúvida ou consideração os/as responsáveis pela pesquisa são Daniella Rocha Bittencourt portadora do RG 7151503 PC/PA e CPF 01346588252, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientada pela professora Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo, docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA) situada na Rua do Una, nº 156, Telégrafo.

Garantimos a retirada do consentimento a qualquer momento, assim como o abandono de participação no estudo sem qualquer prejuízo. As informações serão analisadas e fica garantido o sigilo da identificação dos e das participantes. Os/as participantes têm o direito de serem mantidos/as atualizados/as sobre os resultados que sejam do conhecimento das pesquisadoras. Não há despesas pessoais para os e as participantes nem compensação financeira relacionada à sua participação.

Estou ciente do compromisso da pesquisadora de utilizar dados e o material coletado somente para pesquisa e que poderão ser divulgados em meios científicos (congressos, revistas, artigos, etc.) nacionais e internacionais. Declaro estar suficientemente informado/a a respeito do que li descrevendo este estudo.

Fica claro para todos/as, quais são as propostas do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confiabilidade e de esclarecimentos pertinentes a pesquisa. Fica claro também que a participação é isenta de despesas, de compensação financeira e que não oferecem riscos morais, psicológicos, de vida e de saúde.

Eu, _____,
autorizo a utilização dos dados obtidos na realização da dinâmica acima citada, para fins científicos e educacionais, realizada com a mestranda Daniella Rocha Bittencourt, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado.

Belém, _____ de _____ de 2019.

Obrigada!



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -MESTRADO

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA (MODELO PILOTO)

INICIAÇÃO

1. Agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista e destacar a importância da narrativa oral do informante no contexto da pesquisa;
2. Explicar brevemente o procedimento da Entrevista Narrativa (a narração sem interrupções, a fase de questionamento);
3. Esclarecer os propósitos da pesquisa (reforçar a ideia que não se trata de avaliar o grau de conhecimentos que possuem sobre o assunto);
4. Pedir permissão para gravar e justificar a utilização da gravação na entrevista;

• **Tópico Guia de Entrevista Narrativa**

TEMAS	PERGUNTAS	OBJETIVOS
Pergunta Inicial	<p>Você poderia falar um pouco de como decidiu cursar educação física?</p> <p>Como você enxerga as relações entre homens e mulheres na atualidade?</p>	<p>Iniciar o processo de desenvolvimento da narração.</p> <p>Conhecer o vínculo do/a futuro/a professor/a com a educação física antes da entrada no curso.</p> <p>Conhecer o modo como os/as estudantes percebem as relações de gênero na sociedade.</p>
Relações de gênero na formação inicial	<p>Como é ser homem/mulher neste curso?</p> <p>Em sua opinião como são tratados homens e mulheres neste curso?</p> <p>Como você acredita que é ser homem ou mulher neste curso ? (fazer a pergunta para os dois sexos).</p>	<p>Conhecer o cotidiano dos/as discentes do CEDF no que diz respeito ao ser homem e ao ser mulher.</p> <p>Identificar como os estudantes percebem o tratamento dado ao alunos e as alunas do curso.</p>

	<p>Há alguma prática corporal que você acredita que não possa ou não deva fazer?</p> <p>Como você enxerga as relações entre alunos e alunas aqui no curso?</p> <p>Como você se sente aqui no curso?</p>	<p>Conhecer como os/as estudantes se percebem.</p>
Papel do/a professor/a	<p>Como você pensa o papel do/a professor/a de educação física na relação entre alunos e alunas?</p> <p>Você poderia falar um pouco sobre como pensa a educação física escolar para meninos e meninas?</p> <p>Você acredita que exista alguma atividade corporal que meninas ou meninos não possam ou não devam praticar? (pergunta transversal para alcançar o objetivo)</p>	<p>Conhecer a percepção dos/as discente acerca da atuação do/a professor/a de educação física frente as relações de gênero.</p> <p>Conhecer as visões que os/as estudantes tem sobre o papel do/a professor/a no que tange as manifestações e práticas corporais.</p>
Corpo	<p>Como você pensa o corpo da mulher e do homem?</p> <p>Como você entende o corpo na educação física?</p>	<p>Conhecer o entendimento dos/as discentes acerca do corpo do homem e da mulher.</p> <p>Identificar a percepção de corpo dos/as discentes do CEDF.</p>
Outros	<p>Você acha que há algo a melhorar neste ?</p> <p>Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre educação física/gênero/corpo ou algo que acha importante? Há algo mais que gostaria de me dizer?</p>	<p>Incentivar a discussão de outros temas importantes para o/a informante.</p>

5. Fala conclusiva;
6. Parar de gravar;
7. Perguntar se o/a informante gostaria de fazer mais algum comentário;
8. Fazer anotações sobre os comentários imediatamente após a entrevista.



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -MESTRADO

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO PRÉ-ENTREVISTA

ESTE QUADRO DEVE SER PREENCHIDO PELA PESQUISADORA

Data da entrevista: ___/___/___ Local: _____

Duração da entrevista: Início: _____ Término: _____

Nome da entrevistadora: _____

Prezada/o discente,

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre as relações de gênero na formação inicial do/a professor/a de educação física. O objetivo deste questionário é o de obter informações para traço do seu perfil de estudante no curso de educação física. Para isso, peço sua participação voluntária no preenchimento individual deste questionário. Sua colaboração será muito importante para a pesquisa.

TODAS AS INFORMAÇÕES AQUI REGISTRADAS SERÃO TRATADAS COM RIGOR E SIGILO. NOMES NÃO SERÃO DIVULGADOS.

Identificação

Nome:

—

Nome fictício – como gostaria de ser chamado/a:

Semestre: _____

Idade: _____

Cor/etnia: Branco () Preto () Pardo () Outra: _____

Estado civil: Solteiro/a () Casada/o () Separado/a () Outros:

Religião: _____

Tem filhos/as? Sim () Não () Quantos? _____

Moradia

Local em que vive atualmente: _____

Como mora? Sozinho/a () Com o pai e/ou mãe () Com o companheiro/a ()

Outros: _____

Formação:

Educação física é a sua primeira graduação? Sim () Não ()

Educação Física foi a sua primeira opção no vestibular ? Sim () Não ()

Se não, qual foi a sua primeira opção ? _____

Por que você escolheu esta Instituição de Ensino Superior?

Você:

Somente estuda ()

Estuda e trabalha ()

Estuda e faz estágio ()

Em que instituição você faz ou já fez estágio?

Em que área da educação física pretende atuar após formado e porque?

Escolaridade da mãe: _____

Profissão da mãe: _____

Renda mensal: _____

Escolaridade do pai: _____

Profissão do pai: _____

Renda mensal: _____



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –MESTRADO

APÊNDICE D

Códigos de transcrição das entrevistas – Modelo criado por pesquisadores/as do grupo de pesquisa coordenado por Ralf Bohnsack (WELLER, 2005).

Código	Significado
Y:	Abreviação para entrevistador/a (quando realizada por mais de um/a entrevistador/a, utiliza-se Y1 e Y2).
Am/ Bf	Abreviação para entrevistado/ entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do gênero masculino e “f” para pessoas do gênero feminino.
(.)	Pausa inferior a um segundo;
(2)	O número entre parênteses expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos);
;	Leve diminuição da entonação da voz ;
. ponto:	Forte diminuição da entonação da voz;
, vírgula:	Leve aumento da entonação da voz;
? ponto de interrogação:	Forte aumento da entonação da voz;
Exem	Palavra foi pronunciada pela metade;
Exe:::mpl o	Pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo da pronúncia);
Assim=as sim	Palavras pronunciadas de forma emendada; exemplo Palavra pronunciada enfaticamente;
<u>Exemplo</u>	Palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas;
°exemplo o	Palavras ou frase pronunciada em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos;
Exemplo	Palavras ou frase pronunciada em voz alta são colocadas em negrito;

(exemplo)	Palavras cuja compreensão não está totalmente clara são colocadas entre parênteses;
()	Parênteses vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parênteses varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase);
@exempl o@	Palavras ou frases pronunciadas entre risos;
@(2)@	Número entre sinais de arroba expressa a duração dos risos;
((bocejo))	Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra sala e a entrevista é brevemente interrompida));
//hm//	Utilizado apenas na transcrição de entrevistas narrativo-biográficas para indicar sinais de feedback (“ah”, “oh”, “mhm”) ou risos do entrevistador (//(2)@//).



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
<http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao>

