



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
UPE/UFPB
CURSO DE DOUTORADO**

ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA

**A TEMATIZAÇÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO**

RECIFE, 2023

ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA

A TEMATIZAÇÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPA como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Área de concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Orientador: Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior

RECIFE, 2023

B3239t Barboza, Roberta de Granville.
A tematização de gênero na formação inicial em Educação Física: a construção social das diferenças no currículo.. / Roberta de Granville Barboza. – Recife: do autor, 2023.
501 f.: il.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior.

Tese (Doutorado) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB). Universidade de Pernambuco, Campus Santo Amaro, Recife-PE, 2023.

1. Gênero. 2. Formação Inicial. 3. Educação Física. I. Souza Júnior, Marcílio. II. Universidade de Pernambuco - Campus Santo Amaro - Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB). III. Título.

CDD 796

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Wemerson Rodrigo da Silva, CRB 4/2205, Universidade de Pernambuco – Campus Santo Amaro.



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPB

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DO EXAME DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

Às 08:00, do dia 14 de abril de 2023, no(a) Núcleo de Educação à Distância da Universidade de Pernambuco - Nead/UPE, foi realizada a Sessão Pública de Defesa da Tese de Doutorado de ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA. A Banca foi composta pelos seguintes Professores Doutores: MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR (UPE), LÍVIA TENÓRIO BRASILEIRO (UPE), ADRIANA DE FARIA GEHRES (UPE), SILVANA VILODRE GOELLNER (UFRGS) e MARIA DO CARMO GONÇALO SANTOS (UFPE - CAA) sob a presidência da Prof.(a) Dr.(a) MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR (orientador). A tese tem como título: "A TEMATIZAÇÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A

CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO". A abertura dos trabalhos foi efetuada pelo Coordenador (a) Local do Programa Prof.(a) Dr.(a) MAURO VIRGILIO GOMES DE BARROS. Procedeu-se então a apresentação dos membros da Comissão Examinadora, seguida da apresentação da tese e, por fim, da arguição pelos membros da Comissão Examinadora. Ao final, a Comissão Examinadora reuniu-se para deliberar sobre o resultado da sessão e decidiu pela APROVAÇÃO do candidato. ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA faz jus então ao título de **Doutor em Educação Física** desde que cumpra todas as exigências indicadas pelos membros da Comissão Examinadora, estabelecendo-se um prazo de 30 dias para a entrega da versão final da tese. Cumpridas as disposições regimentais e normas internas do PPGEF UPE/UFPB, às 12:00 foi lavrada e assinada, pela Coordenação Local do Programa e pelos membros da Comissão Examinadora, a presente Ata e a sessão foi encerrada

Recife, 14 de abril de 2023.

MAURO VIRGILIO GOMES DE
BARROS
Coordenador(a) Local

MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE
SOUZA JÚNIOR
(UPE)

LÍVIA TENÓRIO BRASILEIRO
(UPE)

ADRIANA DE FARIA GEHRES
(UPE)

SILVANA VILODRE GOELLNER
(UFRGS)

MARIA DO CARMO GONÇALO
SANTOS
(UFPE - CAA)

ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
UPE/UFPE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A Tese A TEMATIZAÇÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO

Elaborada por ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovada para obtenção do título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA na Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano.

Recife, 14 de abril de 2023

Prof. Dr. Mauro Virgílio Gomes de Barros
Coordenador do Programa Associado de Pós-
graduação em Educação Física UPE/UFPE

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcilio Souza Júnior- UPE
Orientador

Profa. Dra. Lívia Tenório Brasileiro - UPE
Avaliadora 1

Profa. Dra. Adriana de Faria Gehres- UPE
Avaliadora 2

Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner- UFRGS
Avaliadora 3

Profa. Dra. Maria do Carmo Gonçalo Santos- UFPE
Avaliadora 4

*“No momento em que escolhemos amar,
começamos a nos mover contra a dominação,
contra a opressão.*

*No momento em que escolhemos amar,
começamos a nos mover em direção à liberdade,
a agir de formas que libertam a nós e aos outros”.*

(BELL HOOKS)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os corpos silenciados historicamente e que vêm sofrendo algum tipo de violência. A esses corpos a minha total dedicação. É por eles e por causa deles que esse trabalho foi construído, com o intuito de subverter as relações por dentro da Formação Inicial em Educação Física a se constituir em um espaço verdadeiramente inclusivo e para todos, todas e todes. A vocês Marielles, Vinícius, Pauls, Malalas, Pagus...o meu mais profundo aplauso e a total dedicação desse trabalho.

Personificando, dedico em especial a Didi, a pessoa que me criou e que teve sua vida roubada pela pandemia da Covid-19. Ela que queria estar na defesa dessa tese e que tinha o desejo de ver me@s¹ filh@s completarem 15 anos. A você, o meu amor, o meu muito obrigada e saudades eternas.

¹ Nesse trabalho adotaremos @ (arroba) buscando a desestabilização dos binarismos presentes na língua portuguesa ao longo do texto desde a dedicatória até as considerações finais. As poucas vezes em que o trabalho adota uma linguagem feminina ou masculina ocorre apenas quando se referir às mulheres e aos homens, sejam autoras, autores ou sujeitos da pesquisa. Quando a palavra somente existir (na língua portuguesa) no masculino ou no feminino usamos as referências também no masculino e no feminino respectivamente. Um exemplo disso é a palavra sujeito em que referência a este é sempre realizada no masculino, do mesmo jeito que para a palavra pessoa, a referência, por sua vez, é realizada sempre no feminino. Nas citações diretas de autor@s, dos sujeitos e de documentos a adoção da linguagem foi preservada na íntegra dessas citações. Ou seja, documentos e referências que trazem uma linguagem centrada no masculino como norma e os que apresentam uma tentativa de linguagem não binária, foram trazidas na íntegra do texto citado para esse estudo. Foi preservada também a linguagem original da folha de aprovação desta tese e de outros documentos oficiais. Dessa forma, alguns trechos vão parecer que não estão padronizados, contudo, a opção da não padronização se deu devido a essas questões já citadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço acima de tudo às mulheres e a todos os corpos política, social e culturalmente excluídos por estarem o tempo inteiro presentes na construção desse trabalho.

À minha família de origem, minha mãe Annelie e minhas irmãs Cláudia e Danielle. Por aguentarem as minhas ausências ou negações das presenças. Às minhas irmãs o meu agradecimento especial pela parceria e cumplicidade que somente existe no amor fraterno que nos une. Ao meu pai, *in memoriam*, por ter me ensinado o valor da criticidade e de sempre achar que o mundo precisa ser melhor do que é.

À minha família construída, em especial ao meu marido e a@s meus filh@s pela compreensão nos momentos de ausência (que foram muitas) durante a escrita solitária desse trabalho. Obrigada, Sidney, Anna Célia, Mika e Gabriel. Prometo que depois de tudo isso irei correr atrás dos momentos (pelo menos dos que ainda são possíveis) que não tivemos durante esses quatro anos. Vocês se tornaram adolescentes bem no meio dessa jornada e não foi nada fácil nem para “@s três grandes” e nem para mim. Sidney, a você muito obrigada pelo companheirismo de sempre e por ter dado uma riquíssima contribuição com a ajuda nas transcrições de parte das entrevistas.

A@s sobrinh@s que ganhei nos últimos 13 anos: Lívia, Jaime e Yan, obrigada pela energia, pela alegria, pelo carinho, pela existência de vocês e desculpa a ausência de titia.

Ao meu orientador, Marcílio Souza Júnior, pela paciência, competência e contribuições coautorais nesse trabalho. Obrigada pela orientação que cobra, mas com leveza, compreensão e humanidade. Foi muito bom dividir esses momentos com você que não se coloca no lugar de fala, mas que trouxe uma enorme potência ao trabalho justamente pelo ser humano incrível que você é.

Ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – UPE/UFPB que me acolheu como estudante nesses últimos quatro anos. A tod@s os professor@s meu muito obrigada.

À Lívia, Kadja e Andréa, minhas companheiras componentes das superpoderosas, que se constituíram como um grupo de apoio de longas conversas

e risadas durante esse processo que em grande parte se passou num contexto de pandemia. Vocês três são maravilhosas.

À Adriana pela amizade e longas discussões remotas pelo Google Meet sobre Butler, Preciado, Austin, Derrida e Foucault juntamente com Aline e Cyndel.

À Ana Paula Figueirôa (Xuxu) pela amizade, pelos conselhos, pela torcida, pela pessoa alegre e ao mesmo tempo tão dedicada. Obrigada também pelas correções das referências tão atentas e detalhistas às normatizações da ABNT.

Ao Petithós que representado por Marcílio, Marcelo, Ana Rita, Kadja, Rodrigo e Livia se tornou para mim uma família guiada por laços profundos de amizade. Sem vocês não teria sido possível ou, pelo menos teria sido bem mais difícil.

À ESEF-UPE, minha casa de Formação Inicial que se tornou também minha casa de Formação Continuada. Obrigada pela acolhida de tod@s @s professor@s, servidor@s administrativ@s e gestão.

À ASCES-UNITA pela compreensão na liberação das minhas atividades laborais, com a possibilidade de cumprimento *a posteriori*, no período de realização das disciplinas. Em especial, agradeço à gestão da instituição, a@s funcionári@s representad@s pelas super Rose e Rita e ao meu time, formado pel@s querid@s profess@s e amig@s.

A@s alun@s (tod@s) por muitas vezes eu ter negado orientação de TCC e outros pleitos por estar desde 2019 dedicada ao curso de doutoramento. É por cada um@ de vocês que o desejo de continuar estudando me acompanha e sempre será parte de minha vida. Espero ser uma pessoa e uma professora melhor para vocês.

A@s amig@s pela compreensão em relação às minhas ausências em recebê-l@s na minha casa por passar meus fins de semana estudando e escrevendo, tendo em vista a minha enorme jornada de trabalho durante a semana.

Agradeço imensamente à banca de qualificação, à pré-banca e à banca de defesa, pelas riquíssimas contribuições ao trabalho em diferentes fases em que ele se encontrou. Agradeço com todas as minhas forças às professoras titulares Silvana, Maria do Carmo, Livia e Adriana. Aos professores suplentes, Iraquitan e Fábio, também a minha eterna gratidão.

À secretaria do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – PAPGEF nos nomes de Eduardo e Milena pelo atendimento primoroso a cada

matrícula, a cada declaração solicitada e a cada dúvida que eu tinha em relação ao atirio.

Por fim, posso ter pecado em não ter mencionado alguns importantes nomes aqui. Se por um acaso fiz isso, agradeço por tudo e coloco aqui o meu antecipado pedido de desculpas. Relevem porque nessa reta final a luta para continuar foi um ato constante de resistência, mas a gratidão também é grande e repleta de emoções, as quais poderão ser traduzidas num abraço, em palavras ditas presencialmente e em olhares que por si conseguem expressar sentimentos de forma bem mais fiel do que tudo o que escrevi aqui nesses agradecimentos.

OBRIGADA POR TUDO, GENTE!

Roberta de Granville Barboza

RESUMO

Esse estudo teve como objeto Gênero na Formação Inicial em Educação Física. Inserido no campo dos feminismos, trouxe como objetivo geral analisar como gênero é tematizado no currículo da Formação Inicial de Educação Física em uma Universidade Pública do Estado de Pernambuco. Nas suas especificidades, apresentamos: identificar como a temática de gênero é tematizada nos documentos curriculares; compreender as possibilidades de tematização de gênero na prática pedagógica de professor@s; e apontar reflexões acerca das implicações dessa tematização de gênero na Formação Inicial em Educação Física. Como mulher, mãe, militante e próxima a temática, o estudo se justifica no âmbito pessoal, profissional, acadêmico e político levando em consideração a Resolução 02/2015 de Formação de Professor@s, a qual obrigava o trato das temáticas de gênero no âmbito da formação inicial de professor@s, fato esse que não mais ocorre nas Resoluções 02/2019 e 06/2018. Apontou-se, portanto, a necessidade de uma investigação que revelasse como gênero é tematizado nesse contexto. Em seu referencial que traz a discussão de gênero na educação física desde suas reflexões conceituais até as possibilidades na formação inicial, inicialmente trouxemos um diálogo teórico sobre as perspectivas de gênero a partir dos feminismos buscando refletir os feminismos existentes na atualidade a partir das suas “ondas”. Gênero é atualmente compreendido de forma instável, a partir de identidades subversivas, as quais vem sendo silenciadas nas instituições as quais tomam como base padrões heteronormativos. Como segunda parte, apresentamos Gênero e Educação Física nos diálogos estabelecidos por autor@s que discutem gênero na Educação Física, os quais revelam que, nessa área, esses estudos são recentes e são realizados no âmbito da discussão da coeducação, do corpo e dos estudos culturais do currículo. Na terceira parte desse referencial, apresentamos uma discussão sobre gênero, currículo e Formação em Educação Física e apontamos uma subdivisão em duas subpartes: currículo e gênero e suas relações necessárias à formação, trazendo um debate de gênero e currículo escolar; e uma linha do tempo sobre a formação profissional em Educação Física, analisando o seu marco regulatório e suas aproximações com o debate sobre gênero. Verificamos que na formação em Educação Física, os estudos revelam que os currículos silenciam as questões de gênero repercutindo incisivamente na invisibilidade de sujeitos que não atendem aos modelos hegemônicos. Metodologicamente, optou-se pela abordagem qualitativa com foco no contexto das disciplinas da Cultura de Movimento. Analisou-se os dados através da pesquisa documental e de campo. A pesquisa documental imergiu os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da instituição pesquisada desde a sua apresentação, passando pelas habilidades e competências gerais e estrutura curricular, até os ementários dos componentes curriculares. A pesquisa de campo teve como procedimento a entrevista semiestruturada com professor@s sendo os dados analisados através da análise de conteúdo categorial temática. Devido às restrições acarretadas pela pandemia da COVID-19, o processo ocorreu remotamente por meio de plataforma virtual (Google Meet) e a transcrição através da escuta da pesquisadora das gravações pela citada plataforma e através do aplicativo de gravação do celular. Após as análises, percebeu-se que, na formação inicial em Educação Física, Gênero

é silenciado e tratado de forma binária, não havendo o reconhecimento de corpos em sua diversidade. Aponta-se nos PPC que o currículo novo da Licenciatura traz gênero principalmente nas ementas das disciplinas de cultura de movimento. No Bacharelado e no currículo antigo da Licenciatura o debate não é explicitado. Nas entrevistas evidenciou-se que existe uma tentativa da tematização de gênero pel@s professor@s. A tese central defendida, e reafirmada após as análises dos dados, foi a de que mesmo o termo gênero não sendo mencionado nas atuais diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física, essa ausência não implicou na não tematização desse conhecimento na formação inicial. Isso nos levou a verificar que o fato de gênero está ou não presente nas leis e nos documentos curriculares dos cursos dependeu muito mais do compromisso político materializado na prática pedagógica d@s professor@s e nas questões trazidas pel@s estudantes do que a sua escrita em documentos. Por outro lado, embora a legislação atual não torne obrigatória a tematização de gênero nos currículos de formação inicial em Educação Física, é importante que esse debate seja garantido por lei e se faça presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, para que essa tratativa não fique somente sob a responsabilidade d@s professor@s ou apenas na possibilidade de ser trazida pel@s estudantes. Conclui-se, a temática ainda carece de aprofundamento na prática pedagógica d@s professor@s, não apenas com sua intencionalidade, mas de forma ampla, trazendo-se as implicações necessária para uma formação inicial em Educação Física, especialmente no Bacharelado, comprometida com esses grupos sociais que historicamente vem sendo excluídos do currículo.

Palavras-Chave: gênero; formação Inicial; educação física

ABSTRACT

This study had Gender as its object in Initial Formation in Physical Education. Inserted in the field of feminisms, it had as general objective to analyze how gender is thematized in the curriculum of the Initial Formation of Physical Education in a Public University of the State of Pernambuco. In its specificities, we presented: to identify how the theme of gender is thematized in the curricular documents; to understand the possibilities of gender's thematization in the teacher's pedagogical practice; and to point out reflections about the implications of this gender's thematization in Initial Training in Physical Education. As a woman, mother, activist and close to the subject, the study is justified in the personal, professional, academic and political scopes, taking into account Resolution 02/2015 on Teacher's Training, which required the treatment of gender issues in the scope of teacher's training, a fact that no longer occurs in Resolutions 02/2019 and 06/2018. It was pointed out, therefore, the need of an investigation that would reveal how gender is thematized in this context. In its reference that brings the discussion of gender in physical education from its conceptual reflections to the possibilities in the initial establishment, we initially brought out a theoretical dialogue about gender perspectives from feminisms, seeking to reflect the feminisms that exist today from their "waves". Gender is currently understood in an unstable way, based on subversive identities, which have been silenced in Institutions based on heteronormative standards. As a second part, we presented Gender and Physical Education in the dialogues established by authors who discuss gender in Physical Education, which reveal that, in this area, these studies are recent and are carried out within the scope of the discussion of co-education, the body and studies cultural curriculum. In the third part of this reference, we presented a discussion on gender, Curriculum and Training in Physical Education and pointed out a subdivision into two subparts: curriculum and gender and their necessary relationships for training, bringing a debate on gender and school curriculum; and a timeline on professional training in Physical Education, analyzing its regulatory framework and its approaches to the debate on gender. We found out that in Physical Education Training, studies reveal that the curricula silence gender issues, incisively reflecting on the invisibility of subjects who do not meet the hegemonic models. Methodologically, a qualitative approach was chosen, focusing on the context of the Movement Culture disciplines. Data were analyzed through documentary and field research. The documentary research immersed the Pedagogical Projects of the Courses (PPC) of Licentiate's Degree and Bachelor's Degree in Physical Education of the researched institution since its presentation, passing through the general skills and competences and curricular structure, until the syllabi of the curricular components. The field research had as a procedure the semi-structured interview with the teachers and the data were analyzed through the categorical thematic content analysis. Due to the restrictions brought by the COVID-19 pandemic, the process took place remotely through a virtual platform (Google Meet) and the transcription through the researcher listening to the recordings on the aforementioned platform and through the cell phone recording's application. After the analyses, it was noticed that, in initial training in Physical Education, gender is silenced and treated in a binary way, with no recognition of bodies in their diversity. It was pointed out in the PPCs of the courses,

that the new curriculum of the Licentiate's Degree brings gender mainly in the menus of the disciplines of the culture of movement. In the Bachelor's Degree and in the old Licentiate's Degree curricula, the debate is not explicit. In the interviews, it was evidenced that there is an attempt to thematize gender by the teachers. The central thesis defended, and reaffirmed after analyzing the data, was that even though the term gender is not mentioned in the current curricular guidelines for Physical Education Courses, this absence did not imply that this knowledge was not addressed in initial training. This led us to verify that the fact that gender is or is not present in the laws and curriculum documents of the courses depended much more on the political commitment materialized in the pedagogical practice of the teachers and on the questions brought up by the students than their writing in documents. On the other hand, although the current legislation does not make gender's thematization mandatory in the initial training curriculum in Physical Education, it is important that this debate is guaranteed by law and is present in the Pedagogical Projects Courses, so that this discussion is not only under the responsibility of the teachers or only in the possibility of being brought by the students. In conclusion, the theme still needs to be deepened in the teachers' pedagogical practice, not only with their intentionality, but in a broad way, bringing up the necessary implications for an initial formation in Physical Education, especially in the Bachelor's Degree, committed to these social groups that historically have been excluded from the curriculum.

Keywords: gender; Initial formation; physical education

RESUMEN

Este estudio tuvo como objeto el género en la Formación Inicial en Educación Física. Insertado en el campo de los feminismos, tuvo como objetivo general analizar cómo el género es tematizado en el currículo de la Formación Inicial de Educación Física en una Universidad Pública del Estado de Pernambuco. En sus especificidades, presentamos: identificar cómo el tema de género es tematizado en los documentos curriculares; comprender las posibilidades de tematización de género en la práctica pedagógica del docente; y apuntar reflexiones acerca de las implicaciones de esta tematización de género en la Formación Inicial en Educación Física. Como mujer, madre, activista y cercana al tema, el estudio se justifica en el ámbito personal, profesional, académico y político, teniendo en cuenta la Resolución 02/2015 sobre Formación Docente, que exigió el tratamiento de las cuestiones de género en el ámbito de formación de docentes, hecho que ya no ocurre en las Resoluciones 02/2019 y 06/2018. Se señaló, por tanto, la necesidad de una investigación que revelara cómo se tematiza el género en este contexto. En su referente que trae la discusión de género en la educación física desde sus reflexiones conceptuales hasta las posibilidades en el establecimiento inicial, trajimos inicialmente un diálogo teórico sobre las perspectivas de género desde los feminismos, buscando reflejar los feminismos que existen hoy desde sus “olas”. Actualmente el género es entendido de manera inestable, a partir de identidades subversivas, que han sido silenciadas en instituciones basadas en estándares heteronormativos. Como segunda parte, presentamos género y Educación Física en los diálogos establecidos por autores que discuten género en Educación Física, lo que revela que, en esta área, estos estudios son recientes y se realizan en el ámbito de la discusión de la coeducación, el cuerpo y el currículum cultural de los estudios. En la tercera parte de esta referencia, presentamos una discusión sobre género, currículo y Formación en Educación Física y señalamos una subdivisión en dos subpartes: currículo y género y sus relaciones necesarias para la formación, trayendo un debate sobre género y currículo escolar; y una cronología sobre la formación profesional en Educación Física, analizando su marco normativo y sus enfoques en el debate de género. Encontramos que en la formación en Educación Física, los estudios revelan que los currículos silencian las cuestiones de género, reflexionando incisivamente sobre la invisibilidad de los sujetos que no cumplen con los modelos hegemónicos. Metodológicamente, se optó por un enfoque cualitativo, centrándose en el contexto de las disciplinas de la Cultura del Movimiento. Los datos fueron analizados a través de investigación documental y de campo. La investigación documental sumergió los Proyectos Pedagógicos de los Cursos (PPC) de Licenciatura y Licenciatura en Educación Física de la institución investigada desde su presentación, pasando por las habilidades y competencias generales y la estructura curricular, hasta los programas de los componentes curriculares. La investigación de campo tuvo como procedimiento la entrevista semiestructurada con los docentes y los datos fueron analizados a través del análisis de contenido temático categórico. Debido a las restricciones provocadas por la pandemia del COVID-19, el proceso se realizó de forma remota a través de una plataforma virtual (Google meet) y la transcripción a través de la escucha del investigador de las grabaciones en dicha plataforma y a través de la aplicación de grabación del celular. Después de los análisis, se percibió

que, en la formación inicial en Educación Física, el género es silenciado y tratado de forma binaria, sin reconocimiento de los cuerpos en su diversidad. Se señala en los PPC de los cursos, que el nuevo currículo de la Licenciatura trae género principalmente en los menús de las disciplinas de cultura del movimiento. En el Bachillerato y en el antiguo currículo de Licenciatura, el debate no es explícito. En las entrevistas se evidenció que existe un intento de tematizar el género por parte de los docentes. La tesis central defendida, y reafirmada luego del análisis de los datos, fue que si bien el término género no se menciona en las actuales orientaciones curriculares de los cursos de Educación Física, esa ausencia no implicaba que ese conocimiento no fuera abordado en la formación inicial. Esto nos llevó a constatar que el hecho de que el género esté o no presente en las leyes y documentos curriculares de las carreras dependía mucho más del compromiso político materializado en la práctica pedagógica de los docentes y de las cuestiones planteadas por los estudiantes que de su escritura en documentos. Por otro lado, si bien la legislación vigente no hace obligatoria la tematización de género en los currículos de formación inicial en Educación Física, es importante que este debate esté garantizado por ley y esté presente en los Proyectos Pedagógicos de los cursos, para que esta discusión sea no sólo bajo la responsabilidad de los profesores o sólo en la posibilidad de ser aportados por los alumnos. En conclusión, el tema aún necesita ser profundizado en la práctica pedagógica de los docentes, no sólo con su intencionalidad, sino de manera amplia, planteando las implicaciones necesarias para una formación inicial en Educación Física, especialmente en la Licenciatura, comprometida con la estos grupos sociales que históricamente han sido excluidos del currículo.

Palabras clave: género; formación inicial; educación Física

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Conselho de Ética e Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional das/os Trabalhadoras/es da Educação

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

DATP – Divisão de Apoio Técnico Pedagógico

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ESEF – Escola Superior de Educação Física

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

GDE – Programa Gênero e Diversidade na Escola

LAPED – Laboratório de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial

SIGA – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

SPM – Secretarias Especiais de Políticas para as Mulheres

TCLE – Termo de Livre Esclarecido

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UPE – Universidade de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1-	Resumo do Marco Legal que Baliza a Formação Profissional Inicial em Educação Física	163
QUADRO 2-	Quadro Síntese da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso - PPC	182
QUADRO 3-	Quadro analítico da categorização das temáticas das Entrevistas	190

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
2. GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: de uma reflexão conceitual às suas possibilidades na formação inicial	37
2.1. O conceito de Gênero entre a “segunda” e a “terceira onda” feminista.....	37
2.2. Gênero e Educação Física: diálogos e interrelações.....	79
2.3. Gênero, Currículo e Formação em Educação Física.....	127
2.3.1. Currículo e Gênero: relações necessárias à formação.....	128
2.3.2. Linha do tempo da Formação Profissional em Educação Física no Brasil: marco regulatório e aproximações com o debate de gênero.....	141
3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	172
3.1. Tipo de Abordagem, de Estudo e de Pesquisa.....	172
3.2. Campo e Sujeitos de Pesquisa.....	174
3.3. Procedimentos de coleta dos dados.....	178
3.3.1. Pesquisa Documental.....	178
3.3.2. Entrevista semiestruturada.....	184
3.4. Análise dos Dados.....	194
4. A TEMATIZAÇÃO DE GÊNERO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO	198
4.1. Apresentação dos aspectos gerais dos PPCs na tematização de Gênero.....	200
4.2. Análise das especificidades temáticas relacionadas a Gênero.....	214
4.2.1. Tematização de Gênero.....	218
4.2.2. Tematização da Identidade.....	229
4.2.3. Tematização da Diversidade.....	238
4.2.4. Tematização da Diferença.....	244
4.2.5. Tematização da Masculinidade.....	249
4.2.6. Tematização da Sexualidade.....	261
4.2.7. Tematização da Feminilidade.....	264
4.2.8. Tematização dos Marcadores Sociais.....	267
4.2.9. Tematização da Cultura.....	269

5. A TEMATIZAÇÃO DE GÊNERO NAS FALAS D@S PROFESSOR@S	334
5.1. A Tematização de Gênero na Formação.....	334
5.1.1. A Tematização de Gênero na Formação Pessoal/Profissional.....	336
5.1.2. A Tematização de Gênero na Atuação Profissional.....	345
5.1.3. A Tematização de Gênero na Formação em Educação Física.....	352
5.1.4. A Tematização de Gênero no Currículo.....	358
5.2. A Tematização de Gênero na Prática Pedagógica.....	365
5.2.1. A Tematização do Conceito de Gênero.....	366
5.2.2. A Tematização de Gênero no Planejamento Docente.....	370
5.2.3. A Tematização de Gênero na Sistematização das Aulas d@s Professor@s.....	379
5.2.4. A Tematização de Gênero na Educação Física e na Cultura Corporal.	402
5.2.5. A Tematização de Gênero em Temas Correlacionados.....	410
5.2.6. A Tematização da Latência de Gênero.....	425
CONSIDERAÇÕES FINAIS	451
REFERÊNCIAS	459
APÊNDICES	488
APÊNDICE 1	489
APÊNDICE 2	490
APÊNDICE 3	491
APÊNDICE 4	492
APÊNDICE 5	494
APÊNDICE 6	495
APÊNDICE 7	496

INTRODUÇÃO

Gênero é, na atualidade, um assunto bastante debatido dentro e fora do meio educacional por diversas autoras (AUAD, 2003; BENTO, 2014; BUTLER, 2019; LOURO, 2000, 2012, 2013, 2014; SAFFIOTI, 1994, 2013; SCOTT, 1995, 2005). Essas acreditam que tal temática problematiza as relações humanas e sociais nas diversas esferas de ser e estar no mundo e reconhecem o Movimento Feminista ocidental como ponto de partida político que deu origem ao termo no início dos anos de 1980.

A história do feminismo é didaticamente dividida em ondas. A primeira, entre meados do século XIX e início do XX, focava a igualdade nos direitos de contratos, de propriedade e na oposição de casamentos arranjados. O movimento sufragista foi o marco desse período. A segunda onda (1960 a 1990) se caracterizou pela luta por igualdade e pelo fim da discriminação em relação às mulheres, salientando o direito ao prazer sexual, ao aborto, a confrontação aos modelos patriarcais de família e a invisibilidade das mulheres perante as leis jurídicas. A terceira onda destacou o “feminismo da diferença”, desconstruindo a universalização da mulher ao admitir a diversidade social e política mesmo no interior das categorias sexuais e de gênero (VARGAS; BRITES, 2018, p. 182).

Na “primeira onda” (1880-1920), o feminismo e a vida acadêmica existiam de forma fortemente separada. Para Suárez (1997), esse período foi marcado por um determinismo evolutivo e biológico, o qual buscava explicar o lugar que a mulher ocupava no mundo, tomando por base a justificativa evolucionista de que, quanto mais civilizada era a sociedade, menor era o poder feminino. Pode-se destacar um segundo momento ainda na primeira onda (1920-1960), o qual foi caracterizado, de acordo com Castro e Lavinhas (1992), pela distinção entre os fatores biológicos e sociais em que os principais questionamentos estavam em torno da reivindicação de alguns direitos para as mulheres, dentre eles, o direito ao voto (sufrágio).

A “segunda onda” (1960-1980) foi caracterizada, segundo Louro (2014), pela integração entre o feminismo e os estudos científicos, sendo demarcada por um caráter social e político, onde o movimento de mulheres se aliou a outros movimentos sociais na luta por uma sociedade igualitária. Contudo, segundo Moore (1988), nesses estudos, houve uma espécie de *gueto* de mulheres acadêmicas estudando isoladamente a categoria mulher.

O conceito de gênero, propriamente dito, foi construído por volta da década de 1980, sendo caracterizado pelas questões relacionais entre mulheres e homens. Saffioti (1994, 2013), Lavinias (1992) e Sarti (1994) afirmam que os conceitos de sexo (o biológico) e de gênero (construção social das diferenças) são social e politicamente diferentes, não negando o caráter biológico, mas enfatizando os aspectos sociais, culturais e políticos na construção da feminilidade e da masculinidade.

Importante mencionar que desde o delineamento do conceito de gênero no início da década de 1980, o movimento feminista, principalmente no final da primeira e no início segunda década do século XXI, vem caracterizando aquilo que Rabay e Carvalho (2011) chamam de terceira onda feminista, a qual “[...] evidencia “novas” mulheres: as negras, as lésbicas, as mulheres do terceiro mundo, as transgêneros, entre outras” (p. 86).

Dentro desse contexto, Butler (2019) realiza uma espécie de crítica necessária aos feminismos dos anos 1990 no sentido de que o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis e permanente, realizando um deslocamento ontológico à categoria mulher enquanto normativa de uma lógica neoliberal. Diante de tal deslocamento, o sujeito do feminismo, embora seja marcado por classe, raça, gênero, estes não são os únicos marcadores que interessam à “terceira onda”. Na realidade, esta é profundamente caracterizada por um processo de desestabilização da identidade provocada por estas categorias que dão ao sujeito uma condição de deslocamento sem retorno a si mesmo, sem volta ao ponto original.

O deslocamento é permanente e vai dando base para o que mais caracteriza esse momento do movimento feminista, a noção de Performatividade como algo que, ao invés de fixar, problematiza a identidade desconstruindo os sujeitos que o próprio feminismo representa. Por outro lado, assim como desestabiliza a identidade, a Performatividade também se configura segundo Butler (2010) como reiteração da norma, sendo também um discurso repetitivo e difuso de construção de papéis fixos de gênero.

Nesse âmbito da terceira onda, Butler (2019) e Bento (2014) afirmam que gênero se caracteriza de forma instável, na medida em que as possibilidades

humanas se configuram provisoriamente para além da constituição de macho e fêmea, evidenciando a existência de repetição como subversão e/ou como conformação de jogos de poder nas instituições e fora delas.

Nas instituições de ensino, de acordo com Louro (2014), as desigualdades são construídas nas produções sociais, culturais e políticas que as pessoas constroem de si e d@s outr@s, e essas percepções vão se cristalizando e se naturalizando como normais e, portanto, aceitas.

Ultimamente, no campo específico da Educação Física Escolar, muito tem se pesquisado sobre gênero (GRANVILLE-BARBOZA, 2003; ALTMANN, 2015; ALTMANN; AMARAL, 2011; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012, 1014; CORSINO; AUAD, 2017). As pesquisas revelam inúmeros desafios, indo desde o domínio teórico para lidar com esse debate por parte d@s professor@s, até a questão de separação d@s estudantes por gênero, seja através do conteúdo supostamente esperado, seja através das metodologias que realizam essa separação para atender as exigências das escolas ou para evitar possíveis conflitos.

Para Cardoso, Rios e Dias (2017), os debates acerca da construção social das diferenças necessitam de ampliações nos currículos do Ensino Superior. Seus estudos revelaram que gênero vem sendo tematizado por iniciativa apenas dos docentes que dominam esse assunto de forma isolada e ainda vista no interior das instituições como um aspecto sem importância. Nesse sentido, o debate de gênero é relevante nas análises das relações humanas e sociais, não apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior.

Ainda mais especificamente na Formação Inicial em Educação Física, poucos são os estudos nessa temática e os que se apresentam revelam como resultados que @s estudantes apresentam um contato com a temática, contudo, apresentando fragilidades conceituais e problemas na articulação entre teoria e prática (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020).

Por outro lado, é sabido que a Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Formação de Professor@s (BRASIL, 2015) apontou a obrigatoriedade de se tratar das temáticas de gênero e de outros temas referentes aos marcadores sociais no âmbito dos cursos de Licenciatura. No capítulo três, por exemplo, ao mencionar sobre as competências do egresso, afirma a importância

deste identificar os problemas socioculturais no sentido de poder contribuir para a superação de diversas formas de exclusão social, dentre essas formas, a lei destaca a exclusão de gênero.

Mesmo diante dessa citada Resolução (única na formação inicial de professor@s que influencia os currículos da Formação em Educação Física e aponta a obrigatoriedade na tratativa de gênero) é possível verificar a escassez de estudos referentes a gênero na Formação Inicial em Educação Física. Essa escassez é evidenciada em um levantamento bibliográfico realizado nas bases da scielo, lilacs e periódicos CAPES no ano de 2022.

A partir das combinações gênero and formação, gênero and formação inicial, gênero and educação física, formação inicial and educação física, gênero and formação inicial em educação física, em que foram incluídos produções publicadas entre os anos de 2015 (ano da aprovação da Resolução 02/2015) e 2022 e excluídas produções publicadas em língua estrangeira, as que não tratavam sobre gênero e formação inicial em educação física, as que apresentarem arquivo corrompidos e as que pareciam em duplicidade, foi possível encontrar apenas um total de 10 (dez) artigos produzidos entre os anos de 2016 e 2022.

Esses artigos abordam sobre a formação de futur@s professor@s de Educação Física a partir das reflexões sobre gênero e sexualidade no interior dessa formação (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020); a forma como a temática de gênero na licenciatura em Educação Física é discutida na formação inicial (LEITE, *et al.*, 2022); formação profissional em Educação Física, tratando especificamente sobre a homofobia, o heterossexismo e as possibilidades de mudanças na percepção dos(as) estudantes (JAEGER, *et al.*, 2019); Gênero, sexualidade e educação física, realizando reflexões sobre a formação e a prática docente (FREITAS; SOUZA JUNIOR, 2020); Gênero, sexualidade e formação em Educação Física, onde foram trazidas as percepções de professor@s e de alun@s em um projeto na escola (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021); Gênero e Sexualidade na Licenciatura em Educação Física (EEFD/UFRJ), apontando algumas reflexões a partir do Projeto Político Pedagógico da instituição (ARAÚJO, SILVA, 2019); gênero” e sexualidade na formação em Educação Física, realizando uma análise dos cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior Públicas do Rio de Janeiro

(DEVIDE; ARAÚJO, 2019); gênero nos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física nas universidades de Minas Gerais (RAMALHO, *et al.*, 2022); o discurso da licenciatura em educação física sobre as questões de gênero na formação profissional em educação física (CORREIA, *et al.*, 2016); e gênero, raça e formação docente através de uma análise das ementas da escola de Educação Física e desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CASTRO; BAPTISTA, 2019).

Para além das especificidades tratadas nesses estudos, eles revelam que mais do que a escassez das produções sobre gênero e sexualidade na formação inicial em Educação Física, esta se revela ainda maior nos cursos de Bacharelado e quando a temática aparece para ser discutida, é trazida apenas nas disciplinas eletivas ou optativas dos cursos. Esse aspecto se apresenta como problemático, pois, de acordo com os estudos citados, a temática vai sendo costurada no interior dos currículos dos cursos como mero apêndice, algo de menor importância e que não estabelece relações diretas com a formação inicial.

Além disso, é importante mencionar que em dezembro de 2019 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professor@s da Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professor@s da Educação Básica (BNCC-Formação). Esta nova resolução revoga a de 2015 e, no que se refere às tratativas sobre gênero, diferentemente da anterior, praticamente omite a necessidade de se tratar destas questões.

No que se refere à formação inicial em Educação Física, para vári@s estudios@s, como Figueiredo (2005), Frigotto (2001), Nozaki (2004), Souza Neto (2004) e Taffarel (2012), cada período histórico dessa formação é permeado por questões da realidade que fizeram os seus currículos se caracterizarem de formas diversas. O currículo na formação em Educação Física nem sempre foi campo de debates, mas sim revelador dos diversos interesses.

Encaramos o currículo como uma arena política (MOREIRA; SILVA 2013). Nesse sentido, a valorização ou não de saberes depende das concepções de sujeito, de sociedade e dos conhecimentos que norteiam a prática institucional. O

currículo é, portanto, inescapavelmente intencional, tendo o poder de incluir ou excluir saberes de determinados grupos sociais.

Sobre esse aspecto, Candau (2013) ressalta a existência histórica, do caráter homogeneizador das Instituições de Ensino, ao mesmo tempo em que reconhece um tímido processo de reconhecimento sobre a importância da construção de práticas educativas que problematizem as diferenças. Ampliando esse pensamento, Candau (2012) apresenta a interculturalidade como elemento central na escola no que se refere ao processo de reinventá-la na articulação entre igualdade e diferença e na construção de saberes e práticas comprometidos com a democracia e com a emancipação social.

Nesse sentido, também nos apoiamos em Pires (2015) e Moita (2000), as quais afirmam que a formação inicial deve superar a ideia instrumental de que seu único objetivo deva ser o de dotar o ser humano de competências somente técnicas para exercer atividades profissionais. A formação profissional se configura também como espaço de formação humana.

É com base nesses conceitos e reflexões que delineamos como objeto de estudo Gênero na Formação Inicial em Educação Física, buscando compreendê-lo no campo do Currículo, portanto desde os Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs, até a prática pedagógica d@s professor@s.

Nesse sentido, tematização de gênero se refere ao trato desse conceito de forma a possibilitar uma compreensão mais profunda, que vá além de sua simples citação ou o simples aparecimento nas aulas. Esse conceito é aqui trazido em conformidade ao que Santos e Neira (2019) o compreendem no currículo cultural

[...] tematização implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade social, cultural e política, de maneira a possibilitar uma compreensão profunda da maneira como ocorre a prática corporal e o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 09).

A tematização de gênero, portanto, possibilita as relações entre as experiências d@s professor@s e d@s estudantes de forma dialógica em relação a saberes referentes às pessoas que historicamente foram silenciadas nos espaços institucionais, o que pode levar os sujeitos envolvidos à constituição de identidades democráticas.

A delimitação do citado objeto ocorreu a partir de três perspectivas. Uma de origem na formação acadêmica, outra relativa à nossa prática profissional como coordenadora de curso de uma Instituição de Ensino Superior (IES) e a terceira de ordem pessoal como mãe de trigêmeos, sendo duas meninas e um menino.

Questões acadêmicas reveladas em nossa investigação do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, no qual buscamos analisar as representações sociais de gênero das alunas e d@s alun@s das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física (GRANVILLE-BARBOZA, 2003), nos alertou para o fato de que as opções teóricas para as análises referentes a gênero tinham sua base principal nos estudos Pós-estruturalistas (HALL, 2014; LOURO, 2014, SILVA, 2007 e 2011). Verificamos assim, após quase vinte anos da conclusão deste trabalho, a necessidade de avaliarmos como gênero vem sendo abordado na atualidade no âmbito da formação inicial em Educação Física.

No decorrer do citado estudo de mestrado, observou-se que havia resistência d@s adolescentes no que se refere às suas participações nas aulas durante a abordagem de conteúdos não “tipificados” hegemonicamente para seu gênero. Outra questão revelada no estudo era que “[...] os adolescentes do gênero masculino não se comparavam apenas às meninas, mas entre eles próprios, assim como as elas, também, estabeleciam comparações entre si. De forma quase imperceptível, meninos e meninas procuravam se enquadrar em modelos hegemônicos de feminilidade e de masculinidade” (GRANVILLE-BARBOZA, 2003).

Ainda tomando como base esse estudo, sua intenção era analisar como meninas e meninos interpretavam gênero durante as aulas de Educação Física. A partir dessa inquietação inicial e dos estudos realizados na literatura “[...] a respeito do que “significam” as interpretações d@s adolescentes acerca do masculino e do feminino, pudemos verificar que se tratava especificamente das ‘Representações Sociais de Gênero’ das alunas e dos alunos (GRANVILLE-BARBOZA, 2003, p. 19).

Já nossa prática como coordenadora de curso em uma IES revelou inúmeras dificuldades na busca por uma revisão do currículo dominante dos Cursos de Educação Física. Na licenciatura, mesmo tendo sido uma determinação legal oriunda da Resolução que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de

Formação de Professor@s (BRASIL, 2015), observa-se, empiricamente que essas dificuldades também se materializam nas práticas pedagógicas d@s professor@s e na resistência de se tratar sobre o tema por parte da maioria d@s estudantes. As dificuldades foram ainda mais contundentes no Curso de Bacharelado em Educação Física em que nunca existiu a obrigação legal para que o tema seja tratado.

De acordo com Torres-Santomè (2013) existe nas instituições de ensino uma imposição curricular demarcada pela opressão e exclusão de determinados saberes. Nesse sentido, quando se fala sobre o não reconhecimento dos saberes e de suas multiplicidades em diversos contextos de formação, por exemplo, pode-se bloquear aspectos fundamentais à uma perspectiva formativa atrelada à democracia e à emancipação social.

No âmbito pessoal, como mãe de trigême@s, verifica-se que a vida com três bebês de uma única vez é algo que, mesmo dividindo todos os cuidados e educação com o pai e tendo outras pessoas para ajudar e contribuir no cotidiano, educar duas meninas e um menino, sendo professora universitária, continuar estudando e militando trouxe algo para além de um desafio.

Esse aspecto me levou ainda mais a compreender a necessidade da temática investigada, não apenas como um estudo a ser realizado no intuito de contribuir para a formação inicial d@s estudantes do curso de Educação Física, mas como elemento também oriundo de uma militância que se inicia nas redes sociais e nas ruas em sentido contrário aos movimentos reacionários que demarcam os manifestos classistas, racistas e machistas do ano de 2013, à retirada da temática de gênero nos Planos Decenais de Educação a partir de 2014, ao Golpe Parlamentar de 2016 que culminou em um processo misógino com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o movimento “ele não” contra o então candidato à presidência da república, Jair Bolsonaro, que se alastrou durante o processo eleitoral de 2018, dentre outras causas de luta e militância que dão a esse trabalho uma força motriz que vai muito além da academia.

Junto a essas questões, o processo de maternidade no cotidiano de lidar com duas filhas e um filho na mesma idade atrelado a todas as exigências da profissão, trouxeram muitos aprendizados os quais junto ao ingresso no curso de Doutorado, me levou a sentir na própria pele que a maternidade não é algo natural do ser

mulher e não poderia, jamais ser romantizada. Essa questão de ordem pessoal permeou o estudo durante todo o processo, desde a seleção para o ingresso no curso doutoramento, passando por todos os períodos de formulações e reformulações desse trabalho, até chegar na fase final de suas análises.

Posso afirmar que esse processo demarca de forma direta as escolhas, a escrita, as análises e os limites desse trabalho, pois foi a partir dele que senti de forma mais intensa o significado de maternidade compulsória e de seus desdobramentos que atingem tão enfaticamente a vida das mulheres. Fui abordada várias vezes com perguntas do tipo, “onde estão se@s filh@s enquanto você está aqui? Como é ficar longe d@s filh@s para fazer um doutorado? Não seria o caso de esperar passar a adolescência del@s para se aventurar num doutorado? Você não tem dor de consciência por estar renunciando à convivência com el@s em prol de sua formação?” Com certeza esses questionamentos não seriam realizados a um homem na mesma situação em que venho me encontrando.

Mesmo diante dessas três perspectivas, das influências e demarcações de umas sobre as outras e do debate teórico da área, considera-se que o foco central desse trabalho, que se configura como problemática do mesmo, é a tematização de gênero na Formação Inicial em Educação Física e o seu papel nas reflexões sobre gênero que permeiam o seu currículo, pois, diante dessas três perspectivas, reconheço que a formação inicial numa área específica tem grandes potencialidades no sentido de desvelar o que está por trás de determinadas relações e dos modelos hegemônicos em nossa sociedade daquilo que normativamente é colocado como certo, como inquestionável e que historicamente causam profundas desigualdades. Foi, então nessa perspectiva, que o problema de pesquisa pode ser delineado: como gênero é tematizado² no currículo dos cursos de Formação Inicial de Educação Física em uma Universidade Pública do Estado de Pernambuco?

Considerando essa questão, o objetivo geral do estudo é o de analisar como gênero é tematizado no currículo da Formação Inicial de Educação Física em uma Universidade Pública do Estado de Pernambuco. As intenções específicas que aqui

² Tematização é aqui tratada como formas de abordar o conhecimento. Dessa forma, nesse trabalho, tematização de gênero se refere a como esse assunto pode ser tratado na formação inicial em Educação Física.

se apresentam são: 1 - identificar como gênero é tematizado nos documentos curriculares; 2 - compreender as possibilidades de tematização de gênero na prática pedagógica d@ profess@r e 3 - apontar reflexões acerca das implicações dessa tematização de gênero na Formação Inicial em Educação Física.

Partindo do pressuposto de que a temática de gênero sofre dentro das instituições um processo de não aceitação de suas abordagens, considerando os fatos referentes a recente cruzada moral antigênero que atingiu principalmente documentos como os planos decenais de educação³, percebe-se, no que se refere especificamente à formação inicial de Licenciatura em Educação Física, que diante da Resolução nº 02/2019 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professor@s da Educação Básica (BRASIL, 2019), em nenhuma de suas partes é mencionada o trato com as questões sobre gênero a partir dos conceitos expostos anteriormente. A única vez que o termo aparece é na página 8 fazendo referência aos gêneros textuais da Língua Portuguesa.

Nesta mesma direção, quando pensamos nas duas formações em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), essa temática sequer aparece em todo o texto da Resolução específica para a Graduação em Educação Física (Resolução nº 06/2018), diferentemente de como era mencionada como obrigatória a sua tratativa na resolução específica de formação de professor@s (nº 02/2015), revogada pela Resolução nº 02/2019 trazida acima.

Diante desse cenário, o pressuposto inicial da tese defendida nesse estudo é o de que mesmo não mencionando o termo gênero nas atuais diretrizes curriculares para os dois cursos, essa ausência não implica na ausência da tematização desse conhecimento na formação inicial de professor@s. O que leva a pressupor que o fato de gênero estar ou não presente nas leis e nos documentos curriculares dos cursos depende muito mais do compromisso político materializado na prática pedagógica pel@s professor@s da instituição pesquisada e nas questões trazidas pel@s estudantes do que a sua escrita garantida num documento curricular ou em uma lei. Por outro lado, embora a legislação atual não torne obrigatória a tematização de gênero nos currículos de formação inicial em Educação Física, é

³ A Cruzada moral antigênero será tratada conceitualmente no referencial teórico desta tese.

importante que esse debate seja garantido por lei e se faça presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, para que essa tratativa não fique somente sob a responsabilidade d@s professor@s ou apenas na possibilidade de ser trazida pel@s estudantes.

Ainda como parte desse pressuposto, acredita-se que a temática de gênero é importante para a formação inicial d@ futur@ profissional, pois esta atinge de forma histórica a nossa sociedade, o que nos leva a afirmar que, tanto @s professor@s quanto @s estudantes partilham desse (re)conhecimento em suas vidas. Acredita-se, ainda, que os cursos de Formação Inicial em Educação Física tematizam nos seus currículos tal assunto mesmo de forma superficial, independentemente da obrigatoriedade descrita na legislação, porém, necessitando de uma maior compreensão sobre o assunto a partir de um acúmulo de referências que possibilite o seu aprofundamento.

Para a organização desta tese, no sentido de buscar resolver o citado pressuposto inicial atingindo os objetivos apontados anteriormente, bem como responder ao problema da pesquisa ora aqui construído, o estudo traz um referencial teórico subdividido em três tópicos, o primeiro traz gênero a partir dos feminismos, onde buscou-se desenhar a perspectiva de gênero fundada no movimento feminista da chamada “segunda onda” e suas mudanças e características principais pautadas naquilo que hoje se reconhece como a “terceira onda” feminista. É nessa parte do trabalho que estão apresentados os principais diálogos entre autor@s clássic@s e atuais dos dois momentos do movimento, desvelando conceitos importantes para a compreensão sobre gênero na atualidade.

Dentre esses conceitos trago o de “Performatividade de Gênero” cunhado por Butler (2019), o qual consiste repetição das normas de gênero, incluindo, na mesma medida, o seu deslocamento. Nesse processo, é evidenciado que toda forma de gênero (hegemônica ou não) depende de sua repetição, pois esta não se apresenta fundamentada na natureza do corpo.

As reflexões sobre gênero e Educação Física foram trazidas como segundo tópico do referencial teórico. A opção por esse debate se deu na intenção de contextualizar como a Educação Física enquanto área de conhecimento que se iniciou na escola e como vem se aproximando dos debates sobre gênero e dos

estudos feministas. Nesse tópico, foram abordados os principais pontos de como a Educação Física com suas concepções atreladas a uma condição biologicista de corpo pode apresentar possibilidades de tematização de gênero repetindo corporalmente as normas ou subvertendo-as. Aponta-se a relevância dessa parte do trabalho, justamente a partir do que revela Butler (2019) quando ela traz suas reflexões sobre gênero não fundamentada num corpo biológico, mas num corpo problematizado em que muitas vezes é violado, desamparado e vulnerável dentro e fora das instituições sociais.

É com base nessa justificativa que se desenvolveu a opção pela construção desta parte do trabalho, pois, ao compreendermos um componente curricular (SOUZA JÚNIOR, 2014) que trata questões afetas às práticas corporais, identificamos a Educação Física como uma área marginalizada no currículo escolar, justamente por sua vinculação à questão corporal, que leva a perceber que existem conhecimentos mais e menos válidos no currículo (SILVA, 2011).

Nesse contexto, o corpo, dentro de uma dimensão política atribuída por Butler (2019), é tratado de diversas formas, a depender dos seus regimes de inteligibilidade, dos desejos dos sujeitos. Isso nos traz a reflexão de que, existem vidas que podem ser consideradas “vivíveis”, passíveis de existir e vidas não válidas ou “matáveis”.

Como último tópico do referencial teórico, gênero, currículo e Formação em Educação Física optou-se por trazer o entrelaçamento da perspectiva de gênero tratada no primeiro tópico dessa pesquisa com o currículo e a formação profissional em Educação Física. Além dos principais autor@s sobre formação profissional e sobre currículo, buscou-se articular todo o referencial analisado com as principais leis, resoluções, pareceres e portarias sobre a formação em Educação Física em diferentes períodos históricos. A opção pela escrita deste tópico de forma a trazer a parte da linha do tempo dessa formação justifica-se como tentativa de contextualizar como foi se constituindo a formação inicial em Educação Física no que se refere ao seu aspecto legal e em que medida gênero vai adentrando nesse processo.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentando o tipo de estudo, de abordagem e de pesquisa, os sujeitos e o campo da pesquisa, os procedimentos para a coleta dos dados, a técnica de análise dos dados foram

trazidos na terceira parte desse estudo, buscando não somente traçar os caminhos percorridos em sua construção, mas correlacionar as opções tomadas com o objeto e com a forma como cada procedimento foi dando as pistas para as tomadas de decisões as quais desencadearam escolhas metodológicas posteriores.

Na quarta parte desse trabalho apresentamos a análise descritiva articulada com a literatura dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física da instituição pesquisada. Essa análise permitiu a definição dos critérios para a escolha d@s professor@s participantes da entrevista, bem como a concomitante análise dos seus Planos de Ensino.

Na quinta parte do trabalho ocorreram as análises das entrevistas semiestruturadas com @s professor@s, as quais foram desenvolvidas e organizadas a partir das categorias empíricas encontradas no campo e, por dentro delas, as unidades de contexto subdivididas em quatro subcategorias por dentro de cada uma. Essas subcategorias trazem por dentro as temáticas subjacentes que aparecerem com mesma frequência nas falas d@s professor@s entrevistad@s, as quais se caracterizam como unidades de registros. Dentre essa organização textual, destacamos as seguintes temáticas principais: a tematização de gênero na formação e a tematização de gênero na Prática Pedagógica.

Por fim, nas considerações finais, os objetivos e a tese central aqui descrita são retomados. Verificou-se que @s professor@s participantes da pesquisa, em sua maioria, pautam a tematização de gênero nos seus planos de ensino, uns de forma mais pontual e outros de forma mais aprofundada se inserido em todo o corpo do plano. A maioria del@s aborda a temática na medida em que ela aparece na relação entre conteúdo, estudantes e docente. Inferimos ainda que a obrigatoriedade de se tematizar gênero por força de lei não é garantia de sua efetiva tratativa. Essa afirmação foi mais evidente nas falas d@s professor@s do que nos documentos curriculares analisados. Por outro lado, a não obrigatoriedade dessa citada tematização interfere diretamente na escrita dos documentos curriculares analisados na medida em que os documentos elaborados no tempo histórico em que as diretrizes curriculares não colocava a tematização de gênero como obrigatória sequer menciona o termo no corpo de seu texto.

Nesse sentido, tornar a tematização de gênero obrigatória por força de lei na Formação Inicial em Educação Física não garante a sua efetiva tratativa. Contudo, a não obrigatoriedade legal traz uma fragilidade nas possibilidades dessa tratativa na prática pedagógica dos professor@s na medida em que o termo é silenciado na escrita dos documentos curriculares.

2. GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: de uma reflexão conceitual às suas possibilidades na formação inicial

2.1. O conceito de Gênero entre a “segunda” e a “terceira onda” feminista

Nesse primeiro tópico do segundo capítulo a categoria gênero é trazida desde sua forma conceitual até os apontamentos sobre as concepções defendidas neste trabalho. Inicialmente serão trazidas as tensões que o conceito revela em sua história a partir do que foi chamada de “segunda onda” feminista para que posteriormente possamos compreender como esse conceito se situa no que hoje é reconhecido como a “terceira onda” feminista.

Como foi trazido na introdução desse trabalho, de acordo com Vargas e Brites (2018), historicamente, o feminismo foi didaticamente dividido em três ondas. Aquilo que é reconhecido como “primeira onda feminista” ocorreu por volta de entre a metade do século XIX e início do século XX. O foco político era a igualdade nos direitos contratos, de propriedade, de trabalho, do voto e apresentava uma grande oposição aos casamentos arranjados. Podemos situar o movimento sufragista como um marco importante dessa “primeira onda” feminista. Para Vargas e Brites (2018) a “segunda onda feminista” que teve seu período demarcado entre os anos de 1960 e 1990 apresentou como característica central pela luta por igualdade e pelo fim da discriminação em relação às mulheres, evidenciando o direito ao prazer sexual, ao aborto e combatendo os modelos patriarcais de família e o silenciamento das mulheres nas leis, na política e na sociedade em geral. Uma outra característica marcante dessa “onda”, de acordo com Louro (2014), foi no final da década de 1960, a vinculação do feminismo às construções teóricas propriamente ditas no que se refere às questões sociais e políticas que já vinham ocorrendo anos atrás com a “primeira onda”. Dentro dos embates e discussões nesse período, o conceito de gênero foi problematizado.

Na “terceira onda”, de acordo com Vargas e Brites (2018) se destacou o “feminismo da diferença”, desconstruindo a mulher como categoria universal, admitindo a existência da diversidade social, cultural e política por dentro das categorias sexuais e de gênero. Para as feministas da “terceira onda”, a citada desconstrução da visão universal sobre a mulher remete à perspectiva de que os

feminismos necessitam ser antirracistas, anti-imperialistas, antiLGBTfóbico, anticapitalista num processo de desestabilização do que historicamente vem se constituindo como norma e como padrão de sujeitos.

Segundo Louro (2014), o ano de 1968 representa um marco da rebeldia e da contestação em vários países como França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, dentre outros. Nesse processo, vários grupos (intelectuais, estudantes, negr@s, mulheres, jovens e outr@s) mostraram sua inconformidade em relação aos arranjos sociais e políticos, às teorias universais ao formalismo acadêmico, às discriminações, à segregação e ao silenciamento.

Já se tornou lugar comum referir-se ao ano de 1968 como um marco da rebeldia e da contestação. A referência é útil para assinalar, de uma forma muito concreta, a manifestação coletiva da insatisfação e do protesto que já vinham sendo gestados há algum tempo. França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento. 1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuaria se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades (LOURO, 2014, p. 15-16).

É nesse contexto que, segundo Louro (2014) o movimento feminista contemporâneo ressurgiu no meio das militâncias nas ruas e nas produções acadêmicas. Podemos encontrar algumas obras clássicas em que esse caráter político do movimento feminista no Ocidente tomou como base como “*Lê Deuxième sexe*” de Beauvoir, “*The feminine mystique*”, de Betty Friedan, *sexual politics* de Kate Millett. Estudos como esses juntamente com o movimento de protestos e passeatas trouxeram para dentro das universidades e escolas questões que problematizavam a situação feminina na sociedade e com isso, surgem os “estudos da mulher”.

“Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos” (LOURO, 2014, p. 17). Mesmo com a conquista por muitas mulheres de alguns aspectos da esfera pública, o trabalho feminino estava fortemente comandado pelos homens brancos, heterossexuais e de posses e relegado às atividades de apoio ou auxílio. Foi a partir da observação desses fatos

que as estudiosas feministas começaram a denunciar a ausência das mulheres nas ciências, nas artes e nas letras.

Podemos verificar, então, tipos de estudos diferentes. Inicialmente estes apenas descreviam as condições de vida e de trabalho femininos. Depois passaram a comentar e criticar essas condições. Para que os estudos se tornassem cada vez mais densos, muitas mulheres fundaram revistas, promoveram eventos, encontros e organizaram núcleos de estudos. Segundo Louro (2014), muitos deles se tornaram excluídos da dinâmica mais ampla do mundo acadêmico, pois se caracterizavam como guetos e, dessa forma, altamente fechados. Diante dessa característica o movimento, seus estudos e seus grupos enfrentaram muitas dificuldades para serem difundidos.

Esses primeiros estudos tiveram uma importância enorme na medida em que denunciaram a ausência da mulher nesse meio, “deram a voz àquela que fora durante tanto tempo silenciada”. Escreviam, relatavam, falavam com “paixão” e esse fato serviu de argumento para que esses trabalhos fossem vistos no mundo acadêmico com reservas.

É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o "verdadeiro" universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. As características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passavam agora a ser observadas. Mais ainda, as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes (LOURO, 2014, p. 17).

Esses estudos, segundo Louro (2014) e Granville-Barboza (2003), que tiveram uma forte carga política jamais poderiam ser neutros e, essa questão contrariou o conceito de ciência da época. Com certeza, não eram características desses trabalhos a objetividade, a neutralidade científica, o distanciamento e isenção. Tudo era problematizado, subvertido e transgredido. A forma de escrever

era na primeira pessoa, coletavam os dados a partir de lembranças, de histórias de vida, de fontes iconográficas, de registros pessoais diários, cartas e romances.

Dessa forma, foi imprescindível a construção de um conceito que mostrasse que a diferença ultrapassa as questões biológicas e que as justificativas para a determinação de papéis sociais para mulheres e homens eram sutilmente disfarçadas por um argumento biológico.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 2014, p. 21).

Nessa passagem a autora discute a importância do conceito de *gênero* para que possamos desconfiar da aparente naturalidade das desigualdades sociais entre mulheres e homens. As feministas anglo-saxãs foram as primeiras que passaram a utilizar *Gender* diferente de *sex*. Com isso elas pretendiam acentuar, através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas do sexo.

No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. Segundo esta opinião, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado (SCOTT, 1995, p. 03).

De acordo com Butler (2001), a qual traz a discussão de gênero no âmbito da “terceira onda” seguindo um paradigma pós-estruturalista⁴ não pode existir acesso

⁴ De acordo com Scott (1995) o pós-estruturalismo permite questionar as categorias unitárias e universais sobre gênero, e trazem para o âmbito da linguagem alguns conceitos e visões sobre o masculino e o feminino que são tomados historicamente como naturais. De acordo com a mesma autora, as “[...] pós-estruturalistas sublinham o papel central da linguagem na comunicação,

ao sexo sem que isso ocorra por meio de sua construção. Para a autora, o sexo é absorvido pelo gênero e essa relação vem além disso. Sexo torna-se uma ficção, uma fantasia “[...] retroativamente instalado em um local pré-linguístico ao qual não existe nenhum acesso direto” (BUTLER, 2001, p. 158).

Nesse sentido, tanto Louro (2014) quanto Butler (2001) abordam gênero como algo que constitui os sujeitos numa relação saber-poder juntamente com a etnia, a raça, a sexualidade, a classe, dentre outras. O sujeito, dentro dessa ótica, é algo plural, político e transitório, que se transforma podendo ser contraditório e pertencente a diferentes grupos.

É sobre essa questão da constituição dos sujeitos de forma não fixa, pautada em Foucault (analisando as digressões sobre diários de Herculine, a qual é intersexual), em Kristeva (a partir do conceito de corpo-política) e em Witting (partindo da desintegração dos corpos culturalmente construídos) que Butler (2019) cria o conceito de Performatividade de gênero com o intuito de subverter a ordem heteronormativa em relação aos corpos, à sexualidade e aos desejos.

Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade (BUTLER, 2019, p. 235).

Nesse sentido, a autora afirma que a realidade é fabricada e historicamente ela vem criando essas ideias binárias entre polos extremos e distintos. É nessa afirmação de fabricação de corpos e de sujeitos na tentativa de universalizar as práticas, os desejos e as formas de ser e estar no mundo que Butler (2019) afirma que existe uma performance socialmente “adequada”.

As mudanças as quais a sociedade se apropria para construção do feminino e do masculino tentam categorizar, e classificar as pessoas num discurso de “ou, ou”:

interpretação e representação de gênero (para os pós-estruturalistas... linguagem não designa unicamente as palavras, mas os sistemas de significação, as ordens simbólicas que antecedem o domínio da palavra propriamente dita, da leitura e da escrita)” (SCOTT, 1995, p. 14).

se a pessoa foge da regra do que a sociedade estabeleceu como masculino e feminino, ela tem sua identidade questionada pel@s outr@s e por ela própria. Ora, essa é uma visão dualista, pois como mencionado anteriormente, existem formas diferentes de sermos sujeitos no mundo. O problema é que somos educad@s para seguir padrões universais.

Observe-se igualmente que a categoria sexual e a instituição naturalizada da heterossexualidade são construtos, fantasias ou “fetiches” socialmente instituídos e socialmente regulados, e não categorias naturais, mas políticas (categorias que provam que, nesses contextos, o recurso ao “natural” é sempre político). Consequentemente, o corpo dilacerado e as guerras travadas entre as mulheres são violências textuais, são a desconstrução dos construtos que desde sempre são uma espécie de violência contra as possibilidades do corpo (BUTLER, 2019, p. 219).

Explicando melhor essa questão, nos apoiamos em Weeks (2002), a qual em suas discussões apresenta a força da relação entre, sexualidade, gênero e poder. Ao estabelecer essas relações, a autora afirma que estão socialmente imbricadas de poder.

O gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. Assim, padrões de sexualidade feminina são inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável – um poder historicamente enraizado (WEEKS, 2001, p. 56).

Para enfatizar melhor essa afirmação e não cair na armadilha de encarar o poder como algo unilateral e determinista, Weeks (2001) parte da base Foucaultiana de que existem relações de poder entre homens e mulheres e elas são hierárquicas, contudo, as mulheres historicamente vêm apresentando o poder de resistirem a esse poder patriarcal enraizado, pois ele não se apresenta de forma universal, já que o poder é exercido de forma difusa, multifacetada e dinâmica.

Ainda que a dominação masculina permaneça uma característica central da sociedade moderna, é importante lembrar que as mulheres têm sido ativas participantes na modelação de sua própria definição de necessidade. Além do feminismo, as práticas cotidianas da vida têm oferecido espaços para as mulheres determinarem suas próprias vidas. Têm se ampliado, a partir do século XIX, os espaços aceitáveis, para incluir não apenas o prazer no casamento, mas também formas relativamente respeitáveis de comportamento não-procriativo. Os padrões de privilégio sexual masculino não foram totalmente rompidos, mas há, agora, abundantes evidências de que tal privilégio não é inevitável e nem imutável (WEEKS, 2001, p. 58).

Já Preciado (2011), o qual traz uma base pós-estruturalista relacionada aos estudos de gênero e anticoloniais, mesmo também se situando na “terceira onda”, trazendo o conceito de gênero para a noção sexopolítica, afirma que essa noção vem antes de se tornar uma categoria teórica e histórica do feminismo americano. Nesse sentido, gênero se apresenta como uma noção a serviço de uma política de reprodução da vida sexual, não se constituindo como efeito de um sistema fechado de poder, mas representando uma espécie de conjunto de dispositivo que o autor chama de sexopolíticos vinculados à medicina, à pornografia, à família e às instituições de forma geral. Esses dispositivos sexopolíticos se configuram como objeto de reapropriação pelas minorias políticas.

Preciado (2011) cita algumas manifestações na Europa a partir dos anos 1970 como uma espécie de ofensiva dos “anormais” no sentido de trazer o corpo desviante não como algo passivo sobre o qual atua o biopoder, mas como uma potência que incorpora o gênero de forma prostética. Nesse sentido, a sociopolítica não se constitui apenas um local de poder, mas, principalmente, um espaço de criação onde ocorrem movimentos (feminista, negro, LGBT, pós-coloniais).

Nesse processo, as minorias políticas se tornam multidões de corpos desviantes e, dentre eles, os corpos *queer* apresentam uma potência política de multiplicidade de corpos que se põem contra os regimes os quais ditam as normas de como esses corpos deveriam ser. Essa multiplicidade se localiza num processo de como desviar ou resistir às “[...] formas de subjetivação sexopolíticas” (PRECIADO, 2011, p. 16).

Tomando essas questões como base, podemos situar as interlocuções que fazem parte desse capítulo como uma fase do feminismo reconhecida como a “terceira onda”. Essa fase é marcada por uma crítica contundente à violência de Estado de base colonial ou neocolonial.

Mesmo partindo de uma abordagem diferente de Butler e Weeks, autoras como Akotirene (2019), Hooks (2019), Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), Fraser (2009) apontam haver um conjunto de elementos teóricos que ajudam a pensar na

violência geral do Estado sem perder a perspectiva das marcações interseccionais⁵ de como essa violência opera sobre determinados sujeitos. Elas reconhecem que esse processo se iniciou com a “segunda onda feminista” e foi se intensificando com a “terceira onda”

Rejeitando a primazia das classes, as feministas socialistas, as feministas negras e as feministas anti-imperialistas também se opuseram aos esforços de feministas radicais em situar o gênero naquela mesma posição de privilégio categorial. Focando não apenas no gênero, mas também na classe, na raça, na sexualidade e na nacionalidade, elas foram precursoras de uma alternativa “interseccionista” que é amplamente aceita hoje. (FRASER, 2009, p. 18).

A interseccionalidade se refere a uma ferramenta teórica e metodológica, a qual nos permite visualizar nas contradições das estruturas do racismo, do capitalismo e do patriarcado, a interação entre as possibilidades que constituem a humanidade, se constituindo como um marco social das diferenças. Para as autoras, os feminismos brancos fracassaram em sua tentativa de socorrer as vítimas negras, e o movimento negro também falhou por conta de seu caráter machista, quando apresenta possibilidades de caminhos pensados para socorrer exclusivamente o homem negro. É exatamente nesse ponto que as bases dessa tese em relação à perspectiva de gênero terão sua formulação conceitual nessa categoria.

Nessa mesma linha de pensamento, Hooks (2019) aborda feminismo e gênero também na perspectiva da interseccionalidade de raça, classe e gênero. Ela denuncia a capacidade de o racismo, o sexismo, a homofobia e o capitalismo perpetuarem os sistemas de dominação de classe. A autora, ao se assumir como feminista negra, busca desmistificar esse termo de forma acessível.

Compartilhando dessa mesma perspectiva, Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) realizam um atual debate sobre o feminismo para os 99% num momento em que o ativismo feminista necessita ser mais combativo. Numa tentativa histórica de encontrar o feminismo liberto do corporativismo liberal e individualista, em prol do feminismo que seja antirracista, anticapitalista, eco-socialista, antiLGBTfóbico,

⁵ A perspectiva interseccional parte do princípio de que o sujeito é atravessado por várias características que demarcam diferenças em múltiplas esferas como as questões de gênero, étnico-raciais, sexualidade, classe social, dentre outras.

interseccional, justamente para os 99% das mulheres do mundo, pois, na visão das autoras, a pobreza é feminina e negra.

O feminismo liberal é ilusoriamente inebriante, ele fala em direitos e na necessidade de as mulheres ocuparem cargos que historicamente são ocupados por homem. Contudo, não problematizam se as pautas dessas mulheres realmente atendem aos anseios da maioria das mulheres do mundo, se atende a todas. Esse feminismo, segundo a autora, está a serviço do capitalismo, e, portanto, da ideia de que é necessária a existência de quem explore e de quem seja explorad@, tendo em vista a manutenção do sistema. Elas apontam como um dos expoentes do feminismo liberal a diretora de operações do Facebook, Sheryl Sandberg, a qual defende um feminismo subjacente ao sucesso individual com base na ideia de que para se atingir a igualdade de gênero é necessário que as mulheres, através do seu empoderamento numa lógica individual, conquiste o sucesso no mundo dos negócios (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019).

De acordo com as mesmas autoras e trazendo a dimensão da resistência como metodologia de enfrentamento a essas estruturas, no primeiro semestre de 2018, ocorreu uma greve com a adesão de mais de cinco milhões de trabalhadoras feministas (organizadoras da *huelga feminista*) que paralisaram suas atividades de trabalho durante o tempo de 24 horas exigindo uma sociedade livre da opressão sexista, da exploração e da violência promovida pela aliança entre o patriarcado e o capitalismo que impõem às mulheres a obediência e a submissão.

Percebe-se, portanto, diferenças radicais entre o feminismo de Sandberg e o das mulheres trabalhadoras retratadas no parágrafo anterior. Essas são as duas vertentes que as autoras desse manifesto problematizam. Essa segunda visão, que rompe com o feminismo liberal num processo de resistir não somente ao patriarcado, mas também a outras estruturas de opressão como o capitalismo, e o racismo, parte da concepção de um mundo justo, em que as riquezas e os recursos naturais sejam compartilhados por tod@s, em que a liberdade e a igualdade deixem de ser um mero sonho e passem a ser configuradas enquanto realidades concretas.

Para as autoras, não existe entre esses dois feminismos um caminho intermediário, justamente por conta do atual momento histórico no mundo caracterizado pelo capitalismo neoliberal, predatório e financeirizado, que nos

últimos quarenta anos tem imperado de forma avassaladora nossas existências. Foi esse capitalismo que ampliou as perdas das principais lutas sociais e transformou seus potenciais de transformações radicais em meras reformas, as quais se configuram como migalhas diante do que o potencial das lutas radicalmente comprometidas com um mundo melhor para tod@s pode trazer. É por isso que o momento de inércia e de não se tomar uma posição política não é mais cabível nesse contexto.

Partindo de uma perspectiva diferente, mas também tecendo críticas ao capitalismo neoliberal, podemos situar Butler (2019), pois a forma que ela critica a racionalidade neoliberal e sua lógica de apropriação do desejo, como sendo um território conquistado insistentemente por essa forma de racionalidade, essa investida neoliberal ocorre em corpos desestabilizados que são pretensamente homogeneizados e normatizados. Dessa forma, aquilo que desestabiliza precisa, nessa concepção, ser dominado e normatizado.

Butler (2019) com essa ideia está abordando sobre a perda de si num território tomado pela lógica neoliberal que direciona os desejos para algo bem definido numa tentativa de estabilizá-los de forma colonizada.

Mesmo partindo de visões diferentes de feminismos, as autoras citadas acima afirmam que o próprio neoliberalismo o qual alimenta o feminismo liberal se encontra abalado diante dessa perspectiva ultraconservadora no mundo. Esse feminismo enfrentou uma de suas principais derrotas em 2016 quando nos Estados Unidos Hillary Clinton perde as eleições para Donald Trump, mesmo Clinton representando a ascensão das mulheres da elite. Segundo as autoras, esse fato põe o mundo em sinal de alerta.

Embora parta de pressupostos teóricos diferentes com uma abordagem distinta de Arruza, Bhattacharya e Fraser (2019) e de Hooks (2019), Butler (2019) compartilha dessa mesma crítica, pois o feminismo liberal advém do feminismo dos anos 1990 em que a categoria mulher foi se delineando de forma única e gênero tratado dentro do limite das representações.

O próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes. É significativa a quantidade de material ensaístico que não só questiona a viabilidade do “sujeito” como candidato último à representação, ou mesmo à libertação, como indica que é muito pequena, afinal, a concordância quanto ao' que

constitui, ou deveria constituir, a categoria das mulheres. Os domínios da “representação” política e linguística estabeleceram a priori o critério segundo o qual os próprios sujeitos são formados, com o resultado de a representação só se estender ao que pode ser reconhecido como sujeito. Em outras palavras, as qualificações do ser sujeito têm que ser atendidas para que a representação possa ser expandida (BUTLER, 2019, p. 18)

Diante dessa afirmação, o sujeito somente é reconhecido como tal se for passível de ser representado pelos moldes fixos ditos pela sociedade. Nessa mesma perspectiva, mais adiante, a autora em relação à lógica universal da compreensão sobre gênero e sobre o feminismo, afirma que considerar a existência de um patriarcado universal é algo difícil de se superar nos estudos feministas e de gênero.

A noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a ‘especificidade’ do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a ‘identidade’ como tornam equívoca a noção singular de identidade (BUTLER, 2019, p. 22).

Diante dessa assertiva, apesar de Butler (2019) apresentar seus pensamentos centrados na crítica à psicanálise na constituição de uma matriz heterossexual, ela afirma veementemente que tudo o que foge à norma torna-se marginalizado e apresenta grandes dificuldades de ser inserido como inteligível e, portanto, passível de existir.

No início do século XX Beauvoir (2019), mesmo sendo situada como uma filósofa feminista da “segunda onda”, já afirmava existir um absurdo em se afirmar que as mulheres já nascem femininas necessitando se adequar ao que culturalmente o conceito de mulher pressupõe. Bem no começo do segundo volume de sua obra tão polemizada intitulada “O segundo sexo”, ao abordar sobre a infância, Beauvoir (2019) aponta uma das afirmações mais clássicas de seu pensamento.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir o indivíduo como um outro. (BEAUVOIR, 2019, p. 11).

Essa vinculação da mulher considerada como o outro em relação ao padrão, a norma que era a masculina, é amplamente retratada no primeiro volume de sua

obra. Beauvoir (2019) nesse primeiro volume realiza essa análise trazendo uma série de fatos e mitos construídos sobre as mulheres e realizando uma análise de diversas perspectivas, dentre elas, a antropológica, a biológica, a psíquica, a histórica, dentre outras. Nessas análises a autora chega à conclusão de que a construção social sobre o feminino é realizada a partir do outro em relação ao masculino.

Essa perspectiva de Beauvoir (2019), a qual podemos chamar de um pensamento clássico sobre a epistemologia feminista, influenciou as proposições teóricas sobre feminismos e gênero durante a construção de seus conceitos nos próximos anos. Inclusive, Butler (2019) quando esta analisa gênero como um problema fora do âmbito das representações.

Se Beauvoir (2019) afirma ser o feminino em nossa sociedade encarado como o desvio da norma que era considerada como o masculino, Butler (2019), mesmo discutindo sob outro prisma, problematiza essa questão afirmando existir aquilo que ela denominou de “heterossexualidade compulsória”. Nesse sentido, diferentemente de Beauvoir (2019), Butler (2019) afirma não apenas entre o feminino e o masculino que existe a necessidade compulsória de se definir um padrão, mas também por dentro daquilo que é considerado no interior do feminino e masculino.

Por outro lado, Butler (2001) realiza algumas críticas a ideia de um conceito de gênero se diferenciando de sexo. Ela afirma que essa negação do sexo pelo gênero, traz um conceito de sexo vinculado à natureza numa visão de natureza determinista e unilateral. Além disso, afirma ser impossível tratar sexo como natureza, pois nem mesmo a natureza existe fora das forças de poder.

De fato, embora a radical distinção entre sexo e gênero tenha sido crucial a versão beauvoiriana do feminismo, ela tem sido criticada, mais recentemente, por degradar o natural como aquilo que existe ‘antes’ da inteligibilidade, como aquilo que precisa de marca social, quando não da sua ferida, para significar, para ser conhecido, para adquirir valor. Essa forma de ver a questão deixa de compreender não apenas que a natureza tem uma história (e não meramente uma história social) mas, também, que o sexo está posicionado de forma ambígua em relação àquele conceito e à sua história (BUTLER, 2001, p. 157).

Essa afirmativa de Butler (2001) embasa os conceitos sobre gênero de Scott (1995) e Louro (2014) e traz para o foco da discussão justamente o caráter instável

do gênero concebido em meio às forças de poder. De acordo com Louro (2014), o conceito de gênero é algo muito recente. Nos dicionários, esse conceito vinculado à história do movimento feminista contemporâneo não aparece. Para a autora que traz o conceito de gênero pautado em Scott (1995), assim como as palavras são carregadas de história e a produzem, a omissão destas também é carregada de conteúdo, de ideias, de conceitos e de valores, os quais geralmente são os dominantes.

Na gramática, gênero é compreendido como um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que permite distinções ou agrupamentos separados (SCOTT, 1995, p. 03).

Nesse sentido, para Scott (1995), que considera gênero enquanto categoria de análise histórica, sua definição se apresenta em duas partes e várias subpartes. Essas partes são ligadas entre si, contudo, são analiticamente distintas. Primeiramente, a definição de gênero tem como base a conexão entre o que a autora chama de duas proposições. Gênero se define como um elemento que constitui as relações sociais, mesmo que sua base sejam as diferenças percebidas entre os sexos. Da mesma forma, gênero é também considerada uma primeira forma de significar relações de poder em que as mudanças não ocorrem em sentido único.

Percebe-se que o conceito de gênero abordado pelas autoras apresenta um caráter social e cultural, relacionado às diferenças entre o sexo, se apresenta enquanto primeira forma de relações de poder de um ser humano e está profundamente ligado ao movimento feminista. Porém, para que possamos entender os seus significados na atualidade, é importante recorrer ao processo histórico de todo o movimento ocorrido no Ocidente desde o final do século XIX e início do século XX.

Admitindo que as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história, o conceito de gênero que pretendo enfatizar está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Constituinte desse movimento, ele está implicado linguisticamente e politicamente em suas lutas e, para melhor compreender o momento e o significado de sua incorporação, é preciso que se recupere um pouco de todo o processo (LOURO, 2014, p14).

Portanto, para a autora, a linguagem está carregada politicamente. Por outro lado, a autora reconhece que as feministas não pretenderam negar o caráter

biológico, mas enfatizaram o caráter social, cultural, histórico, discursivo e, portanto, de poder e pós-identitário. Essa constatação é necessária na medida em que se pretende problematizar, desnaturalizar e desconstruir um fato construído e hegemonicamente tido como natural.

Sobre esse aspecto, Foucault (2000) afirma que existe uma relação entre as práticas discursivas e as relações de poder em que elas estão inseridas.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso - como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que - isto a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar (FOUCAULT, 2000, p. 10).

Partindo do princípio de que Gênero está imbricado de poder, e que esse poder, de acordo com Foucault (1999) não ocorre de forma absoluta e de forma unilateral, mas de forma difusa e pulverizada, se existe na sociedade patriarcal, grupos sociais que exercem poder sobre outros grupos, estes últimos, encontram nos processos de resistência o contrapoder, a contra conduta necessária como ação desse próprio poder. Assim, os sujeitos sociais, numa relação desigual, realizam o efeito ou atualização de poder num processo de resistência. Esse aspecto é demonstrado pelo autor quando ele afirma existir uma relação entre o “poder-saber”.

Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1999, p. 31).

Diante do poder-saber o conhecimento e suas formas são produzidos em processos de lutas que ao mesmo tempo os atravessam e determinam possibilidades de sua produção. Nesse sentido, as desigualdades entre os sujeitos sociais são relacionais, instáveis, pois as suas justificativas são compreendidas no âmbito das relações de poder sob as quais elas são produzidas. Estamos vendo que

o conceito de gênero apresenta um aspecto profundamente relacional e imbricado de relações de poder e de deslocamentos, pois são justamente nas relações de saber-poder que os gêneros são materializados. Dessa forma, contextualizando o que se supõe sobre os gêneros, busca-se evitar as generalizações a respeito da mulher ou do homem. Nessa mesma direção, Butler (2001) afirma que

Se gênero consiste dos significados sociais que o sexo assume, então o sexo não adquire significados sociais como propriedades aditivas, mas ao invés disso, é substituído pelos significados sociais que adota; o sexo é abandonado no curso dessa assunção e o gênero emerge não como um termo em permanente relação de oposição ao sexo, mas como um termo que absorve e desloca o “sexo”, a marca de sua substanciação plena do gênero ou aquilo que, do ponto de vista materialista, pode constituir uma plena dessubstanciação (BUTLER, 2001, p. 158).

Diante dessa afirmativa, dessubstanciação não é substituição ou estabilidade. Compreender o gênero de forma não binária significa deslocar o sexo. Nesse sentido, gênero é aquilo que desloca o sexo como norma, assim como também defende por Scott (1995).

Sobe o aspecto de deslocamento do sexo, Louro (2004) afirma a importância da teoria *queer* no intuito de subverter essas normas de necessidade compulsória da produção de “pessoas certas”. Os corpos que não se adequam a esse modelo são considerados estranhos e passíveis de correção no interior das instituições. Esses lugares, historicamente, vêm excluindo esses corpos e ditando regras sobre as formas de seus comportamentos de serem e estarem no mundo.

A irreverência e a disposição antinormalizadora da teoria *queer* me incitam a jogar com suas ideias, sugestões, enunciados e a testá-los no campo (usualmente normalizador) da educação. Quero apostar em suas articulações, pôr em movimento o subversivo, arriscar o impensável, fazer balançar estabilidades e certezas – processos geralmente estranhos ou incômodos aos currículos, às práticas e às teorias pedagógicas. Não tenho qualquer garantia de conseguir sucesso nesses movimentos, mas tento ensaiá-los (LOURO, 2004, p. 07-08).

Nesse sentido, *queer* é o “estranho”, o “esquisito”, sendo considerado o sujeito da sexualidade desviante, o excêntrico que não deseja ser integrado e nem tolerado, que não aspira ser centro ou referência, pois desafia constantemente as normas sociais, ou seja, é um corpo estranho que incomoda e que, ao mesmo tempo que perturba e provoca, também fascina. Para a teoria *queer* os sujeitos são plurais, múltiplos. Suas identidades se transformam, não são fixas e podem ser

contraditórias. O sujeito pertence a grupos diferentes de etnia, de sexo, de classe, de gênero, dentre outros. O gênero faz parte do sujeito assim como a etnia, a raça, a classe social. O sujeito é mulher, brasileira, negra, pobre. Dessa forma, as diferentes instituições e as práticas sociais são constituídas e constituintes de gênero.

A partir dessa discussão, Louro (2014) enfatiza a importância de atentarmos para o fato de que em muitos estudos sobre gênero a sexualidade ocupa um papel essencial. Dessa forma, não existe uma única forma de constituição de sujeitos sociais, pois essas formas não se dão de forma rígida e linear, mas de maneira difusa e pulverizada.

Como estamos vendo, essas autoras fazem uma espécie de revisão crítica em relação a como gênero vem sendo tratado. As críticas são bem diversas, mas se aproximam nas suas afirmativas sobre a necessidade de subverter o dualismo presente nas análises. Autoras como Butler (2019) e Louro (2014) adotam uma discussão pautada nas relações de saber-poder, no deslocamento e na subversão das representações fixas.

Partindo de uma outra perspectiva sobre o aspecto das diferenças entre os feminismos e evidenciando um feminismo combativo e necessário na atualidade, Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), apresentam onze teses para desenvolver o seu pensamento sobre um feminismo para a maioria das mulheres. É justamente na tese 1 que as autoras tratam sobre a nova onda feminista (a chamada terceira onda), a qual se caracteriza pelo seu potencial para reinventar as greves. Vem como uma espécie de “terceira onda”, fazendo alusão à continuidade histórica do movimento feminista da década de 1960 que também foi fortemente marcado por um caráter revolucionário em que o movimento se articulou com outros movimentos sociais imprescindíveis para o fortalecimento político de todos eles.

O recente Movimento grevista feminista começou na Polônia, em outubro de 2016, quando mais de 100 mil mulheres organizaram paralizações e marchar em oposição à proibição do aborto no país. [...] No início uma marola, depois uma onda, então uma enorme corrente: um novo movimento feminista global que pode adquirir força suficiente para romper alianças vigentes e alterar o mapa político (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 31 - 32).

Esse acontecimento gerou um movimento transnacional em 08 de março de 2017 em que as organizadoras de todo o mundo entraram em greve juntas. Com isso, essas militantes reavivaram o processo de politização do Dia Internacional das

Mulheres⁶. A intenção desse movimento era reestabelecer as raízes históricas esquecidas nessa data evidenciando a classe trabalhadora e o feminismo socialista, pois o 08 de março, segundo as autoras, vinha se caracterizando no capitalismo como uma data comemorativa vinculada à despolitização e ao consumo, sendo vinculada às flores, cartões, mensagens de felicitações e exaltação de padrões vinculados a uma lógica feminina que serve aos moldes do patriarcado.

Como mencionado acima, essas greves feministas da atualidade estão recuperando as raízes de luta histórica do feminismo do século XX reivindicando não somente justiça para as mulheres, mas justiça para as mulheres negras e da classe trabalhadora. Esse movimento é internacionalista porque envolve mulheres ao mesmo tempo no mundo todo, além de inventar novas formas de greve com um novo tipo de política. Com isso, elas retomam, na forma de bloqueios e boicotes, os movimentos grevistas do século passado e que foram fortemente reduzidos pela ofensiva neoliberal. Mas, o que de novo essa nova onda de greve traz ao movimento feminista?

Ao mesmo tempo, essa nova onda democratiza as greves e expande sua abrangência – acima de tudo, por ampliar a própria ideia do que é considerado “trabalho”. Recusando-se a limitar essa categoria ao trabalho assalariado, o ativismo das mulheres grevistas também bate em retirada do trabalho doméstico, do sexo e dos sorrisos. Ao tornar visível o papel indispensável desempenhado pelo trabalho determinado pelo gênero e não remunerado na sociedade capitalista, esse ativismo chama a atenção para as atividades das quais o capital se beneficia, mas pelas quais não paga. (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 33).

Outra novidade desse movimento, segundo as autoras, é o que essas mulheres questionam dentro da própria categoria trabalho, além da remuneração e jornada, tendo como alvo o assédio e a agressão sexual, a justiça reprodutiva, suas barreiras abismais e a repressão ao direito de greve. Dessa forma, esse movimento

⁶ O sufrágio representou um amplo movimento ocorrido em vários países democráticos de todo o mundo, entre o fim do século XIX e o início do século XX, considerado como primeiras manifestações contra a discriminação feminina no sentido que organizar a luta das mulheres para o direito ao voto. Nos vários países ocidentais o sufrágismo foi conhecido como a “primeira onda” do feminismo. Esse fato juntamente com reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões estavam diretamente ligados aos interesses das mulheres brancas de classe média e o alcance desses objetivos acarretou numa acomodação no movimento.

apresenta um grande potencial de tensão entre a política identitária e a política de classe.

Na primeira década dos anos 2000, Fraser (2009) já denunciava uma forte correlação entre as questões do neoliberalismo e as condições das injustiças de gênero tendo esta correlação sido facilitada por uma parte do feminismo da segunda onda que ao lutarem por reconhecimento identitário e da diferença, deslocou o foco da questão de redistribuição centrando-se na cultura e dando pouca ênfase à economia política. Isso ocorreu, tanto no movimento, quanto na própria academia na produção do conhecimento sobre os feminismos.

Com a ascensão do neoliberalismo, ocorre uma grande alteração na cultura política no interior das sociedades capitalistas. Nesse contexto, as reivindicações por justiça foram sendo interpretadas de forma progressiva como reivindicações pelo reconhecimento da identidade e da diferença. Essa mudança da redistribuição para o reconhecimento, de acordo com Fraser (2009), provocou poderosas pressões para transformar a “segunda onda” feminista em apenas uma variante da política de identidade. Mesmo sendo progressista, essa variante tendia a estabelecer um excesso de crítica da cultura e subestimava a crítica da economia política. Nesse sentido, o que ocorria na prática era a subordinação de lutas socioeconômicas às lutas por reconhecimento.

Em termos de produção de estudos acadêmicos, esse movimento acarretou num obscurecimento da teoria social feminista pela teoria cultural feminista. Se quando o movimento iniciou tendia a um economicismo com direcionamento único, com o tempo, ele foi se configurando como um culturalismo unilateral. Como consequência, ao invés de se chegar num paradigma mais amplo em que se poderia contemplar a redistribuição e o reconhecimento, de acordo com a autora, as feministas da “segunda onda” trocaram um paradigma incompleto por outro.

Tal mudança de foco, gerou uma espécie de “armadilha” para o movimento feminista, pois foi conveniente para o neoliberalismo que estava já em ascensão e, nesse sentido, a separação entre a crítica à cultura da crítica à economia política foi distanciando o movimento feminista e suas produções teóricas da crítica ao sistema capitalista.

Além disso, o momento não poderia ter sido pior. A volta para o reconhecimento se encaixou muito nitidamente com um

neoliberalismo em ascensão que não queria nada mais do que reprimir toda a memória de igualitarismo social. Assim, as feministas tornaram absoluta a crítica da cultura precisamente no momento em que as circunstâncias requeriam atenção redobrada à crítica da economia política. Conforme a crítica se fragmentava, além do mais, a tendência cultural se tornava separada não apenas da tendência econômica, mas também da crítica do capitalismo que as integrara anteriormente (FRASER, 2009, p. 24).

A “terceira onda” afirma que o debate acumulado sobre gênero e feminismo sozinho não irá atingir as mudanças necessárias a uma sociedade igualitária. As questões de raça e classe social dialogam de forma interseccional com gênero.

De acordo com Hooks (2013), durante muito tempo a mulher negra foi afastada do movimento feminista. As questões de raça eram colocadas em segundo plano pelo próprio movimento, liderado em seu início por mulheres brancas, as quais afirmavam que o movimento necessitaria primeiramente se afirmar, para depois englobar as outras questões como as questões de raça, por exemplo. Nesse sentido, as feministas negras deram um salto qualitativo reafirmaram para que se fale em igualdade, é necessário que o feminismo seja antirracista. Isso vale para as questões de classe, sexualidade e de gênero.

Hooks (2019), mesmo se localizando como teórica feminista da “terceira onda” feminista, diferentemente de Butler (2019), de Foucault (2000) e de Louro (2014), @s quais analisam as inter-relações entre gênero, raça e classe no âmbito do saber-poder, acredita numa revolução feminista que, atrelada a outros movimentos, poderá criar um mundo em que as desigualdades sejam superadas.

Uma revolução feminista sozinha não criará esse mundo; precisamos acabar com o racismo, o elitismo, o imperialismo. Mas ela, tornará possível que sejamos pessoa- mulheres e homens – autorrealizadas, capazes de criar uma comunidade amorosa. (HOOKS, 2019, p.15).

Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) ao desenvolverem sua tese 8 sobre o feminismo para os 99%, afirmam que o capitalismo nasceu da violência racista colonial e o feminismo necessita ser radicalmente antirracista e anti-imperialista justamente pelo que se vivencia na atualidade em que os Governos de centro se unem com grupos abertamente racistas para bloquearem a entrada de imigrantes refugiados em seus países. É nesse sentido que as autoras afirmam que as feministas deveriam assumir um lado diante dessas desigualdades. Contudo a

história desse movimento mostra que ele tem sido muito ambivalente em relação às questões de raça.

Indo na mesma direção, tanto Hooks (2013), quanto Akotirene (2019) denunciam em suas obras essa ambivalência na relação entre gênero e raça. Essa ambivalência era expressa na medida em que “[...] o discurso negro sobre o feminismo se viu muitas vezes preso em debates infundáveis sobre as negras deverem ou não se envolver com o movimento ‘feminista branco’[...]” (HOOKS, 2013, p. 164).

Akotirene (2019) afirma que esse distanciamento histórico do feminismo em relação ao movimento negro é uma herança colonialista no Brasil. Essa aproximação, bem como as análises propriamente antirracistas somente poderão ocorrer, através da descolonização do movimento feminista num processo de resistir a essas outras formas de dominação. Por um outro lado, o movimento negro ligado aos homens negros também vem silenciando as mulheres negras. É nessa encruzilhada que se encontra a relevância do conceito de interseccionalidade defendido pela autora.

Se, de um lado, nem todas as mulheres foram excluídas das indústrias, e nem todos os negros foram excluídos do mercado de trabalho, somente a análise interseccional destacou a forma com que as mulheres negras sofrem discriminação de gênero, dando múltiplas chances de interseccionar esta experiência. Quando ausentes os letamentos interseccionais para as abordagens feministas e antirracistas, ambos reforçam a opressão combatida pelo outro, prejudicando a cobertura dos direitos humanos (AKOTIRENE, 2019, p. 65).

É com base nesse pensamento que Petrone (2019) faz alusão também às trabalhadoras domésticas⁷, as no Brasil têm ainda o seu trabalho muito vinculado ao trabalho escravo do período colonial. Apenas no ano de 2015 é que alguns direitos básicos foram alcançados por essas trabalhadoras. Para a autora é impossível se

⁷ Sobre a questão do feminismo antirracista e anti-imperialista, podemos trazer como exemplo as trabalhadoras domésticas, que embora reconhecidas algumas conquistas como a própria PEC das domésticas em 2013, ainda pode-se encontrar retrocessos de forma contundente quando, por exemplo, citamos o caso do menino Miguel em Recife-PE no ano de 2020 quando, em plena pandemia da COVID-19, sem creche para deixar o seu filho, a trabalhadora doméstica Mirtes Renata que trabalhava num apartamento localizado em um condomínio de luxo no centro do Recife cuidava dos cães de seus patrões enquanto deixou seu filho Miguel de cinco anos aos cuidados de sua patroa. Enquanto passeava com o cão de estimação dos patrões, Miguel caiu do 9º andar do prédio vindo a óbito.

falar em sororidade feminina (irmandade e amorosidade entre mulheres) numa realidade de tantas mulheres negras trabalhadoras domésticas serem exploradas por mulheres brancas da classe média, as quais muitas vezes que se intitulam como feministas.

No país que ainda tem “quartinho de empregada”, não é possível um feminismo que não enfrente radicalmente, frontalmente, a exploração daquelas, majoritariamente negras, que no silêncio dos lares ricos brasileiros experimentam no corpo uma forma de escravidão. O feminismo das 99% articula necessariamente raça e etnia, gênero e classe (PETRONE, 2019, p. 15).

Nesse sentido, as mulheres brancas e de classe média necessitam olhar para as mulheres não brancas das classes populares com sororidade. Esse aspecto é bem característico de uma sociedade baseada nos processos de dominação. As mulheres necessitam compreender que esses processos não existem apenas a dominação do homem sobre a mulher, mas a dominações também histórica entre mulheres. “[...] Enquanto mulheres usarem poder de classe e de raça para dominar outras mulheres, a sororidade feminista não poderá existir por completo[...].” (HOOKS, 2019, p.36).

Nesse sentido, mesmo as feministas radicais, assim como as liberais, desenvolveram uma forma “universal de mulher” desconsiderando a raça e a classe e priorizando a necessidade de as mulheres escaparem da vida doméstica, desconsiderando a realidade da maioria das mulheres.

Compreendemos que nada que mereça o nome de “libertação das mulheres” pode ser alcançado em uma sociedade racista, imperialista. Ao mesmo tempo, compreendemos que a raiz do problema é o capitalismo, do qual o racismo e o imperialismo são parte integrante. Esse sistema social que se orgulha do “trabalho livre” e do “contrato salarial” só pôde ter início devido à violenta pilhagem colonial e à “caça comercial de peles negras” na África, seu recrutamento forçado para a escravidão no “Novo Mundo” e a expropriação de povos indígenas. (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 77-78).

Nessa mesma perspectiva, Hooks (2013) aborda que as formas de opressão em relação às mulheres não ocorrem de igual forma em relação a todas as mulheres, principalmente quando analisamos os aspectos históricos em relação ao período escravocrata.

Um preceito central do pensamento feminista moderno tem sido a afirmação de que todas as mulheres são oprimidas. Essa afirmação sugere que as mulheres compartilham a mesma sina, que fatores

como classe, raça, religião, preferência sexual etc. Não criam uma diversidade de experiências que determina até que ponto o sexismo será uma força opressiva na vida de cada mulher. O sexismo, como sistema de dominação, é institucionalizado, mas nunca determinou de forma absoluta o destino de todas as mulheres nesta sociedade” (HOOKS, 2013, p. 197).

Embora o período escravocrata tenha se enfraquecido no mundo e “acabado” em grande parte do ocidente, a mentalidade colonialista permanece viva e necessária ao chamado “trabalho livre” tão requisitado pelo neoliberalismo. Isso perpetuou a expropriação de pessoas racializadas e permitiu o capital de aumentar os seus lucros. Essas pessoas racializadas representam uma classe criada pelo capitalismo financeiro importante para a sua própria manutenção e reestruturação, pois seu trabalho é ao mesmo tempo desvalorizado e amplamente submetido à exploração. Um exemplo disso são as trabalhadoras domésticas.

Dessa forma, a opressão das mulheres na sociedade capitalista assume diferentes formas e difíceis de serem percebidas e para a sua superação é necessária enxergá-las no âmbito político por meio de esforços conscientes de construção de uma solidariedade social e coletiva e não individualista, como afirma Hooks (2019).

Imagine viver num mundo onde não há dominação, em que mulheres e homens não são parecidos nem mesmo sempre iguais, mas em que a noção de mutualidade é o *ethos* que determina a nossa interação. Imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem somos, um mundo de paz e possibilidades (HOOKS, 2019, p.15).

Mesmo partindo de outra perspectiva, Louro (2014) afirma a necessidade de se incluir nos estudos de gêneros as diferenças de raça e classe, parte da premissa de que ser mulher, negra, pobre e que mora num país oriental representa um universo de possibilidades, por exemplo, e ser mulher, branca, rica e que mora num país ocidental representa outro completamente diferente. A superação das perspectivas liberais requer uma discussão a respeito do gênero, da etnia, da raça, da classe social.

Já Hooks (2019), constrói sua base de pensamento a partir do lugar da própria fala e este é um dos pontos mais importantes de seu pensamento. Ela traz a experiência de mulher negra que sofreu segregação racial como autoridade analítica numa posição crítica ao mesmo tempo em que a partir das próprias vivências.

Dessa forma, não se nasce feminista, torna-se e, para que ela seja feminista, é necessário que se aprofunde nos debates sobre gênero. Nesse sentido, a autora busca definir feminismo de maneira simples, mas sem renunciar a sua profundidade. “[...] Dito de maneira mais simples, feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão. [...]” (HOOKS, 2019, p.17).

Nesse sentido, não basta ser mulher para que sejamos feministas, pois crescemos numa sociedade patriarcal e somos educadas para seguir o seu padrão. Superar o patriarcado é um grande desafio que envolve compreendê-lo como uma forma de poder na sociedade que está em todas as partes e nos desprendermos das amarras sociais numa perspectiva antissexista, antirracista, anticapitalista e antiLgbtfóbica.

É a partir dessa perspectiva que Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) elaboram a tese 2 de sua obra, a qual vai discutir a respeito da falência do feminismo liberal (que unifica o feminismo), da necessidade de superá-lo e inicia a tese afirmando que atualmente a mídia trabalha incansavelmente para vincular o feminismo liberal ao feminismo como um todo. O feminismo liberal está deliberadamente dedicado a permitir que apenas uma parte pequena das mulheres, as quais já são privilegiadas, tenham ascensão numa visão de igualdade pautada no mercado tendo uma forte ligação com o discurso um corporativo disfarçado pelo slogan da diversidade.

O principal objetivo do feminismo liberal jamais foi a igualdade e sim a meritocracia pautada na hierarquia social com a ideia do empoderamento feminino individual. A própria noção de empoderamento traz em seu bojo a perspectiva individualista de libertação em que a ampla maioria das mulheres não está incluída. Nessa linha de pensamento, a luta por igualdade salarial entre homens e mulheres atinge apenas a uma pequena parcela de mulheres que, por méritos próprios e individuais, ganham o direito a essa conquista restrita à sua própria classe social.

Completamente compatível com a crescente desigualdade, o feminismo liberal terceiriza a opressão. Permite que mulheres em postos profissionais-gerenciais façam acontecer precisamente por possibilitar que elas se apoiem sobre mulheres imigrantes mal remuneradas a quem subcontratam para realizar o papel de cuidadoras e o trabalho doméstico. Insensível à classe e à etnia, esse feminismo vincula nossa causa ao elitismo e ao individualismo. Apresentando o feminismo como movimento “independente”, ele nos

associa a políticas que prejudicam a maioria e nos isolam das lutas que se opõem a essas políticas. Em resumo, o feminismo liberal difama o feminismo. (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 37).

Existe no feminismo liberal uma clássica confusão e equívoco teórico entre o feminismo em si e a ascensão de mulheres enquanto indivíduos. Esse “feminismo” tende a se configurar como modismo para garantir autopromoção individual de algumas mulheres que já são privilegiadas pelo lugar que ocupam na classe social a que pertence. Ele é o álibi perfeito para a perpetuação do neoliberalismo na medida em que disfarça seu sustentáculo do capital global como aparentemente progressista. “[...] Nossa resposta ao feminismo do “faça acontecer” é o feminismo “impeça que aconteça. Não temos interesse em quebrar o telhado de vidro⁸ enquanto deixamos que a ampla maioria limpe os cacos [...]” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 39).

Diante disso, para os feminismos na atualidade não basta que uma pequena parcela de mulheres rompa esse “telhado de vidro” enquanto outras, geralmente as negras e pobres, se incumbirão limpar as consequências geradas desse rompimento.

Mesmo partindo de análises diferentes, é justamente para se contrapor a ideia de que todas as mulheres são iguais e submetidas às mesmas condições, que Scott (1995) e Butler (2019) defendem uma concepção de gênero construída a partir do chamaram de desconstrução do caráter permanente da oposição binária masculino/feminino. Para isso, segundo as autoras, é preciso problematizar o masculino e o feminino e demonstrar que cada um supõe e contém o outro, porém revelando que cada polo é plural e ambos estão inseridos em processos sociais e culturais desiguais.

Nesse ponto, de acordo com Butler (2001), não existe uma construção social determinista. As relações de poder não ocorrem de forma unilateral, elas se estabelecem de forma desigual, mas existe no interior dessas desigualdades, as

⁸ O fenômeno “telhado ou teto de vidro” é caracterizado de acordo com Fernandez (2019) como a situação referente às barreiras invisíveis que impedem as mulheres de ascenderem aos níveis mais elevados nos seus locais de trabalho, sendo esses impedimentos provocados pelos padrões sociais sobre as mulheres, a falta de oportunidade dada às mulheres para que elas adquiram experiência em gerenciamento, uma cultura empresarial hostil e extremamente misógina e patriarcal, as obrigações da mulher com os cuidados em casa, dentre outras questões que levam os homens a ocuparem cargos empresariais hierarquicamente superiores aos das mulheres.

possibilidades de os sujeitos resistirem. Ou seja, para a autora, não existe poder que atua linearmente. Existe aquilo que ela denomina de “atuação reiterada”, que se constitui, justamente enquanto o poder em sua persistência e instabilidade.

O que eu proporia no lugar dessas concepções de construção é um retorno à noção de matéria, não como um local ou superfície, mas como um processo de materialização que se estabiliza ao longo do tempo para produzir o efeito de fronteira, de fixidez e de superfície – daquilo que chamamos de matéria. O fato de que a matéria é sempre materializada tem que ser pensado, em minha opinião, em relação aos efeitos produtivos e, na verdade, materializadores do poder regulatório, no sentido foucaultiano. Assim, a questão não é mais “como o gênero é construído como – e através de - uma certa interpretação do sexo (uma questão que deixa de teorizar a “matéria” do sexo), mas, ao invés disso, “através de que normas regulatórias é o próprio sexo materializado?” E por que é que tratar a materialidade do sexo como um dado pressupõe e consolida as condições normativas de sua própria emergência? (BUTLER, 2001, p. 163).

Sobre esse aspecto, mas partindo de perspectiva diferente, Hooks (2001) afirma a necessidade de uma educação feminista que critique os processos de naturalização e enraizamento em que são colocados como imutáveis ao longo dos tempos ousando subverter a divisão mente/corpo em que sejamos inteiras em sala de aula. A autora também afirma que essa noção de educação está pautada num modelo de ciência pretensamente “neutra” fundada nos moldes do patriarcado e do capitalismo, os quais ditam modelos de como se portar, de como amar, de como sentir. Importante aqui não confundirmos patriarcado como algo exclusivamente perpetrado pelos homens.

Nessa linha de pensamento, Hooks (2019) aponta a necessidade de o feminismo semanticamente ser encarado não como o oposto ao machismo. Nesse sentido, é importante incluir os homens como aliados. Sobre isso, a autora enfatiza que numa perspectiva feminista, o homem não pode ser encarado como um inimigo. Com isso, ela evidencia a participação masculina e afirma que, sem a participação de todos as mudanças para um mundo igualitário não irá ocorrer. Com isso, Hooks desconstrói a falsa ideia de que as feministas “odeiam homens.”

Homens de todas as idades precisam de ambientes em que sua resistência a sexismo seja reafirmada e valorizada. Sem ter homens como aliados na luta, o movimento feminista não vai progredir. [...] precisamos trabalhar com muita dedicação para corrigir o pressuposto já tão arraigado no inconsciente cultural, de que o feminismo é anti-homem. O feminismo é antisexismo. Um homem despojado de privilégios masculinos, que aderiu às políticas

feministas, é um companheiro valioso de luta, e de maneira alguma é ameaça ao feminismo; enquanto em mulher que se mantém apegada ao pensamento e comportamento sexistas, infiltrando o movimento feminista, é uma perigosa ameaça. (HOOKS, 2019, p.31).

Para isso, a autora afirma que as mulheres sozinhas com o foco centrado nelas mesmas não conseguirão a libertação das amarras do patriarcado. O feminismo é para tod@s e, para isso, é relevante uma visão que transite em alternativas de novos modelos de masculinidades não hegemônicas, conseqüentemente, não tóxicas e, com isso, sejam criadas também formas alternativas de família, de educação, de crianças, beleza, sexualidades que realmente venham a transformar a sociedade.

Embora partam de paradigmas diferentes, os estudos de Vale de Almeida (1995) também apontam para críticas aos estudos feministas que tenderam um discurso dualista na medida em que não abordaram as questões referentes ao que é ser homem e como se constrói o ser masculino e as masculinidades. Sua crítica principal está na forma unicamente aceita em alguns discursos feministas sobre relações heterossexuais nos relacionamentos. Levando em consideração que existem formas diferentes de se constituir como sujeitos, é necessário, segundo o autor, problematizarmos as masculinidades, pois, embora o patriarcado seja opressor para as mulheres, é também opressor para as identidades que não se adequam a um modelo hegemônico, padrão de masculinidade.

Nesse sentido, existem modelos hegemônicos de masculinidade, e de feminilidade e a forma de subversão desses modelos requer também a subversão de modelos patriarcais e heteronormativos, racistas e classistas.

Para que isso ocorra, Hooks (2019) reafirma a importância de uma educação feminista e, mais uma vez coloca as suas experiências para evidenciar tal importância. Para tal, a autora defende um movimento de massa que ofereça educação feminista para todo mundo, mulheres, homens. Do contrário, as teorias e práticas feministas se tornarão enfraquecidas como já ocorre na propagação de informações negativas e falsas produzidas pelas mídias convencionais. É preciso, pois, de acordo com Hooks (2019), tratar sobre feminismos para a maioria das pessoas.

Nessa mesma perspectiva, Petrone (2019) afirma que um feminismo realmente comprometido com a maioria também luta na mesma medida contra a

violência relacionada às mulheres lésbicas e trans, as quais são submetidas às várias formas de violência como, por exemplo, o estupro corretivo e espancamentos, tendo o seu corpo violado, não apenas por serem mulheres, mas por não corresponder a padrões heteronormativos de feminilidade.

É sobre tantas transexuais e travestis assassinadas, a maioria negra, pobre, sem direito à vida, no país recorde de assassinatos de pessoas transexuais e onde se mata e estupra “corretivamente” mulheres lésbicas e se nega o direito de bissexuais amarem (PETRONE, 2019, p. 14-15).

Sobre essas questões Hooks (2019) compreende que o feminismo é diverso e que nem todas as mulheres passam pela mesma experiência de dominação e violência. Para esse aspecto, é importante o conceito de sororidade, que é a ideia de irmandade entre mulheres, não importa se não estão todas submetidas as mesmas sentenças do patriarcado. É a sororidade que capacita as mulheres a amarem umas às outras, mas isso tem relação direta com o seu lugar de fala. Para isso, uma educação feminista em que a sororidade seja levada como ponto poderoso de transformação é relevante.

Contudo, Petrone (2019) afirma ser o feminismo importante apenas se for palpável e real para a maioria das mulheres. Em se tratando do Brasil, um dos últimos países do mundo a aderir ao processo de abolição da escravidão de pessoas negras, esses aspectos são ainda mais urgentes, pois a própria formação da sociedade brasileira foi marcada por desigualdades étnico-raciais e de gênero, as quais hoje ainda estão muito presentes. No Brasil, ocorreram mais de trezentos anos de escravidão onde o predomínio de uma elite agrária, proprietária e branca foram historicamente produzindo processos profundos de violência principalmente em relação às mulheres negras e indígenas. Dessa forma, o patriarcado e a escravidão além de serem constitutivos de uma burguesia, possui suas especificidades em territórios colonizados, como é o caso do Brasil. Para essa lógica colonizadora,

A consolidação do sistema capitalista no mundo está imbricada com a invasão e a dominação dos territórios latino-americanos e a imposição ao mundo de um modelo de ser humano universal moderno que corresponde, na prática, ao homem, branco, patriarcal, heterossexual, cristão, proprietário (PETRONE, 2019, p. 16).

Sobre essa afirmativa, a autora propõe que se essa mentalidade colonial não for rompida, é impossível a subversão da concepção universalista de mulher. Com base nesse colonialismo, essa concepção de mulher é alimentada pelo avanço do

agronegócio, do modelo extrativista da monocultura, retrocessos na demarcação das terras indígenas e quilombolas, as quais partem da premissa de expropriação da terra e do território dos povos tradicionais. Isso é parte fundante do modelo colonial capitalista. Nesse sentido, para Petrone (2019) o capitalismo representa a barbárie onde tudo é transformado em mercadoria.

É com essa afirmação que Petrone (2019) reafirma o fato de que feminismo para problematizar a maioria das mulheres se constitui como radicalmente anticapitalista, contudo, reconhece que muitas formulações teóricas anticapitalistas não partem daquilo que ela chama de classe trabalhadora concreta (mulher, negra, indígena, que vivem em territórios militarizados e com histórico de perseguição de seus povos). Para tal afirmação, ela situa o manifesto feminista das 99% numa realidade de crise do sistema capitalista, justamente por ser dentro dessa crise que se evidenciam o aumento da desigualdade, da concentração de renda revelando o abismo existente no fosso social já historicamente presente no Brasil.

Em todo o mundo, observa-se um giro do neoliberalismo para um novo período marcado por práticas de selvageria do mercado e de ascensão de governos comprometidos com a sanha desse projeto do capital de recuperação das antigas margens de lucro. O cenário da crise tem se mostrado propício à retomada de projetos políticos em diversos países, do primeiro mundo e periféricos, alinhados com um neofascismo a serviço do capital (PETRONE, 2019, p. 18).

Partindo de perspectiva diferente, Butler (2015) aborda o tempo atual como uma época de produção política para alguns corpos e não para outros. Para a autora, estamos num tempo que em que determinadas lógicas definem quem pode e quem não pode morrer. Essa lógica está intimamente vinculada à violência ética que se caracteriza pelo exercício contínuo de se produzir justificativa para agir violentamente sobre corpos considerados abjetos ou desumanizados. Dessa forma, existem corpos passíveis de luto, ou seja, corpos vivíveis e corpos que não merecem ser enlutáveis, portanto, corpos matáveis. “O fato de ser passível de luto é uma condição do surgimento e da manutenção de uma vida” (BUTLER, 2015, p. 33).

Esse fato ganha maior calibre com a ascensão mundial da extrema direita que já demarca os processos eleitorais de vários países muito fortemente a partir de 2013. No Brasil esse processo teve sua culminância durante o período eleitoral de 2018, mas percebe-se um movimento da direita ultraconservadora já desde o ano de 2014, quando os estados e municípios brasileiros retiram o debate sobre gênero dos

seus planos decenais. Essa perspectiva ultraconservadora não nasce agora. Ela sempre esteve presente escondida nas entranhas dos processos de conquistas sociais que caracterizaram o país em anos anteriores esperando apenas a oportunidade de ressurgir.

Em relação ao avanço do conservadorismo, podemos situar que este processo vem ocorrendo no mundo há bastante tempo. Sobre essa questão, podemos citar a cruzada moral antigênero, a qual foi amplamente forjada, segundo Granville-Barboza, Paiva e Souza Júnior (2022) “[...] na ideia da existência de uma ‘ideologia de gênero’ que supostamente foi criada para desestabilizar os ideais das famílias tradicionais” (GRANVILLE-BARBOZA; PAIVA; SOUZA JÚNIOR (2022, p.43). A citada cruzada moral se refere a uma ofensiva e reacionária pauta religiosa na defesa de princípios heteronormativos e que repercutiu no Brasil pela retirada do termo gênero dos planos decenais de Educação e que representou uma grande barreira na tratativa dessa temática nas escolas por parte d@s professor@s.

De acordo com Petrone (2019) as eleições de Jair Bolsonaro no ano de 2018 respaldada pelo crescimento de uma extrema direita, a qual vem se apropriando das históricas desigualdades e opressões enraizada no imaginário social, torna ainda mais necessária a luta feminista. O governo liderado por um ex-militar, de princípios fundamentalistas e armamentistas apoiado por esses setores juntamente com grandes latifundiários e uma elite revanchista em relação às conquistas sociais de períodos anteriores, põe o Brasil sob o risco de sucumbir a esse movimento integralista que se apresenta com ideários nazifascistas.

O novo presidente, Jair Bolsonaro, assumiu com um discurso abertamente retrógrado, contra o “politicamente correto” e com medidas iniciais que ameaçam direta e concretamente as mulheres, negros, índios, pessoas com deficiência, animais e a floresta amazônica. (PETRONE, 2019, p. 19-20).

Nesse sentido, a autora afirma que o feminismo necessário nesse contexto se compromete com o direito à vida, ao bem viver, à liberdade, a qual é caracterizada a partir da responsabilidade com todas as pessoas e com a natureza. Importante ressaltar que não são todos os feminismos que servem para todas as mulheres e à humanidade de forma geral. Existe um feminismo para 1%. Este precisa ser superado, pois detém mais da metade da riqueza do mundo às custas da exploração da maioria.

Como visto anteriormente, Akotirene (2019) vem abordando nos estudos sobre gênero e feminismos o conceito de interseccionalidade com a intenção de resistir ao processo de hierarquização das formas de opressão. É importante, para tanto, se pensar em novos marcos civilizatórios que embase modelos de sociedade em que a maioria das mulheres seja encarada como sujeitos ativos em que, historicamente, vêm resistindo às diversas formas de opressão.

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

Com esse conceito é possível enxergarmos o que a autora chama de “colisão das estruturas”, ou seja, o fato de o feminismo historicamente ter fracassado no sentido de contemplar as mulheres negras, reproduzindo o racismo estrutural por um lado e, por outro, o movimento negro ter, também historicamente, falhado por conta do machismo inerente a ele e, com isso, tratar apenas as experiências dos homens negros. A centralidade do conceito de interseccionalidade está justamente nesse processo de diferença em que Akotirene (2019) nomeia de avenidas identitárias.

Existe, como abordado anteriormente, uma matriz colonial moderna, a qual apresenta relações de poder assimétricas e imbricadas de múltiplas estruturas que perpetuam uma tendência de gerar desigualdades. É nesse sentido, que a autora aponta a importância dos processos de descolonização, a qual coloca a centralidade do conceito de interseccionalidade na mulher negra.

Sobre esse aspecto, como mencionando anteriormente, Hooks (2019) questiona a suposta sororidade que muitas feministas brancas e com outros tipos de privilégios como os de classe declamavam, ao mesmo tempo em que tinham em mulheres negras e pobres enquanto objeto de sua exploração. Embora a autora considere o esforço de muitas feministas brancas de construir uma teoria de gênero que estabelecesse uma interlocução necessária entre raça e classe social, ela também considera que na prática cotidiana feminista essas questões ainda são muito ausentes.

Esse mesmo raciocínio é tomado também como base para reflexões sobre a relação entre trabalhar fora de casa, a libertação feminina e os salários recebidos.

Para Hooks (2019), enquanto para as mulheres de classe privilegiadas se inserir no mercado de trabalho significava libertação, para as mulheres negras e pobres trabalhar fora de casa já era uma realidade que as aprisionava, inclusive nas casas daquelas mulheres.

[...] somente as mulheres privilegiadas tiveram o luxo de imaginar que trabalhar fora de casa iria realmente proporcionar ganho suficiente para permitir que fossem economicamente autossuficientes. As mulheres da classe trabalhadora já sabiam que o salário recebido não iria libertá-las (HOOKS, 2019, p.67).

Dentro dessa mesma perspectiva Akotirene (2019) afirma que não foi o sexismo que impediu as mulheres brancas de irem para os espaços públicos e conquistarem suas liberdades. Mas sim o fato delas se recusarem a fazer o trabalho feito por mulheres negras.

O feminismo de base branca, classista e liberal que não leva em consideração os anseios das mulheres negras e de classe trabalhadora, serviu durante muitos anos para alimentar o capitalismo e o próprio patriarcado, ao mesmo tempo em que foi alimentado por ele criando um sistema que, ao invés de fortalecimento de uma luta engajada de âmbito social e coletivo, rebaixa e enfraquece a questão para o aspecto do privado individualista.

Apesar da intervenção construtiva, várias mulheres brancas privilegiadas continuaram a agir como se o feminismo pertencesse a elas. [...] O patriarcado convencional reforçou a ideia de que as preocupações das mulheres de grupos com privilégio de classe eram as únicas dignas de atenção. (HOOKS, 2019, p.69).

Nesse mesmo pensamento, ao afirmarem a importância de um feminismo anticapitalista, na tese 3 de sua obra, Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) apontam para o enfrentamento aos desafios atuais a partir do ataque radical às raízes do capitalismo global, neoliberal e multicultural e da recusa a sacrificar o bem-estar da maioria em detrimento da proteção da liberdade de uma minoria parasitária. Esse feminismo é para todas as pessoas que são exploradas, dominadas e oprimidas se configurando enquanto uma fonte de esperança para a humanidade. As autoras enxergam a transformação do sistema social que oculta os processos de desigualdade como a única forma de garantia dos direitos das pessoas não alinhadas à conformidade de gênero.

Essa transformação passa pelo questionamento de algumas conquistas aparentes como o aborto legal, a equiparação salarial, leis que criminalizam a

violência de gênero não transformaram de fato o sexismo e o racismo estrutural, não realizaram uma transformação social profundo e de longo alcance. Para que tais conquistas se configurem como radicais na vida da maioria das mulheres, elas deveriam ocorrer dentro de movimentos articulados com a “[...] justiça ambiental, educação gratuita de alta qualidade, serviços públicos amplos, habitação de baixo custo, direitos trabalhistas, sistema de saúde gratuito de universal” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 42).

Para as autoras, somente se as lutas feministas forem alinhadas a esses movimentos é que iremos desconstruir as estruturas sociais que alienam a maioria das mulheres. Percebe-se, portanto, nessas ideias um alinhamento das autoras com um feminismo crítico e interseccional.

Sobre essa questão de movimentos articulados, Akotirene (2019) acrescenta ser a única possibilidade de conquistas para todas as mulheres se emanciparem a articulação da perspectiva interseccional com a proposta decolonial⁹, pois esse pensamento propõe que a raça produza densidade política na articulação entre gênero, classe, nação, sexualidade de forma a superar o eurocentrismo e resistir a essas estruturas.

Para Akotirene (2019), ampliando a perspectiva de Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), a interseccionalidade sozinha, sem a radicalidade do feminismo decolonial pode se configurar como modismo, pois “[...] a interseccionalidade está na moda acadêmica, portanto, sem a radicalidade feminista negras descolonial, ela apoia contradições históricas marcadas pelas diferenças e silenciamentos de pontos de vistas” (AKOTIRENE, 2019, p. 95).

Segundo Akotirene (2019), a apropriação indevida do feminismo por perspectivas neoliberais reforça as posturas que exacerbam os preconceitos, os silenciamentos e vários tipos de violência contra a mulher negra. É nesse sentido que a autora defende uma noção que não descole o feminismo da postura descolonial.

⁹ O descolonial se refere à contraposição ao colonialismo, ou seja, ao vínculo de dominação social, política e cultural que os países europeus exercem sobre os países que foram historicamente colonizados. Um feminismo descolonial, portanto, está aliado aos movimentos de mulheres negras, não brancas, latinas, dentre outras, reivindicando o fato de que o racismo se constitui como elemento central dentro do eixo patriarcado-capitalismo.

Podemos, portanto, de acordo com Akotirene (2019), afirmar que o objetivo do feminismo descolonial, é justamente dar voz a todas as mulheres que foram silenciadas e subjugadas pelo feminismo liberal. Dessa forma, a pauta principal do feminismo descolonial estão em torno das questões sociopolíticas que atravessam gênero, raça, classe, sexualidade, economia, religião, política, dentre outros. A busca do feminismo descolonial é pela desconstrução e subversão dos modelos hegemônicos sobre mulheres e sobre a ideia de feminismo pregada como única possibilidade de luta por mulheres originárias de países historicamente hegemônicos.

Realizando também uma crítica às perspectivas liberais de feminismos, embora não enfatize as questões descoloniais porque vão partir de um feminismo crítico e revolucionário, Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) constroem a tese 4, a qual acusa o capitalismo globalizado, financeirizado e neoliberal de gerarem uma crise estrutural da sociedade como um todo. Segundo as autoras, o capitalismo encontra meios de se reestruturar diante das várias crises que ele mesmo vem produzindo ao longo da história. Entender o capitalismo na fase que ele se encontra atualmente (financeirizado) significa compreender que ele não vive apenas da exploração do trabalho, mas também da exploração parasitária da natureza, dos bens públicos e do trabalho não remunerado.

Nesse processo, de acordo com as autoras, partidários do sistema financeiro global buscam uma “aliança” no sentido de tentarem convencer feministas, antirracistas e ambientalistas a estreitarem suas relações com projetos neoliberais e, nessa perspectiva, abandonarem os projetos e pautas revolucionários de transformação social, os quais seriam mais radicalmente comprometidos com a igualdade.

Segundo Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), um feminismo revolucionário se recusa veementemente a essa aliança, enxergando que se por um lado o populismo reacionário traz o que há de pior no quesito humanidade, @s progressistas neoliberais trazem a mesma desumanidade só que disfarçada de uma narrativa aparentemente justa, mas subserviente ao capital financeiro em tempos de reestruturação de todo o sistema.

As feministas precisam resistir a essa investida para estarem na dianteira da luta contra a hierarquia de gênero, contra o capital financeiro em que os excedentes sociais que são produzidos na coletividade, sejam usados pelo coletivo e venham a superar a produção da riqueza privada.

Essa constatação é também evidenciada quando Hooks (2019) aponta para os perigos de protestos feministas que não desafiam todas as formas de opressão e verdadeiramente se engaje para a construção de uma sociedade igualitária em todos os sentidos. A ausência de preocupação com a chamada “feminização da pobreza” é algo que, segundo a autora, destrói as bases revolucionárias do movimento e o relega a lutas individuais destituídas do caráter transformador.

A mais profunda traição de questões feministas tem sido a falta de protestos feministas de base, desafiando o assédio do governo às mães solteiras e o desmanche do sistema de assistência social. Mulheres privilegiadas, muitas das quais se denominam feministas, simplesmente se afastaram da “feminização da pobreza. (HOOKS, 2019, p.72).

Esse aspecto fica ainda mais evidenciado quando a autora afirma que na medida em que mulheres com maior poder de classe se utilizam de forma oportuna, individualista e seletiva de pautas feministas, mas ao mesmo tempo em que enfraquecem as políticas feministas, elas contribuem para manter intacto o sistema patriarcal, o qual irá manter suas próprias situações, pois de acordo com Hooks (2019) esse processo levará a uma traição e enfraquecimento do próprio movimento.

Com isso, quando Hooks (2019) afirma que o feminismo é para todo mundo, além de apontar um movimento pautado em epistemologias feministas, ela também está afirmando que esse movimento não é protagonizado por um tipo ou grupo de mulheres, mas por várias mulheres que, a partir do seu lugar de fala, vivem, estudam e lutam pela transformação desse mundo desigual em um mundo mais justo para tod@s.

Mulheres brancas com privilégio de classe rapidamente se declararam “proprietárias” do movimento, colocando as mulheres brancas da classe trabalhadora, as brancas pobres e todas as mulheres não brancas na oposição de seguidoras. Não importou quantas mulheres individuais encabeçaram o movimento das mulheres em direções radicais. (HOOKS, 2019, p.75).

É justamente sobre o fato de nas sociedades capitalistas ocorrer a subordinação da reprodução social (trabalho realizado em esfera privada como

cozinhar, arrumar e cuidado de crianças necessário à manutenção do trabalho que produz lucro) à produção que visa apenas o lucro, que a opressão de gênero se instaura. Isso é tratado na tese 5, onde Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) apontam a necessidade de subverter esse fato para aquilo que elas chamam de direção certa.

Para as autoras, o capitalismo não inventou as injustiças de gênero, também chamada de sexismo. Contudo, esse sistema estabeleceu e estabelece novas formas estruturais de subordinação das mulheres. Essa estrutura é institucionalizada no movimento de separar a produção das pessoas da obtenção de lucros. Ao mesmo tempo em que o capitalismo faz essa separação, ele, além de atribuir a produção das pessoas às mulheres e a obtenção de lucros aos homens, subordina o primeiro ao segundo. É, sem dúvida parte da engrenagem que alimenta e é alimentada pelo sistema como um todo.

Nessa noção de reprodução social, Fraser (2009) já realizava uma crítica ao capitalismo organizado pelo Estado na responsabilização das mulheres às tarefas dos cuidados, sendo essas tarefas quase sempre realizadas sem remuneração ou com uma remuneração muito baixa. Nesse sentido,

[...] descobriram as conexões profundamente estruturais entre a responsabilidade das mulheres à maior parte dos cuidados não remunerados, a subordinação no matrimônio e na vida pessoal, a segmentação de gênero dos mercados de trabalho, a dominação do sistema político pelos homens, e o androcentrismo da provisão do bem-estar social, a política industrial e os esquemas de desenvolvimento. De fato, elas expuseram o salário familiar como o ponto no qual convergiam a má distribuição de gênero, a falta de reconhecimento e a falta de representação. O resultado foi uma crítica que integrava economia, cultura e política em uma análise sistemática da subordinação das mulheres no capitalismo organizado pelo Estado (FRASER, 2009, p.19).

É nesse ponto que Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) conceituam reprodução social como sendo toda essa atividade vital relacionada à produção de pessoas que na sociedade capitalista é encoberta e renegada em termos de valorização, servindo apenas enquanto mais um mecanismo para gerar lucro. A reprodução cultural é subordinada não apenas a@s proprietári@s do capital, mas também em relação @s trabalhador@s que recebem uma maior remuneração. Na sociedade capitalista “[...] a organização da reprodução social se baseia no gênero:

ela depende dos papéis de gênero¹⁰ e entrincheira-se na opressão de gênero [...]” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 53), sendo permeada pelas diferenças de raça, sexualidade e nacionalidade.

Importante mencionar que na sociedade patriarcal a reprodução social está diretamente relacionada ao trabalho feminino na manutenção do capital. Sobre esse aspecto, Saffioti (2013) analisa a situação da mulher na sociedade capitalista sob duas perspectivas importantes. A primeira diz respeito a relação entre aquilo que a autora chama de determinação comum, que é o sexo e aquilo que ela chama de sistema essencial do sistema capitalista que é a divisão da sociedade em classes sociais. A segunda se refere à análise crítica de dois tipos de abordagens sobre a problemática do feminino, no sentido de superação de algumas questões. Já nessa época a autora busca contrapor sua visão de feminismo àquilo que hoje chamamos de feminismo liberal, o qual atende apenas a uma parcela de mulheres, inseridas na burguesia.

Duas ambições são aqui alimentadas: uma de natureza teórica; outra, inscrita no nível prático. O encaminhamento teórico das questões postas pelo cruzamento no modo de operação e das relações entre a determinação comum sexo e a determinação essencial do sistema capitalista de produção – a divisão da sociedade em classes sociais – impunha que se revissem, criticamente, os dois tipos correntes de abordagem dos problemas femininos por duas razões. A primeira diz respeito ao conteúdo e teor interpretativo daquelas abordagens; a segunda, à escolha de subsistemas componentes do sistema inclusivo do capitalismo internacional capazes de permitir, a um só tempo, a retenção das determinações genéricas do capitalismo sob a forma peculiar que assumem em cada concreção histórica desse tipo estrutural e, num processo de retomada dessas determinações em nível mais concreto, a recomposição do sistema inclusivo, de forma a poder-se desvendar, nesta unidade atualmente indivisível, seu núcleo integrador e universalizador de técnicas materiais e sociais configuradoras de um estilo de vida (SAFFIOTI, 2013, p. 40).

Atrelado a esse processo, encontra-se a questão racial e de sexualidade, pois nas sociedades capitalistas a reprodução social também é realizada através de um recorte étnico-racial e sexual. Seja através da escravidão e do colonialismo, ou pelo

¹⁰ Os papéis de gênero são os “[...] padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar[...]” (LOURO, 2014, p. 24)

apartheid ou pelo imperialismo, mulheres historicamente vem realizando esse trabalho gratuitamente ou a custos irrisórios.

Forçadas a cuidar das crianças e da casa de suas patroas ou empregadoras, elas tiveram de lutar ainda mais para cuidar da própria vida. Além disso, historicamente, as sociedades capitalistas tentaram alistar o trabalho de reprodução social das mulheres a serviço do binarismo de gênero e da heteronormatividade. Encorajam mães, professoras e médicas, entre outras, a garantir que as crianças fossem rigidamente conformadas como meninas-cis e meninos-cis e como heterossexuais (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 53-54).

Sobre este aspecto, mas partindo de uma análise sob outra ótica, Butler (2015) faz uma associação entre o direito ao luto e o conceito de biopolítica em Foucault. Nessa articulação, a autora mostra que o Estado vai delineando aquelas pessoas consideradas inteligíveis, corretas, necessárias e, portanto, com a capacidade de produzirem seus “restos”, ou seja, as suas abjeções. Essa noção de abjeção aparece na política como os sujeitos sem direito ao luto desde o seu nascimento.

Para Butler (2015), há uma distribuição desigual de luto e da condição de enlutável porque há uma distribuição desigual dos recursos políticos de acesso à rede social de suporte e amparo à determinadas vidas em relação às outras.

Com essa distribuição desigual dos recursos políticos e econômicos para tal acesso, os Estados modernos instrumentalizam o trabalho de reprodução social alinhado aos projetos nacionais e imperiais. Historicamente isso sempre aconteceu. O Estado, ao incentivar o nascimento de “pessoas certas”, vai delineando políticas públicas de educação e um ideal de família, não apenas para a produção de pessoas, mas para a produção de “pessoas certas”. Sendo assim, a reprodução social no capitalismo é classista, racista, sexista, e LGBTQfóbica.

Especialmente para mães, o seu papel é produzir trabalhadoras e trabalhadores necessários e ajustados a esse sistema. Essas pessoas deveriam ser obedientes, que atendem sem questionar @s chefes, que toleram a exploração e conformadas com a sua função. Nesse sentido,

Uma vez que compreendemos a centralidade da reprodução social na sociedade capitalista, não podemos mais encarar de modo habitual a classe. Contrariamente ao entendimento tradicional, o que produz a classe na sociedade capitalista não são apenas as relações que diretamente exploram a “mão de obra”, mas também as relações

que geram e a repõem (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 54).

Nessa perspectiva, a classe trabalhadora, portanto, não é composta apenas por pessoas que trabalham em indústria e em instituições comuns por salários. Essa classe também corresponde a pessoas que trabalham no campo e em residências sendo remuneradas ou não. Não são apenas homens brancos e heterossexuais. Mas imigrantes, mulheres, homossexuais, pessoas cis, pessoas trans, pessoas com diversas necessidades as quais são renegadas pelo capitalismo. Dessa forma, a luta de classes no cenário atual, “[...] inclui batalhas em torno da reprodução social: por um sistema de saúde universal e educação gratuita, por justiça ambiental e acesso à energia limpa, por habitação e transporte público” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 55).

Nesse processo de reprodução social, a educação das crianças é algo crucial para a manutenção do sistema. Na maioria das vezes, como mencionado acima, são as mulheres quem realizam essa função. Nessa tarefa, um aspecto destacado por Hooks (2019) é importância da subversão dessa ordem em prol de uma sociedade igualitária. Nesse ponto, ela traz de forma muito evidente a questão da infância. Sobre isso, ela aponta que grande parte da violência sofrida pelas crianças em suas famílias não vem somente dos pais. Vem das mães em grande parte. Com essa constatação, ela desmistifica que a violência advinda dos processos de dominação seja apenas masculina. É fruto do patriarcado, o qual, segundo a autora, alimenta e é alimentado pelo capitalismo.

Dados médicos comprovam que as crianças são abusadas violentamente todos os dias nesta sociedade. Vários desses abusos ameaçam a vida. Muitas crianças morrem. Mulheres perpetuam essa violência tanto quanto os homens, se não mais. Uma grande diferença entre pensamento e prática feministas tem sido a recusa do movimento feminista em confrontar diretamente a violência de mulheres adultas contra crianças (HOOKS, 2019, p. 111).

Nesse sentido, não existe apenas a dominação masculina em relação à feminina. Essa violência contra as crianças existe porque tod@s foram socializad@s para na lógica do pensamento patriarcal com intuito de aderir à ética da dominação que diz de várias formas que @s que tem mais poder nessas relações podem comandar e subjugar @s mais vulneráveis. O patriarcado capitalista opera nos

processos de hierarquia e, nesse jogo, a dominação das crianças pel@s adult@s é justificada da mesma forma que a dominação das mulheres pelos homens.

Saffioti (2021) chama esse processo de dominação de “ordem das bicadas”, a qual se remete ao fato de uma mulher perpetrar a violência contra um homem, contra outras mulheres e até contra crianças. De acordo com a autora, essa questão é muito complexa, pois resulta do que ela aponta como três hierarquias ou contradições, a de gênero, a de etnia e a de classe. O que é perpetrado na chamada “ordem das bicadas” é o poder para a garantia de privilégios.

Hooks (2019) completa esse pensamento e demonstra como superar esses citados abusos. Ela afirma que as crianças deveriam ser educadas em ambiente amorosos, pois sempre que os processos de dominação estiverem presentes, faltará amor. Mães e pais sendo solteir@s, casad@s, gays ou heterossexuais, sendo a mulher ou o homem chefe de família sendo pessoas amáveis e acolhedoras apresentam uma probabilidade maior de criarem crianças saudáveis, felizes e com mais autoestima. Nesse sentido, a autora reafirma a importância e a urgência em se superar a dominação patriarcal como única possibilidade de tornar a família um local seguro para as crianças.

Dessa forma, ela traz uma afirmação preciosa no debate atual sobre gênero e feminismo, a de que a violência vem da ideia de ter que existir os processos de dominação, os quais encontram suas origens no capitalismo e no patriarcado através assimetria nas relações de poder. Com isso, a autora defende a necessidade de o ser humano buscar a reconstrução dos laços e relações fora do ambiente patriarcal.

Nesse processo, Saffioti (2013), partindo de um feminismo Marxista¹¹, em seu trabalho de pesquisa realizado com trabalhadoras têxteis e com professoras primárias, apresentou como meta apreender os mecanismos típicos através dos

¹¹ O feminismo marxista também chamado de socialista traz a centralidade de sua discussão no trabalho relacionando-o diretamente com as questões econômicas. Para Saffioti (2013) a economia é compreendida de forma articulada com as desigualdades sociais entre homens e mulheres. Nesse sentido, para a autora, o capitalismo e a propriedade privada são responsáveis pela opressão das mulheres. Para esse feminismo, o capitalismo cria as estruturas sociais que geram a dominação e, nessa ideia, as mulheres somente atingiriam a igualdade e liberdade se houvesse a superação do sistema capitalista.

quais o sexo opera nas sociedades de classe com o intuito de retirar da estrutura ocupacional grandes contingentes de mulheres. Além disso, o estudo buscou desvendar as verdadeiras raízes desse processo de retirada sendo esta justificada pela vinculação tradicional da mulher aos papéis domésticos e pela suposta fragilidade e deficiência do corpo feminino.

Através da dialética marxista utilizando-a como base teórica desse estudo que posteriormente resulta na sua tese de Livre docência, Saffioti (2013) realiza reflexões e questionamentos sobre a convenção social que justificava a situação de inferioridade da mulher em relação ao homem. Esta convenção, a autora atribuiu àquilo que ela denominou de evolução desarmônica da sociedade.

Através de processos de incorporação crítica, a autora busca descobrir e compreender se o processo de marginalização sofrida pela mulher no sistema capitalista é um fenômeno que ocorre por conta da estrutura ou seria fruto de um capitalismo que não consegue atingir seu pleno desenvolvimento. Para tal, ela faz uma incursão nos moldes de produção anteriores para entender os elementos invariantes os quais consolidam o próprio modo de produção capitalista.

Para a autora, o sexo numa sociedade de classes funciona através de fatores que aparentemente não estão relacionados com esta ordem social, pois estão presentes em formações superadas e ao mesmo tempo em contradição com ela. Contudo, para a autora, interfere na dinâmica do sistema capitalista. Outro argumento que Saffioti (2013) desenvolve é que o capitalismo trouxe uma dupla desvantagem à mulher, pois da mesma forma em que as forças produtivas femininas se desenvolveram, elas foram sendo marginalizada dessas funções, sendo seu trabalho situado de forma periférica de todo o sistema de produção.

Nesse sentido, as classes sociais são atravessadas pelo sexo, sendo este no capitalismo um fator de inferiorização da mulher. Saffioti (2013), dessa forma, se afasta de uma leitura economicista sobre a condição da mulher. A autora mostra em seu estudo que não é possível analisar a submissão da mulher ao homem de forma isolada e os processos de desigualdades entre os sexos, sem levar em consideração as questões sobre classe. Essa sua análise é fundamental para a consolidação da categoria gênero ao incorporar o caráter relacional justamente por

evidenciar que na sociedade capitalista gênero, classe e raça se encontram imbricados.

Nesse sentido, podemos afirmar que as análises estabelecidas por Saffioti (2013) possibilita um diálogo importante entre o marxismo e o feminismo, e que as mulheres continuaram sendo marginalizadas no interior desse sistema e muitas vezes são subjugadas a realizarem funções consideradas como inferiores. Existem, portanto, barreiras enormes a serem superadas nesse contexto.

Esse estudo de Saffioti (2013) em que classe e sexo estão imbricados na dinâmica capitalista inicia uma importante reflexão para as críticas estabelecidas pelo feminismo dos anos 1970. O feminismo da década de 1970 se caracterizou por fortes lutas anticoloniais contra a guerra, contra o racismo e contra o capitalismo e questionou uma base estrutural existente mais ampla.

O feminismo nesse contexto se caracteriza como radical no sentido de não abrir espaço para uma espécie de “feminismo liberal oportunista”, o qual se apresenta despojado de aspirações utópicas e que acomoda a cultura liberal dominante. Contra esse feminismo liberal, sempre existiram as correntes feministas antirracistas e anticapitalistas. Esse feminismo desenvolvido por Saffioti (2013) foi relevante para os feminismos desenvolvidos posteriormente, como os de características Interseccionais.

As feministas negras produziram reveladoras análises sobre intersecção entre a exploração de classe, o racismo e a opressão de gênero, as recentes teorias materialistas queer desvelaram importantes elos entre o capitalismo e a reificação opressiva de identidades sexuais. Coletivos militantes mantiveram seu duro, diário, trabalho de base, e o feminismo marxista agora passa por uma renovação. Mesmo assim, a ascensão do neoliberalismo transformou o contexto geral no qual as correntes radicais tiveram de operar, enfraquecendo todos os movimentos favoráveis à classe trabalhadora enquanto fortaleciam alternativas propícias às corporações – entre elas, o feminismo liberal. (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 120).

A hegemonia do feminismo liberal, entretanto, começa a se desfazer a partir da retomada por parte das feministas radicais das grandes greves as quais vêm lutando pelos direitos da maioria das mulheres trabalhadoras. Esse movimento não somente critica o trabalho assalariado, mas revela o trabalho não remunerado escondido na reprodução social e realizado pela grande maioria das mulheres.

Por esse motivo, é necessário alinhar a noção de trabalhadora à condição de mulher no sentido não universal, mas de maneira interseccional, trazendo a questão para o fato de que se existe exploração entre pessoas de diferentes classes sociais, essa exploração também ocorre entre pessoas de diferentes gêneros, categoria essa também que não pode ser compreendida de forma universal como vem sendo perpetuada pelo feminismo liberal.

Hoje ainda pagamos o preço por esses lapsos políticos e intelectuais. Enquanto neoliberais celebram o cinismo da 'diversidade' a fim de embelezar as predações do capital, muitas alas da esquerda ainda recorrem à velha fórmula que defende que o que nos une é uma noção abstrata e homogênea de classe e que o feminismo e o antirracismo só podem nos dividir (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 122).

Nesse sentido, a classe trabalhadora compreende também bilhões de mulheres imigrantes e pessoas de grupos étnicos minoritários e não somente o militante homem branco e, tomando como base essas questões, a luta não ocorre somente nos locais de trabalho, mas nos locais de reprodução social. O que o manifesto chama de "terceira onda feminista" se refere à superação de duas perspectivas: o reducionismo de classe da esquerda, a qual entende a classe trabalhadora como abstração homogênea e à investida neoliberal progressista, a qual vem celebrando a noção de diversidade e libertação feminina no âmbito de interesses próprios e individualistas.

Trazendo essa discussão para o âmbito de uma educação feminista, afirmamos que as lutas fragmentadas e isoladas não transformam de fato a sociedade. É importante nesse processo uma educação radicalmente contra os processos de luta que usam as diferenças de forma fragmentada como armas em prol do capitalismo. Uma educação que defende o feminismo anticapitalista é radicalmente necessária na atualidade para que as pessoas não se satisfaçam com equivalência no lugar da igualdade para tod@s. Nesse ponto nos aproximamos de Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), de Hooks (2019), de Saffioti (2013), Akotirene (2019), as quais irão estabelecer as suas críticas em perspectivas interseccionais e decoloniais. Diante dessa afirmativa, Granville-Barboza, Paiva e Souza Júnior (2022), afirmam que

O feminismo, como um movimento de luta pela emancipação de todas as mulheres, necessita se aliar a pautas antirracista, antiLGBTfóbico, ecossocialista e anticapitalista. Nesse sentido, não

existe entre esses dois feminismos um caminho intermediário, justamente por conta do atual momento histórico no mundo caracterizado pelo capitalismo, do neoliberalismo predatório e financeirizado, que nos últimos quarenta anos tem sido impetrado de forma veemente nas sociedades (GRANVILLE-BARBOZA; PAIVA; SOUZA JÚNIOR, 2022, p. 32).

De acordo com *ess@s autor@s*, assim como para Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), no que se refere as discussões sobre gênero, a emancipação apresenta a necessidade de luta em que, ao mesmo tempo em que traga a importância dos movimentos feministas, LGBTQs, negro, dentre outros, foque no mesmo sentido, na emancipação humana em busca de um projeto socialista.

Pode-se perceber que, *@s autor@s* com quem aqui dialogamos, diante de tudo o que foi exposto, defendem que as lutas da reprodução social e, portanto, dos feminismos da “terceira onda” são importantes, pois o capitalismo em diferentes momentos históricos ao mesmo tempo que impôs mais horas trabalhadas por membro das famílias, concede menos suporte estatal, o que gera aquilo que Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) denominaram de expropriação universal.

Por outro lado, sabe-se que gênero e feminismos foram tratados *pel@s* diferentes *autor@s* a partir de paradigmas diferentes. Longe da intensão de procurar entre essas diferentes correntes de *autor@s*, uma conciliação, o propósito de trazer aqui *autor@s* pós-estruturalistas, marxistas, interseccionais e decoloniais foi a de propor uma discussão que, embora não caminhem pela mesma perspectiva, anseie seja pela superação, seja pela subversão, desconstrução ou pela transformação de uma realidade que historicamente silenciou pessoas consideradas fora do modelo tido como hegemonicamente necessário ao sistema, em prol de processos mais igualitários de gênero para a emancipação humana na atual sociedade.

2.2. Gênero e Educação Física: diálogos e interrelações

Optamos, nesse capítulo, por realizar levantamentos a respeito de como a Educação Física vem se relacionando com temática de gênero. Acreditamos que, com esse referencial, possamos entender muitos fatos ocorridos no interior da Educação Física enquanto área de conhecimento no que se refere à tematização sobre gênero.

Dentre as várias referências aqui elencadas sobre Educação Física, corpo gênero, feminismos, trouxemos Altmann (2015), Goellner (2003), Corsino e Auad (2012) e Louro (2014), Sousa (1996), Butler (2019), as quais serão interlocutoras nesse processo para problematizar gênero na Educação Física e suas interlocuções com o corpo. Durante todo o capítulo discorreremos sobre as questões de como a mulher vem sendo trazida na Educação Física brasileira.

Ao se falar em Educação Física, de acordo com Sousa (1996), percebe-se que, conforme os papéis que ela foi assumindo ao longo do tempo, as questões relacionadas ao corpo e a como a mulher vem sendo tratada também assumem formas diferentes tanto no que diz respeito à essa área de conhecimento na Educação Básica, quanto na formação superior¹².

Segundo Castellani Filho (1988), a Educação Física, historicamente, representou vários papéis com significados próprios do período em que se encontrava aqui no Brasil. Esses papéis são oriundos das influências exercidas por várias instituições (Médica, Militar e esportiva) que se apropriaram de discursos diferentes para tentar justificar a sua importância e permanência nas instituições em cada época.

A Educação Física, nesse sentido, apresentou perspectivas de controle dos corpos nas pessoas, das vidas culturais e sociais ditando normas consideradas aceitas e corretas, tendo em vista as influências das citadas instituições. Diante de tal situação, podemos considerar que essa área do conhecimento é uma das que mais resistem em tematizar gênero nas suas mais variadas áreas de atuação (LOURO, 2014).

De acordo com Butler (2019), Scott (1995), Scott (2005) e Louro (2014), os corpos são generificados. Nesse sentido, são carregados de história e inserido numa realidade cultural influenciando e sendo influenciado por esta. Sobre essa questão, Goellner (2003) afirma que o corpo é uma produção cultural e defende a ideia de que compreender essa afirmação é ao mesmo tempo um desafio e uma necessidade. O desafio está no fato de romper com o olhar naturalista em que o corpo historicamente é concebido para que seu controle seja estabelecido. A

¹² Sobre a questão da formação superior em Educação Física, trataremos mais detalhadamente no último capítulo desse referencial teórico.

necessidade reside no fato de que “[...] ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico” (GOELLNER, 2003, p. 28).

Para a autora, o corpo não existe a priori, portanto, ele se encontra inserido em uma cultura. Nesse sentido, o corpo para muito além de sua constituição anátomo-fisiológica, é também o seu entorno, o que o cerca, ou seja, a roupa, os acessórios, as intervenções que são operadas nele, a imagem que é produzida sobre ele, o sentidos, os silêncios, a educação a ele atribuídos, “[...] enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a eles atribuem” (GOELLNER, 2003, p. 29).

Foucault (1999) afirma que existe uma correlação entre o corpo e o poder. Nesse sentido, a investida da indústria cultural sobre o corpo no sentido de lhe dar significados culturais e sociais e de tentar definir padrões aceitáveis vem dessa relação. De acordo com o autor, essas forças exercem poder sobre o corpo, mas este também é permeado de poder para não sucumbir, pois a relação entre o corpo e o poder não é determinista e sim recíproca. Para o autor, o corpo é um campo político e, como tal as relações de poder o alcança. O poder investe, marca, distingue os corpos, os sujeitando a determinados padrões e comportamentos.

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Nessa mesma linha, Butler (2019), ao delinear sua crítica aos corpos universais em “corpos que importam”, percebe que se a materialidade dos corpos é produzida como efeito do poder, isso significa que nem toda materialidade é igual e, portanto, nem todo corpo possui a mesma materialidade.

É nesse ponto que Butler (2019) aponta o corpo abjeto como um corpo fora de qualquer regime de inteligibilidade e de visibilidade. Prisioneiros, imigrantes, gays, lésbicas, negros, mulheres são considerados “restos” não integrados na categoria do humano.

Como, então, é possível pensar como uma espécie de materialização governada por normas reguladoras a fim de verificar o funcionamento da hegemonia heterossexual na formação do que ela qualifica como um corpo viável? Como a materialização da norma na formação do corpo produz um domínio de corpos abjetos, um campo de deformação que, ao não alcançar a condição de plenamente humano, fortalece essas normas reguladoras? Que desafio o domínio dos excluídos e abjetos produz a uma hegemonia simbólica que força a rearticular radicalmente aquilo que determina quais corpos importam, quais modos de vida contam como “vida”, quais vidas vale a pena proteger e salvar, que vidas merecem ser enlutadas? (BUTLER, 2019, p. 40).

Esse fato é fundamental para compreendermos de acordo com Butler (2019), que os corpos se constituem da forma que são inteligíveis socialmente através de um processo de repetição da norma e essa repetição nem sempre está evidente por si mesma. As pessoas, de acordo com a autora, apresentam dificuldades de encarar essa compreensão.

Alegar que a materialidade do sexo é construída por uma repetição ritualizada de normas dificilmente seria um argumento evidente por si mesmo. De fato, nossas noções habituais de “construção” parecem frustrar o entendimento de tal alegação. Com certeza, corpos vivem e morrem, comem e dormem, sentem dor e prazer, suportam doença e violência; e esses “fatos”, alguém poderia proclamar com ceticismo, não podem ser rejeitados como mera construção (BUTLER, 2019, p.16).

Diante dessa assertiva, sabemos que existe na autora uma forma de pensar o corpo como materialidade que intervém de forma material do mundo fazendo este mundo e se refazendo através dessa ação. Nesse sentido, as práticas corporais podem ser encaradas como normas em atos repetidos no interior da Educação Física Escolar, normas essas que em todo o tempo ditam quais corpos são passíveis de estar presentes em determinados espaços, ou são inteligíveis para se relacionar com determinados tipos de práticas.

Dada essa compreensão da construção como restrição constitutiva, seria ainda possível levantar a questão crítica de como tais restrições não só produzem o domínio de corpos inteligíveis, mas também produzem um domínio de corpos impensáveis, abjetos, inabitáveis? Esse último domínio não é oposto ao primeiro domínio, pois oposições são, afinal, parte da inteligibilidade; o último é o domínio excluído e ilegível que assombra o domínio antecedente como o espectro de sua própria impossibilidade, o próprio limite para a inteligibilidade, seu exterior constitutivo. Como, então, poderiam se alterar os próprios termos que constituem o domínio “necessário” dos corpos, tornando impensável e inabitável o outro domínio de corpos,

aqueles que não importam da mesma maneira? (BUTLER, 2019, p.17).

Percebe-se que Butler (2019), ao se embasar no conceito de biopolítica de Foucault, nos traz uma teia conceitual que articula filosofia, direito, psicanálise e antropologia, sem perder a perspectiva do corpo na sua materialidade e na sua vulnerabilidade. Isso é muito caro para a Educação Física, especialmente para se pensar seu objeto, o qual é materializado nas práticas corporais.

Para Butler (2019) o corpo é objeto da biopolítica e esta permeia as instituições. Dentro delas, e a escola com seus componentes curriculares estão nesse meio, o corpo é exposto a distinção entre corpos vivíveis e corpos matáveis. Nesse sentido, a autora nos traz uma espécie de diagnóstico de que determinadas vidas valem menos diante de um Estado-Nação autorizado por uma Biopolítica a produzir vidas sem valor, vidas matáveis e a resposta a isso está justamente no processo de interdependência, na responsabilidade ética e no que ela denomina de não-violência.

Diante de tal reflexão, os corpos sofrem violência ao mesmo tempo em que respondem e resistem a esse processo, ou seja, corpos no modelo binário de gênero não tem reconhecibilidade como corpo cidadão. Nesse processo, no que Butler (2019) chama de cena de reconhecimento, existem sujeitos e, portanto, corpos que nessa cena do reconhecimento não têm reconhecida a sua condição de sujeito. É nesse processo que entra a noção de abjeção que está muito atrelada ao conceito de gênero como o processo que, ao se olhar um corpo, não se reconhece nele a possibilidade de sua existência.

Além de Butler (2019), Beauvoir (2019) também nos traz um problema real para o campo teórico-metodológico, embora seja uma teórica feminista localizada na “segunda onda” feminista, pois dizer que um aparato teórico e metodológico carece de corpo, é, no mínimo estranho, pois perceber um problema nos permite que reflitamos sobre esse problema. Os problemas humanos trazem parte do esforço de interpretar esses problemas e parte destes estão atrelados à relação entre sujeito e objeto.

Portanto, qualquer relação entre sujeito e objeto parte da ambiguidade corpórea. Dessa forma, Butler (2019), propõe que a ontologia do corpo seja uma ontologia social. Dessa forma, a ideia do sujeito é fundamentada na sua presença ou

atividade corporificada e situada socialmente com a presença do ambíguo. Por isso, não é estável, sendo o sujeito constantemente desalojado e fora dele mesmo. Isso leva ao fato de que existe um possível diálogo entre a citada autora e Beauvoir (2019) quando esta afirma que o corpo, como experiência vivida, é concreto se situando entre a subjetividade e a objetividade.

Beauvoir (2019) embora seja considerada uma pensadora do feminismo da “segunda onda”, ela rompe com o sistema filosófico de pensamento de sua época e isso traz uma enorme aproximação entre ela e Butler (2019), pois ao reformular o código cartesiano em que a certeza de existir está vinculada a uma anterior certeza do pensar, ela vai colocar que este processo é oposto, pois o pensar vem do resultado de situar meu corpo no mundo em relação com outros corpos e, nesse sentido, existir é que se configura como condição ambígua para pensar.

Nesse sentido, Beauvoir (2019) repensa a filosofia colocando o problema para como esta coloca problemas. Nesse processo, a autora se coloca no discurso delineado em “o segundo sexo”. Para ela, não é possível se pensar em algo se a premissa para esse pensar forma negação da materialização do corpo no mundo. É por isso que todo pensamento é enraizado de contexto e qualquer universalidade que se atinja é parcial e nunca absoluta. É por isso que ela afirma que um pensamento não enraizado ou absoluto é algo da perspectiva patriarcal.

O corpo masculino não consegue ter o alcance absoluto no mundo como a filosofia moderna tenta fazer. Por isso, para Beauvoir (2019) não se começa do absoluto e sim do situado e desse situado se consegue universalizar, contudo, essa condição de universalidade retoma para a condição do vivido.

Nesse sentido, Butler (2019) parte do mesmo pressuposto, pois o corpo necessita dessa materialidade ao mesmo tempo que a refaz. O corpo produz o chamado desalojamento do sujeito e isso também serve ao pensamento de Beauvoir (2019), pois esse sujeito, como vimos, está sempre fora dele mesmo.

Nessa afirmativa de que o corpo produz tal desalojamento do sujeito, em um movimento contrário a esse desalojamento, a sociedade define o que cabe a cada corpo naquilo que podemos conceituar de papéis de gênero. Louro (2014) define os papéis de gênero como “[...] padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade

estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar [...]” (LOURO, 2014, p. 24).

Em relação aos papéis de gênero, Prado, Altmann e Ribeiro (2016) afirmam que, historicamente, foi após o século XVIII, no processo que o humanismo renascentista e a Modernidade se consolidavam que essa questão dos papéis sexuais ganharam destaque. Nesse sentido, foi-se criando uma espécie de ambiente em que era necessário justificar, com base em estudos científicos, a subordinação social da mulher.

Para as autoras, a Educação Física, por ser historicamente uma área de conhecimento que lida com o corpo e historicamente desenvolve um ideal de corpo nos moldes biologizantes, contribuiu e contribui nessas formas de poder que geram uma relação binária entre o masculino e o feminino com divisões de papéis sociais fortemente demarcados para ambos.

É a partir desse ponto que tanto uma representação anatômica de homens e mulheres quanto tentativas de se construir uma “psicologia” distinta para esses sujeitos foram possibilitadas. Surgem, então, representações singularizadas de sujeitos, ou seja, atributos, comportamentos, valores e “sentimentos” passam a ser distribuídos a partir de uma divisão binária: ou se é homem, ou se é mulher. Percebe-se assim que o sexo biológico passa a ser interpretado como característica que distingue o homem da mulher, depois que se estabelece um contexto cultural onde essa diferenciação era necessária (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016, p. 63).

Retomando Butler (2019), se gênero é uma categoria que se constitui como repetições de atos generificados, esses atos são performativos e as identidades não são simplesmente expressões deles, mas fabricadas por eles.

De acordo com Butler, existem aqueles gêneros que são inteligíveis, os quais são justamente os que estão em conformidade com os padrões de coerência e continuidade entre sexo, desejo, gênero e prática sexual. Nesse sentido, não é que as análises de gênero não levem em conta o caráter biológico, mas partir deste seria um equívoco, uma análise reducionista. Por outro lado, será que podemos retirar os aspectos socioculturais da própria análise biológica? Percebe-se, portanto, que embora diferentes, sexo e gênero estão imbricados.

[...] o termo começou a ser utilizado objetivando “desconstruir” uma interpretação biológica sobre diferenças sexuais. Essa “desconstrução” visou atentar para o caráter organizacional das relações sociais existentes entre os sexos. Nesse sentido, o uso do

vocábulo “gênero” indica uma rejeição ao determinismo biológico e enfatiza a construção social e o aspecto relacional da constituição da(s) masculinidade(s) e feminilidade(s) (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016, p. 62).

De acordo com Scott (1995), Scott (2005) e Louro (2014), o conceito de gênero nasce num período histórico onde as diferenças entre o masculino e o feminino eram estabelecidas numa lógica hierárquica e binária de desigualdades que são perpetuadas até a atualidade. O conceito de gênero enquanto uma materialização de como o sujeito percebe as diferenças biológicas que revela relações de poder, traz uma virada epistemológica imprescindível no processo de desnaturalização das relações humanas.

Pode-se afirmar, portanto, que a Educação Física historicamente revela uma aproximação com o corpo biologizado (CASTELLANI, FILHO, 1988), com as relações hierarquizadas, com uma estrutura de poder respaldada pelas instituições que a influenciaram. Por isso, torna-se importante que identifiquemos como o poder se estabelece e como as práticas e os discursos se cristalizam nessa área de conhecimento. E como são veiculados os ideais de corpos e de práticas corporais adequados aos sujeitos.

Sobre essa questão de corpos ideais e adequados, Hooks (2019), afirma que a sociedade capitalista dita normas e padrões sobre o corpo feminino. Segundo a autora, nesse processo, é importante as mulheres buscarem superar a dominação do seu corpo por parte da mídia num ideal de beleza que as aprisionam em um modelo de corpo feminino que alimenta os anseios do patriarcado e, com isso, a contribuição para a sua perpetuação.

A revolução do vestuário e do corpo criada pelas intervenções feministas fez com que as mulheres aprendessem que nossa carne merecia amor e adoração em seu estado natural; nada precisava ser acrescentado a não ser que uma mulher escolhesse se enfeitar. Inicialmente, investidores capitalistas da indústria de cosmético e moda temiam que as feministas fossem destruir seus negócios. Financiaram campanhas na mídia de massa que banalizavam a libertação da mulher [...]. (HOOKS, 2019, p.58).

Essa assertiva revela as contradições do mundo capitalista patriarcal no que diz respeito ao corpo feminino. Ao mesmo tempo em que cria produtos que as mulheres possam utilizar, e práticas corporais consideradas necessárias a esse corpo, cria na mesma direção imagens sexistas de mulher. Esse movimento de

intervenções sobre os corpos das mulheres é necessário ao patriarcado e ao capital, sendo a libertação feminina desses modelos de feminilidade algo prejudicial a manutenção dos negócios que alimentam todo esse sistema.

Por outro lado, de acordo com Hooks (2019), “[...] criticar imagens sexistas sem oferecer alternativa é uma intervenção incompleta. A crítica em si mesmo não leva à mudança [...]” (HOOKS, 2019, p.62). Dessa forma, segundo a autora, é necessário que o movimento feminista retome a indústria da beleza de forma a superar os modelos estéticos patriarcais. Para essa superação, é necessário que as instituições tratem de forma crítica a inspiração da indústria da beleza que alimenta a estética patriarcal. Para a autora, é necessária uma retomada feminista do conceito de beleza, de moda e de corpo.

Segundo Soares (1994), o século XVIII na Europa foi demarcado pela política médica na organização familiar, onde se pregava a ideia de um corpo sadio, limpo e forte da mesma forma em que se valorizava uma família de tradições, com boa posição e bons costumes e que retrate de forma fiel toda a estrutura social predominante na época. Essa ideia de família foi trazida aqui para o Brasil e foi se higienizando cada vez mais, sendo o Século XIX o período mais marcante e onde se pregava o tipo de família desejável posteriormente para as condições do período republicano.

Fraga (2000) aborda a respeito do modelo que se tem hoje de família nuclear e “civilizada” na qual o pai exerce o poder total, a mãe é uma espécie de auxiliar e @s filh@s são @s que bem obedecem, @s que se mantém “bem-comportad@s”. Esse modelo que temos hoje é fruto, segundo o autor, dessas estruturas militares e higiênicas dos séculos XVII, XVIII e XIX. E com essa influência, as funções familiares são realizadas com base nas diferenças de gênero.

Esse ideal brasileiro teve fortes influências do que ocorria no “[...] início do século XIX na Europa com a formação do Estado Burguês, especialmente na França [...]” (SOARES, 1994 p. 09).

Nessa época, quando o Capitalismo começa a crescer e a ganhar força, era necessária a formação de homens fortes e saudáveis longe de qualquer processo que os levassem à “preguiça” e aos maus hábitos. No Século XIX, na Europa, a ginástica, como era chamada a Educação Física, tinha uma função militar e

higiênica para a formação dos futuros homens os quais teriam o dever de amar e defender sua pátria contra qualquer força que abalasse sua estrutura, mesmo que para isso tivesse que lutar e dar a sua própria vida.

Como dito anteriormente, a Educação Física historicamente apresenta uma relação de aproximação com a ascensão do sistema capitalista e como este, de acordo com o que foi evidenciado no capítulo anterior (ARRUZZA, BHATTACHARYA E FRASER, 2019; HOOKS, 2019, AKOTIRENE, 2019; SAFFIOTI, 2013; LOURO, 2014) tem fortes relações com o racismo e o patriarcado, podemos dizer que a Educação Física na atualidade apresenta ainda resquícios de contribuição para produção de uma sociedade racista, capitalista e patriarcal.

Nesse contexto, a herança higienista além de modificar os hábitos e de promover um saneamento familiar e um ideal de família conjugal tradicional, ditou as formas ideais, as quais ela acredita, de predicados físicos, psíquicos e de gênero das pessoas enquanto homens e mulheres. Essa família nuclear e conjugal higienizada e “equilibrada” era nada mais nada menos que o ideal da família burguesa, branca, heterossexual, pautada nos modelos hegemônicos e tradicionais corretos e aceitáveis socialmente (ARRUZZA, BHATTACHARYA E FRASER, 2019).

De acordo com Corsino e Auad (2012) esses aspectos médicos que impulsionaram esses ideais históricos na Educação Física Escolar, os quais dão a base para a tendência Higienista e Biologicista, vão influenciar como a Educação Física escolar na atualidade vai lidar com os processos de hierarquização acerca do masculino e do feminino, onde as questões de poder se configuram como ponto de partida e ponto de chegada. Para @s autor@s, esse processo ocorre, dentre os vários motivos, principalmente por conta da forma como as relações de gênero são configuradas e construídas em nossa sociedade. A Educação Física que ainda na atualidade se reveste de características higienistas vai justamente, num processo de repetição das normas sociais, atribuindo e garantindo nas suas práticas corporais características adequadas para as meninas e mulheres e para os meninos e homens.

Essas características masculinas para além de serem diferentes das femininas, porque assim foram sendo elaboradas, são mais perigosas no que se refere à status, renda e poder nas atividades, comportamentos, posturas, práticas e situações que se referem ao masculino. Assim, o que poderia ser apenas uma característica torna-se uma diferença hierarquizada que resulta na desigual condição social de mulheres, meninas e também pessoas que se

apropriam do feminino de múltiplas maneiras, como as travestis e as transexuais. (CORSINO E AUAD, 2012, p. 22).

Romero (1994) afirma que historicamente @s higienistas atribuíram um papel a Educação Física de criar e promover um corpo saudável, robusto e harmonioso. Nessa perspectiva, a ideia do que se buscava para o masculino sempre foi diferente do que se pretendia para o feminino, pois homens e mulheres desempenhavam funções sociais e familiares diferentes, mas a ideia de higienização era a mesma. Com isso, criou-se um modelo de corpo que serviu para incentivar o racismo, o sexismo e muitas outras formas de preconceitos.

Em relação às questões afetas às mulheres, Castellani Filho (1982) elaborou o “ensaio sobre a mulher brasileira face a legislação da Educação Física e do Esporte”. Neste, o autor realiza uma reflexão frente a maneira como se reforçou desde os tempos mais remotos um padrão sobre a mulher ao longo dos anos através de Decretos Lei, deliberações, leis e projetos. No período do Império, de acordo com o autor, foi criado o Projeto nº 224 de 1882 em que a ginástica se torna de extensão obrigatória para “ambos os sexos”, ressaltando que se tenha em vista a “[...] harmonia das formas femininas e as exigências da maternidade futura em relação à mulher” (CASTELLANI FILLHO, 1982, p. 36).

Sobre esse aspecto, a questão da histórica hierarquização entre os gêneros é algo tão presente que a introdução da ginástica escolar para o sexo masculino, foi bem aceita por causa dos exemplos advindos das instituições militares, porém, “[...] a ideia de se estender a atividade prática também para o sexo feminino foi veementemente rechaçada pela opinião pública, inclusive por alguns pais que chegaram a proibir a prática de atividades físicas pelas suas filhas, mesmo com o risco de vê-las perderem o ano escolar” (ROMERO, 1994 p. 229).

Ainda de acordo com Romero (1994), existe historicamente uma ética colonial que vê a Educação Física distante do ideal do homem branco e livre, já que essa área está vinculada à ideia de ocupação ou trabalho manual. O senhor do patriarcado colonial é alguém que vivia de rendas e da exploração do trabalho físico do outro. Nesse sentido, a Educação Física para a elite masculina, branca e de classe média precisava ser vista não como um trabalho, pois isso a vincularia ao trabalho manual, e, portanto, escravo. Ela era tida para essa elite como ocupação do tempo livre e do ócio. Para a autora, essa visão da Educação Física apenas como

ocupação do tempo livre (que representa a noção da elite) vai gerar na escola indefinições quanto à sua função e quanto à sua presença.

Goellner (2003) afirma que a justificativa para a presença na Educação Física nas escolas em boa parte do século XX está fortemente vinculada à uma educação específica para o ideal de feminilidade da época e sendo, tanto na escola quanto nas famílias, almejado, trabalhado e imposto.

No contexto da valorização da família, da higienização dos corpos e do fortalecimento da raça, ser feminina é ser, também, saudável e boa para cumprir os desígnios do seu sexo: casamento e procriação. Razão pela qual a mulher solteira, ainda que não considerada tão anormal quanto a histérica e a prostituta, por exemplo, merece atenção e cuidado, visto que ao não cumprir sua função social pode, também, vivenciar de forma equivocada a sua sexualidade porque celibatária ou excessiva (GOELLNER, 2003, p. 106).

Percebe-se, portanto, que essas tendências da Educação Física vêm historicamente trazendo implicações na atualidade no que concerne à tematização de gênero nas aulas. Altmann (2015), ao analisar as relações de gênero vivenciadas por uma professora de Educação Física em uma escola pública, evidencia que essas relações vão muito além do conteúdo e das práticas pedagógicas dessa disciplina. Existe o que a autora chama de ocupação generificada dos espaços escolares e o esporte se constitui enquanto elemento de dominação masculina.

Enquanto a estratégia predominantemente utilizada pelos meninos para a conquista do espaço era a transgressão, a das meninas era a não transgressão. Ao obedecer às normas, elas conquistavam a cumplicidade da professora alcançando, assim, alguns de seus objetivos [...]” (ALTMANN, 2015, p. 38).

Contudo, de acordo com a autora, embora esteja presente entre as meninas o aspecto da cumplicidade, não significa que elas sejam submissas. Essa cumplicidade é utilizada como estratégia planejada em várias situações no interior da escola. Nas aulas de Educação Física esse processo é demarcado por um jogo de resistência que culmina em algumas situações em que meninas e meninos cruzam as fronteiras de gênero e terminam por ocupar espaços, atividades e usar determinados objetos e adornos culturalmente esperados para o gênero oposto.

Percebe-se que, de acordo com Sousa e Altmann (1999), esse processo ocorre em decorrência dessa história da Educação Física tão demarcada pela divisão de papéis de gênero atrelados a padrões sociais esperados.

Por outro lado, as autoras afirmam que esse processo de demarcação dos papéis de gênero é permeado por resistência, as quais terminam por proporcionar vivências mais diversas. Dessa forma, “[...] meninas não são vítimas de uma exclusão masculina. Vitimá-las significaria coisificá-las, ‘aprisioná-las pelo poder’, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 59).

Embora esse processo de resistência seja evidenciado pelas autoras acima, historicamente, Educação Física para os meninos sempre foi diferente da destinada às meninas e esse aspecto traz na atualidade, segundo as autoras uma enorme repercussão.

Essa afirmativa é evidenciada por Goellner (2003) ao analisar as imagens da mulher na Revista Educação Physica entre os anos de 1932 e 1945, sendo a Educação Física historicamente encarada como uma prática que sempre regulou os corpos numa lógica de corpo idealizado para mulher como sendo bela, maternal e feminina, vinculada aquilo que ela evidencia como o fortalecimento da raça. Dessa forma, não bastava um ideal feminino a ser perseguido, era necessário também que essa mulher gerasse filhos homens, brancos, patriotas e que esses homens fossem preparados para defender sua pátria.

Se a representação da mulher-mãe está voltada para o fortalecimento da raça no que diz respeito à saúde, o vigor físico e a eficiência dos indivíduos frente aos obstáculos reservados à vida, inclusive aqueles inerentes ao mundo do trabalho produtivo, a representação da mãe-cívica incorpora e defende o discurso oficial da preservação da soberania e honra nacional, se a primeira reconhece a importância das atividades corporais e esportivas para favorecer o aperfeiçoamento da reprodução humana, a segunda vê na Educação Física uma possibilidade imediata de preparar os jovens para a guerra, de mantê-los dispostos para a luta e de exibirem a força de seu patriotismo. (GOELLNER, 2003, p. 60)

É nesse sentido que Fraga (2000) aponta que as questões ligadas ao gênero e aos preconceitos se encontram arraigadas nesses princípios higiênicos e eugênicos dessa época. Esses princípios ditam regras comportamentais esperadas para homens e mulheres, atribuem papéis diferentes para cada um, baseado nas diferenças de gênero em prol de um ideal de família e de corpo necessários para a manutenção das relações sociais e para o fortalecimento do sistema capitalista, o qual se encontrava em grande ascensão. Com essa compreensão, os determinantes

biofisiológicos explicavam o comportamento feminino e isso serviu de anteparo para se aceitar com naturalidade a ideia dominante da superioridade do masculino sobre o feminino.

Sousa e Altmann (1999) também afirmam que essa vinculação da Educação Física a um ideal biológico de corpo naturaliza a forma como, historicamente essa disciplina vem tratando o feminino e o quanto isso está atrelado às relações de poder inerente a todo esse processo.

Essa história mostra que na aparência das diferenças biológicas entre os sexos ocultaram-se relações de poder – marcadas pela dominação masculina – que mantiveram a separação e a hierarquização entre homens e mulheres, mesmo após a criação da escola mista, nas primeiras décadas deste século. Buscou-se manter a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – os esportes (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 57)

Esse aspecto tem forte influência na atualidade no que se refere às questões de relações de poder entre meninos e meninas nos espaços escolares. Nas aulas de Educação Física essas relações vão se mostrando desde à ocupação dos espaços destinados a essas aulas, até às questões relacionadas aos conteúdos e linguagem, conforme evidenciam Corsino e Auad (2012).

A Educação Física é palco de um jogo de resistências e aceitações, ou seja, durante as aulas, pode-se perceber que a todo o momento há práticas de dominação e, ao mesmo tempo, de resistência. Sendo assim, cabe relatar as resistências de gênero, que envolvem tanto meninas/meninos, como meninos/meninas. Essas resistências se dão em linguagem verbal e também não verbal (CORSINO e AUAD, 2012, p. 102).

Lourenção (1953) afirma que muitas das diferenças de gênero são criadas culturalmente dentro dessa sociedade ocidental e que é importante @ professor@ de Educação Física levar isso em conta durante as suas aulas e ter bem claro o seu papel dentro da escola. Dessa forma, segundo a autora, quando se propunham em aulas de Educação Física atividades ginásticas diferentes para meninos e meninas baseadas nas diferenças de gênero, reforçavam o pensamento dominante que atribui funções diferentes para cada sexo nas suas relações sociais.

De acordo com Goellner (2013), historicamente, as práticas corporais nas aulas de Educação Física para as mulheres tinham o objetivo de deixá-las fortes e

saudáveis até o ponto em que protegesse suas características femininas ao mesmo tempo em que preservasse sua capacidade de procriação.

Ao corpo feminino, que se quer forte e saudável porque útil à sociedade ao presenteá-la com corpos igualmente fortes e saudáveis, são atribuídas diversas privações que objetivam proteger as características de sua feminilidade e preservar-lhe a fertilidade. (GOELLNER, 2003, p. 69).

Nesse contexto, Goellner (2003) aponta a representação de um corpo adequado a esse ideal. Um corpo que se mantivesse isolado socialmente ao mesmo tempo que fisicamente preparado para todo o processo de desenvolvimento do país.

Essa representação corresponde uma imagem do corpo que, como uma unidade orgânica, tem sua funcionalidade e utilidade associadas aos mecanismos de produção de energia, para a qual o movimento, antes de ser uma necessidade, é algo intrínseco. Movimentar o corpo indolente e preguiçoso, mais que uma vontade individual, é também uma intervenção política e de controle de cerceamento, pois sobre ele depositam-se saberes e poderes disciplinares orientados pela lógica do trabalho e da produção (GOELLNER, 2003, p. 16-17).

Alinhado a esse projeto desenvolvimentista, mas buscando atender a àquilo que se considerava características femininas, leis como o Decreto Lei 3199 de 14/04/41 foram criadas ao longo da história, o qual, especificamente no seu artigo 54, proíbe a prática de desportos “incompatíveis com a natureza feminina”. Dessa forma, “[...] durante o Estado Novo a Educação Física serviu de instrumento ideológico à ditadura instalada e a participação feminina ficou restringida às comemorações e desfiles cívicos, já que no campo esportivo, a maior concentração ficava por conta do sexo masculino” (ROMERO, 1994 p. 229).

Sobre essa função da mulher e uma Educação Física coadunada a isso, Goellner (2003) afirma que, nessa época, educar a mulher significava educar o seu corpo para que este seja forte o suficiente no sentido de suportar gestações saudáveis e necessárias a todo o processo de higienização.

No âmbito específico das práticas corporais reafirma-se o discurso de que para conduzir uma gravidez sadia a exercitação física é fundamental porque importante para a construção de um organismo forte. No entanto a densidade desse ser forte é tolerada até o ponto em que não ultrapassa aqueles limites ditados por sua natureza. Forte sem deixar de ser frágil; sem invadir territórios que são construídos e vivenciados a partir de olhares e parâmetros próprios dos corpos masculinos pois uma vez rompidas as fronteiras entre o permitido e o próprio discurso das diferenças naturais como demarcadoras de talentos e funções pode estar sendo profundamente ameaçado (GOELLNER, 2003, p. 71-72).

Goellner (2003) afirma ter existido um processo de naturalização de um ideal de corpo feminino. Nesse sentido, a Educação Física também era responsável por observar e vigiar esse corpo para que não se distanciasse desse ideal. O corpo feminino era alvo de manipulação daquilo que era considerado normal em relação aos padrões de feminilidade.

O corpo feminino, observado como algo a ser manipulado, construído, vigiado e modificado passa a ser alvo de diferentes intervenções, dentre as quais a sua exercitação, uma vez que as práticas corporais e esportivas são identificadas como possibilidades de controle e também como experiências que movimentam e libertam os instintos, trazendo-os à flor da pele. Estas práticas, apesar de serem incentivadas, estão sujeitas a diversas regras, com a intenção de serem evitadas transgressões além daquelas admitidas como “normais” ao organismo e ao comportamento feminino. (GOELLNER, 2003, p. 107).

Para esse ideal de corpo, a família historicamente sempre necessitou de uma educação e de uma organização condizente com a estrutura social de cada época e nada melhor do que a mulher para receber e passar essa educação familiar, através da qual se estimulava hábitos de obediência e respeito, o amor ao trabalho e o espírito de solidariedade, hábitos esses necessários para a construção e manutenção da sociedade.

Em relação a esse ideal de família sendo conduzido pela educação familiar historicamente realizada por mulheres, de acordo com Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), como foi visto no primeiro capítulo, é algo que se perpetua até a atualidade, sendo denominada pelas autoras como reprodução social.

Segundo as autoras, a reprodução social pode ser considerada nas sociedades capitalistas atuais como uma contradição. A tendência que o capital tem de explorar o máximo possível do trabalho reprodutivo livre sem a preocupação com sua reposição gerando aquilo que se chama de “crise de cuidado”, leva as pessoas, especialmente as mulheres, à exaustão, a destruição das famílias e esvaziamento da energia social.

Para Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), no capitalismo a reprodução social produz e substitui a força de trabalho. Nesse caso, a força de trabalho recai, principalmente sobre as mulheres, a fim de ser desprezado um preço mais baixo. Nesse sentido, a produção de pessoas se dá por conta da tendência de obtenção de lucro.

Pode-se dizer, então que a reprodução social está escondida por trás da mais valia, pois dela é produzida a mão de obra escamoteada pelo capitalismo que gera as condições necessárias para cuidar e manter o trabalhador que vende a sua força de trabalho. Nesse sentido, a produção econômica nos locais de trabalho é subsidiada pela reprodução social nas famílias, a qual é ainda na atualidade extremamente feminizada. Enquanto para a manutenção do sistema esses dois trabalhos andam juntos, o próprio capitalismo tenta desvinculá-los.

A reprodução foi relegada à família, onde foi feminizada e sentimentalizada, definida como cuidado em oposição a trabalho, realizada por amor em oposição ao dinheiro. Ou assim nos disseram. Na verdade, as sociedades capitalistas nunca situaram a reprodução social exclusivamente nas residências particulares, sempre a localizaram em bairros, comunidades de base, instituições públicas e sociedade civil; e há muito tempo transformaram parte do trabalho reprodutivo em mercadoria – embora nem de longe tanto quanto hoje (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 107).

Nesse sentido, a reprodução social se encontra em crise, pois o tratamento que o capitalismo concede a esse tipo de trabalho é contraditório: ao mesmo tempo que o vê como necessário e imprescindível à sua manutenção, ele renega os seus custos não conferindo o valor econômico necessário a sua realização. Por isso, as pessoas que realizam o trabalho de reprodução social, reproduzem uma espécie de sacerdócio, de dádiva gratuitos e de “amor” inesgotável. O que o capital ainda não percebeu é que essas forças não são inesgotáveis e que

Quando uma sociedade retira a sustentação pública à reprodução social e engaja suas principais provedoras em longas e cansativas horas de trabalho mal remunerado, ela esgota as próprias capacidades sociais que depende” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 111).

Historicamente, podemos perceber que a Educação Física teve uma grande contribuição no processo de feminilização do cuidado necessário à produção de pessoas no interior das famílias para que o sistema de obtenção do lucro tivesse a perpetuação enquanto atividade masculina, pois a partir do momento em que foi criado um conjunto de leis enfatizando os tipos de práticas que fossem “adequadas” a essa condição feminina, às mulheres cabiam uma experiência com a Educação Física muito mais atrelada ao mundo privado, ao cuidado e à graciosidade. Nesse sentido, capitalismo e patriarcado estão estreitamente interligados no sentido de garantir suas existências também no contexto da Educação Física.

De acordo com Goellner (2003) há também, vinculada a essa imagem de mulher, uma Educação Física e um desporto totalmente voltados para a reprodução de valores, hábitos e ideias dominantes, além da confusão estabelecida entre o conceito de esporte e Educação Física, onde um se confunde com o outro sem se estabelecer diferenças claras que os identifiquem com objetivos ou propósitos específicos.

De acordo com Romero (1994), nas escolas públicas e confessionais, as turmas, nas aulas de Educação Física, eram divididas por sexo, sendo as aulas das turmas femininas ministradas por professoras e as masculinas ministradas pelos professores.

Dessa forma, também no ensino superior, a distribuição de atividades docentes entre homens e mulheres não se fundamentou, unicamente, nas diferenças biológicas. Muito mais do que uma simples justificativa biológica, a sua fundamentação estava nas questões culturais e sociais relacionadas a construção do masculino e do feminino em nossa sociedade e que, não só no Brasil, mas em todo o mundo, trouxe influências na percepção do ser humano enquanto mulheres e enquanto homens na atualidade.

Analisando historicamente é possível verificar a existência na Educação Física brasileira de três tendências.

[...] A Biologicista (Movimento humano explicado apenas no aspecto biológico), a Psicopedagógica (Reduz o movimento humano como sendo resultado do desenvolvimento infantil) e a tendência que se respalda na Concepção Histórico Crítica de Filosofia de Educação [...] (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 220).

No que se refere à Biologicista, prevalecem as explicações médicas em relação ao movimento humano, o qual tende a se distanciar cada vez mais de seus aspectos culturais e antropológicos. Na psicopedagógica, ocorre uma espécie de reducionismo, ou seja, se estuda a criança, o homem, a mulher e os idosos como se fossem exclusivamente fruto de um processo natural de desenvolvimento físico e psicológico. A terceira tendência, que começa a ter mais abertura na década de 80, é aquela que acredita na educação como um ato político e que se preocupa com uma verdadeira socialização do saber, para que haja reais mudanças sociais. Nessa tendência, os aspectos culturais, sociais e políticos ganham destaque.

Diante dessas três tendências, é interessante analisar que, as duas primeiras, se encontram ainda hoje muito presentes em muitas escolas. Essa situação é consequência dos acontecimentos ocorridos na sociedade os quais não foram somente de ordem interna à própria Educação Física.

De acordo com Altmann (2015), essas implicações históricas que culminam na existência dessas três tendências e que, na Educação Física ainda prevalecem as influência biologicista trazem consequências nas relações de gênero entre docentes e estudantes, e estabelecem conflitos num processo de sujeição que muitas vezes constituindo-se constitui de forma sutil e vai se cristalizar como norma.

Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo (FOUCAULT, 1999, p. 29).

A escola, segundo Foucault (1999), representa uma instituição que busca vigiar e controlar os corpos dos sujeitos. Com isso, percebemos que ela continua vem, historicamente, reproduzindo valores, ideias, costumes, os quais são incutidos socialmente como certos, aceitáveis ou correspondentes a “uma exigência” social e normativa.

No que tange à reprodução de valores, a Educação Física desempenhou papéis diferentes durante a sua história e vem reproduzindo valores sociais dominantes. As questões referentes a gênero e às funções destinadas a homens e mulheres nas aulas, também repetiram os moldes estabelecidos pela sociedade e foram variando conforme as exigências foram mudando.

Embora a Educação Física no Brasil tenha exercido historicamente papéis específicos (ora higiênico, ora humanista, ora militar, ora tecnicista), ela mesmo tendo sido influenciada pela filosofia Liberal e por um paradigma Positivista os quais relatam uma visão descontextualizada da sociedade, em prol da garantia de uma “estabilidade de ideias”, de uma universalização de pensamentos e da manutenção de um sistema socioeconômico, existiram também pensamentos e movimentos

divergentes e de resistência, os quais impulsionaram mudanças significativas no que se refere às relações entre os sujeitos.

De acordo com Altmann (2015), homens e mulheres foram educados para desempenharem papéis ou funções diferentes, de acordo com o que cada época exigiu, e a Educação Física contribuiu para justificar essas diferenças. Seja no seu discurso higienista ou médico, seja com seu discurso militar, seja com seu discurso psicopedagógico de caráter humanista, seja com a sua roupagem tecnicista; embora cada uma tivesse suas especificidades, essas tendências fragmentaram a Educação Física em masculina e feminina e, hoje, verifica-se as repercussões disso.

Altmann, Ayoub e Amaral (2011) afirmam que essas consequências não aparecem apenas nas situações em que as aulas de Educação Física são separadas por sexo. As autoras apontam que atualmente há prerrogativa legal para o trabalho com aulas mistas. Contudo, esse aspecto não elimina os conflitos e os dilemas enfrentados pel@s professor@s na escola.

[...] Vivemos mudanças significativas no Brasil no que se refere à organização das turmas nas aulas de Educação Física. A separação de meninos e meninas passou a ser cada vez menos frequente, tornando-se praticamente inexistente nas redes públicas de ensino, nas quais um/a mesmo/a professor/a é responsável por ministrar aulas de Educação Física para toda a turma. A possibilidade de separá-los posteriormente, quando em quadra, para a realização de alguma atividade (ou todas) não deixou de existir, mas se tornou prerrogativa docente e não mais uma determinação legal. Assim, professores/as de Educação Física passaram a ministrar aulas para meninos e meninas, enfrentando dilemas com essa nova organização escolar (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 495).

Percebe-se, portanto, que os campos da Educação Física e de gênero hoje vão além da crítica aos agrupamentos de meninos e meninas, das atividades separadas, dizem muito mais das diferenças identitárias/identificação plurais, desses corpos transgressores, abjetos que desafiam o currículo, professor@s, sobretudo no campo da Educação Física. Nesse aspecto, retomamos Butler (2019), pois esta autora se caracteriza como uma teórica da ação no sentido de como o agir produz materialidade.

Nessa materialidade, Butler (2019) traz a noção de “cenas de reconhecimento”, a qual se caracteriza quando o sujeito que não se reconhece como tal, é interpelado por outro sujeito que o questiona sobre como ele se reconhece. A

partir disso, ele entra num processo de reconhecimento de si e do seu desejo de ser reconhecido como sujeito.

Esse processo denominado por Butler (2019) de interpelação, evidencia o fato de que o sujeito somente tem consciência de sua existência na relação com o outro. Nessa relação, segundo a autora, pode existir o processo de alienação de si, que ocorre quando o sujeito se percebe sofrendo violência e necessita produzir resistência num processo de agir constituído de uma ambivalência da experiência de dominação e de resistir a essa dominação. Nesse sentido, para Butler os corpos alienados de si se constituem como experiência de sujeição, a qual irá também produzir os processos de resistência.

Diante de tal afirmação, pode-se compreender que a Educação Física opera nessas experiências de sujeição para muito além da separação por sexo nas aulas. Ela vai trabalhando na ideia de construção de corpos que seguem os modelos binários de gênero e, com isso, silencia os corpos considerados abjetos ou desviantes. O corpo abjeto é, segundo Butler (2019), justamente aquele que nas “cenas de reconhecimento”, não tem sua condição de sujeito reconhecida. Atrelado ao conceito de gênero, a abjeção é o processo que, ao se olhar para um corpo, não se reconhece sua possibilidade de existência. O corpo abjeto, o desviante da norma, tem sua possibilidade de humanização negada. Isso está vinculado à identidade de gênero, sexualidade, raça, padrões de corpo, deficiência, dentre outros.

Como dito anteriormente, essa forma biologizada e binária de lidar com os sujeitos na Educação Física, para Altmann (2015), é consequência de um passado que vincula essa área do conhecimento às instituições médica, militar e esportiva. Essa vinculação recente presente hoje na existência de tendências advindas dessas instituições em muitas situações leva à Educação Física a silenciar e não problematizar questões vinculadas ao debate de categorias importantes como gênero, sexualidade, questões étnico-raciais, dentre outros.

Então, nas tendências da Educação Física existentes, apontadas por Castellani Filho (1988) como as que permanecem hoje, no que se refere a biologicista, a performance física e o condicionamento ainda se constituem como base nas aulas de Educação Física. Dessa forma, as diferenças de aptidão física entre diferentes corpos é a principal justificativa para se destinar atividades distintas.

De acordo com Louro (2014) é na Educação Física que ocorre as maiores resistências em se trabalhar com meninos e meninas de forma integrada, num regime de coeducação, justamente por conta dessa histórica vinculação dessa área às questões referentes a um corpo biologizado.

Embora se valendo de discursos de diferentes matrizes, muitos professores e professoras atuam, ainda hoje, com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de estudantes. A ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens, possivelmente ainda é aceita. (LOURO, 2014, p. 73-74).

Prado, Altmann e Ribeiro (2016) também afirmam que a coeducação tem uma maior dificuldade de ser conseguida nas aulas de Educação Física e apontam os debates como possibilidade de minimizar e superar tais dificuldades.

[..] as dificuldades relacionadas às questões e representações de gêneros que se manifestam no cotidiano das aulas de educação física, e que podem ser estabelecidas em momentos coeducativos, deveriam ser verbalizadas e inseridas em inúmeros debates, com o objetivo de desconstruir os naturalismos que justificam a prática de determinadas atividades corporais pelo simples fato de o sujeito se reconhecer, e ser reconhecido, como homem ou mulher perante seu grupo. (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016, p. 67).

De acordo com Auad (2021) a escola apresentar turmas mistas não é o suficiente para que as gênero seja tematizado e problematizado numa perspectiva dialógica, ou seja, a coeducação não significa o fato de se ter meninos e meninas junt@s nas mesmas turmas. “A escola mista é um dos importantes aspectos para a implementação da coeducação, mas não o bastante para dizimar as relações de gênero hierárquicas na escola” (AUAD, 2021, p. 739).

A autora afirma que o diálogo entre a educação com ramos da sociologia possibilita ressignificar aquilo que é entendido como coeducação e verificar que a escola e as turmas mistas não se configuram como suficientes para se alcançar uma educação que supere o binarismo de gênero, que não incentive as desigualdades entre os sujeitos e que não banalize a violência em relação a tudo o que é considerado fora de um padrão. A escola mista pode até ser considerada uma das políticas pública quando se tem em vista a coeducação, mas necessita para além deste, encontrar outros caminhos que venham a superar a desigualdade de gênero e as demais relações hierárquicas entre os sujeitos nas instituições de ensino.

Auad (2021) tomando como base Amparo Blat Gimeno parte daquilo que denomina que conceito integral de pessoa como sujeito autônomo diante de uma variedade de modelos permitindo-se que cada sujeito desenvolva suas aptidões e personalidades de forma independente dos modelos de gênero impostos socialmente. Acrescentando-se a isso, Auad (2021) aponta a importância de se rever, reconstruir e dinamizar as visões polarizadas daquilo que se entende por mulheres e homens e o que se espera de cada um e de cada uma. A autora reconhece que, por um lado, as categorias se colocam como necessárias para a construção de políticas afirmativas de reconhecimento da identidade, por outro, “[...] podem reduzir subjetividades, desidratar experiências, simplificar trajetórias e empobrecer itinerários” (AUAD, 2021, p. 750).

É preciso, portanto, sempre questionar a sociedade que se pretende construir com tais modelos e ter em vista as possibilidades de se reinaugurar valores, questionar o que é necessário em diferentes épocas e na atualidade nos diferentes grupos em processo de disputa. Isso vai muito além daquilo que se espera apenas juntando meninos e meninas nas aulas.

Em relação à Educação Física, Prado, Altman e Ribeiro (2016) afirmam que a diferenciação das práticas corporais em masculinas e femininas sofrem um processo de naturalização que ocorre através da visão da própria escola, d@s professor@s e d@s propri@s estudantes. Esse processo de naturalização na Educação Física é decorrente dessa influência histórica que se configurou como tendência biologicista.

A naturalização de diferenciações entre o que seria próprio do homem ou da mulher impede a percepção da dimensão cultural que as torna resultados de processos de intensa e metódica construção social. Igualmente, tais processos relacionam-se, com frequência, a práticas de segregação que tentam hierarquizar os sujeitos. Nesse sentido, o indivíduo se define com base nessas adequações, não somente através do olhar do “outro”, mas também da visão que constrói sobre si próprio (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016, p. 68-69).

Diante dos limites da presença/ausência/diálogos de gênero na Educação Física e da discussão dos agrupamentos de meninas e meninos nas aulas, é importante reconhecer os possíveis avanços em relação à coeducação, embora, como mencionado anteriormente, nessa área ainda ocorra de forma muito tímida.

Por outro lado, e indo além da questão dos agrupamentos de meninas e meninos, a Educação Física pode ser tratada de forma a levar esses corpos a

construíram práticas “desviantes” que resistam a essas formas de subjetivação que ditam o que é considerado normal e anormal e, assim possam criar outras possibilidades de trabalho plural.

Para Louro (2014), existe um ideal a se perseguir na educação dos meninos de que ser um homem adequado às exigências sociais requer a constituição de uma pessoa programada para não demonstrar fraquezas e sentimentos, sendo forte, viril e invencível. Sobre esse aspecto, a autora aponta a Educação Física como uma área de conhecimento na escola que vem trabalhando em prol desse ideal de masculinidade.

Muitos/as estudiosos/as do gênero — em especial aqueles que se dedicam ao estudo das masculinidades — destacam o papel dos esportes e da ginástica no processo de formação dos sujeitos. Messner (1992a, 1992b) é um dos que afirmam a centralidade dessa área na formação dos meninos, mostrando em suas pesquisas que, para vários homens, praticar esportes durante a vida escolar era considerado como "natural", "instintivo", e o seu oposto, ou seja, não praticá-lo, era visto como um indicador de que "algo está (ou estava) errado", já que o esporte é "parte da existência" masculina. Sem dúvida, Messner estava se referindo à masculinidade hegemônica na sociedade americana, seu objeto de estudos; mas essa também parece uma observação pertinente em relação à nossa sociedade: gostar de futebol é considerado quase uma "obrigação" para qualquer garoto "normal" e "sadio" (LOURO, 2014, p. 74).

Historicamente, a Educação Física vem demarcando a sustentação do ideal hegemônico de masculinidade e tem seu auge no período da ditadura militar em que teve uma forte influência da instituição esportiva com intenções voltadas ao processo de alienação da população frente às questões políticas da época. Após o processo de redemocratização do país, essas questões perdem força, embora ainda hoje sejam muito presentes. Diante disso, de acordo com Darido (1998), os anos de 1980 são marcados por uma crise de identidade da Educação Física no Brasil. Vários autor@s como Tanni, *et al.* (1988), Freire (1994), Betti (1991), Coletivo de Autores (1992), Guedes e Guedes (1994), dentre outr@s, constroem abordagens de ensino para definir o objeto de estudo, uma teoria de base, uma perspectiva metodológica, conteúdos e processos avaliativos para a Educação Física escolar. Essas abordagens representam um marco no sentido de situar a função da Educação Física escolar e buscar suas especificidades que justificam sua presença na escola.

De acordo com Darido e Souza Júnior (2015) no que concerne as implicações e possibilidades das abordagens de ensino na atualidade, elas coexistem respaldando as práticas pedagógicas dos professor@s de Educação Física pelo Brasil.

Embora as abordagens apresentem várias divergências entre si, inclusive por conta das contradições nas diferentes bases teóricas, suas diferentes épocas de criação e dos paradigmas que as embasam, elas têm em comum a busca pela legitimidade da Educação Física enquanto área de conhecimento na escola num período marcado por uma série de indefinições e crises nessa área.

Para Darido (1998), cada abordagem apresenta avanços significativos tanto no que se refere à natureza da Educação Física enquanto área de conhecimento, como para própria prática pedagógica d@s professor@s, @s quais podem encontrar, especificamente nas abordagens propositivas e propositivas sistematizadas, possibilidades metodológicas para embasar a sua prática, trazendo a esta respaldos através de teorias de base sólidas e consistentes. A opção por determinada abordagem implica diretamente na visão de mundo e no projeto de sociedade defendido pel@ docente ou pelo sistema de ensino.

De acordo com Darido e Souza Júnior (2015) além de respaldar a prática Pedagógica d@s professor@s de Educação Física, essas abordagens vêm durante algum tempo embasando as construções das propostas e matrizes curriculares para a Educação Física das diversas redes de ensino pelo Brasil.

De acordo com Granville-Barboza (2003) das abordagens da Educação Física acima, verifica-se a possibilidade de problematizar as questões das desigualdades sociais na abordagem Crítico-Superadora do Coletivo de Autores (1992). De acordo com a autora essa abordagem representa um marco na Educação Física por justamente apresentar um compromisso social para essa disciplina na escola ao mesmo tempo em que busca atender a@s estudantes da classe trabalhadora.

Nesse sentido, apresenta como teoria de base o Materialismo-Histórico-Dialético e se fundamenta nas teorias críticas. Esse fato, além de ter proporcionado discussões e fundamentações de propostas pedagógicas para a Educação Física, representou um avanço no que concerne à fundamentação teórico-metodológica dessa disciplina e, também, no sentido de buscar a superação da concepção de aptidão física, a qual historicamente vem

caracterizando esse componente curricular na escola (GRANVILLE-BARBOZA, 2003, p. 145-146).

Mais adiante, Granville-Barboza (2003), complementa a essa ideia acima informando que, embora, a referida abordagem aponte um compromisso social para a Educação Física com a classe trabalhadora, na abordagem a tematização sobre gênero e silenciada.

[...] essa abordagem enfatiza a categoria classe social na medida em que aponta para a Educação física um papel emancipatório exclusivamente nesse sentido. Essa visão exclusivista vai de encontro à multiplicidade das questões referentes às desigualdades sociais, visto que elas ocorrem sob vários pontos de vistas (de raça, de etnia, de gênero, de classe social, de religião, de sexualidade...) na escola [...] (GRANVILLE-BARBOZA, 2003, p. 146).

Superando a visão anacrônica apontada acima, recentemente, Granville-Barboza, Paiva e Souza Júnior (2022), verificam que a perspectiva Crítico-Superadora, tomando como referência a sua base teórica, atribui para a Educação Física também o papel no processo de transformação social e, como dito anteriormente, colocando a categoria da classe social como centralidade nesse processo. Os autor@s, contudo, ao mesmo tempo em que verificam o “silenciamento” da tematização sobre gênero na obra que deu origem a abordagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992), reconhecem que em algumas passagens a obra, ao criticar o Decreto 69459/71, o qual estabelece a composição das turmas tomando como referência serem de 50 estudantes do mesmo sexo. Além disso os autor@s, nessa obra de 1992, já recomendavam que

[...] os papéis sexuais fossem objetos de reflexão das aulas nas relações de interdependência entre os temas da cultura corporal e os problemas sociopolíticos, tais como ecologia, saúde pública, preconceitos, velhice, renda, raça. E cita algumas obras relativas aos estudos de gênero e dá pequenos exemplos de conteúdos a serem tratados pedagogicamente e de forma indistinta entre meninos e meninas (GRANVILLE-BARBOZA; PAIVA; SOUZA JÚNIOR, 2022, p. 38).

Dessa forma, pode-se afirmar que de acordo com os autor@s acima gênero na perspectiva Crítico-Superadora, apresenta uma intencionalidade pedagógica, contudo, a obra necessitaria dar mais visibilidade a esta categoria, de uma escrita mais evidente e direta de como gênero pode ser tratado nas aulas de Educação Física escolar. Diante de tais afirmações, compreende-se que a perspectiva Crítico-superadora compreende que o currículo não se apresenta como um agrupamento

aleatório de conteúdo. Nesse sentido, mesmo considerando que a obra foi produzida numa época em que pouco se discutia sobre gênero na Educação Física, na atualidade, mesmo que saibamos que o método da prática social presente na abordagem por si só aponte caminhos de superação aos diversos desafios propostos socialmente, @s autor@s afirmam ser urgente a problematização desta temática de forma mais evidente.

Lorenzini *et al.* (2021) como o objetivo de realizar uma análise dos “[...] limites e possibilidades teórico-metodológicas da perspectiva Crítico-Superadora para a Educação Física escolar com base na obra do Coletivo de Autores no contexto de sua Gênese, desenvolvimento e atualidade” (LORENZINI, *et al.*, 2021, p. 119), verificam na obra a possibilidade de percepção das condições de classe dos sujeitos não sendo apenas determinadas pelo contexto econômico dominante e verificam a presença de outras formas de dominação e exploração como as de gênero, de etnia, política, religiosa, dentre outras.

@s autor@s, embora reconheçam que a obra não trate diretamente dessas categorias, afirmam que sua opção teórica é o materialismo-histórico-dialético, o qual irá colocar as desigualdades de classe social como centralidade em suas análises.

Portanto, diante da opção teórica adotada neste artigo, entendemos que a luta deve ser de classe, e não de grupos isolados, visto que o problema está no fato de que os meios de produção estão nas mãos de uma classe dominante. É necessário, portanto, que a classe trabalhadora deixe de ser explorada e o aprofundamento da miséria e da desigualdade social extrema seja interrompido (LORENZINI, *et al.*, 2021, p. 130).

Nesse sentido, @s autor@s supramencionados reconhecem que abordagens multiculturalistas, pautadas no pós-estruturalismo, tenham dado visibilidade a importantes temas emergentes, como o de gênero por exemplo. Contudo, de acordo com el@s, esses temas não poderiam ocupar a centralidade da Educação Física escolar, tendo em vista que essa disciplina tem suas especificidades de saberes no currículo.

Além das concepções tratadas acima, mais recentemente Neira e Nunes (2009), apresentam uma abordagem pedagógica para a Educação Física Denominada de Educação Física Cultural. Tendo como base teórica o Multiculturalismo Crítico e nos Estudos Culturais, ambos estão pautados na

perspectiva pós-estruturalista, a qual tem nos aspectos da diversidade, da ressignificação, aprofundamento e ampliação as possibilidades de análise de um determinado fenômeno.

Nessa perspectiva, a Cultura Corporal de Movimento se apresenta enquanto a parte da Cultura, a qual está diretamente relacionada às práticas corporais tais como as brincadeiras, as lutas, os jogos, a dança, os esportes e as ginásticas. @s alun@s quando dançam, praticam, brincam, jogam, lutam, estão produzindo significado ao mesmo tempo em que produzem cultura.

Pode-se afirmar, que em seu nascedouro, essa é a abordagem da Educação Física, tendo em vista a sua base teórica, que problematiza os marcadores sociais nas aulas, dentre eles, o gênero. Nesse sentido, segundo Neira (2017), as aulas de Educação Física, metodologicamente, seguem os seguintes passos: discussão sobre o tema, no qual o conteúdo é conceituado e como ele se manifesta na cultura; pesquisa, na qual o conteúdo é ampliado; vivência, na qual o conteúdo é experimentando de forma a valorizar a expressividade; problematização, onde ocorre o aprofundamento e a ressignificação quanto às temáticas de gênero, étnico-raciais, o respeito, dentre outras questões culturais; aprofundamento, no qual ocorrem visitas nos locais onde culturalmente as práticas corporais se manifestam, podendo-se assistir palestra e realizar entrevistas.

Como pode-se perceber, a Educação Física na Educação Básica vem problematizando gênero, mesmo diante de sua história revelar suas origens na instituição escolar tão balizada no higienismo, militarismo e esportivização. Podemos, contudo, afirmar de acordo com Altmann (2015) que a Educação Física escolar permaneceu durante muitos anos e ainda permanece com uma componente biologicista muito forte, mesmo com o desenvolvimento de abordagens que buscaram legitimá-las como uma área de conhecimento no currículo escolar.

No que se refere ao marco regulatório, na Educação Física, a LDB 9.394/96 no parágrafo 3º do artigo 26 aponta que a Educação Física é componente curricular se for integrada à proposta pedagógica, sendo facultativa no noturno e apresenta, em seu texto original, diversas indefinições quanto à sua obrigatoriedade e complementações em relação ao que chama de ajustes às faixas etárias e às condições da população escolar e, ainda sobre a facultatividade no noturno.

No artigo 26 fala que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade da cultura, da economia e da clientela e coloca a Educação Física como parte dessa Base Nacional Comum.

Segundo Souza Júnior *et al.* (2017), a LDB 9.394/96, quando discorre sobre a parte diversificada dos currículos dos ensinos fundamental e médio, afirma que essa deveria estar de acordo com as características da região, da localidade, da cultura e da economia em que @s alun@s estão inserid@s. Dessa forma, gênero, nesse contexto, pode ser tematizado.

No que se refere à questão curricular, em 1997, através do movimento de pareceristas que se reuniam desde 1995, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com Caparroz (2003), essas reuniões para elaboração dos PCNs ficaram nas mãos de poucos especialistas, o que culminou em inúmeras críticas quanto à forma de sua elaboração. Neste documento, a Educação Física é reconhecida enquanto um dos componentes curriculares da educação básica. Os PCNs não tinha força de lei, sendo um documento que constituiu o Projeto de Política Pública Curricular Nacional nos anos de 1990.

Vári@s autor@s, os quais construíram contribuições críticas aos PCNs, especialmente, o grupo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) apontam as seguintes fragilidades no documento: a pseudo aparência de um currículo nacional detalhado o qual apresenta a avaliação, os objetivos educacionais, os conteúdos e as orientações metodológicas de maneira homegeinizada; idealização de um modelo de aluno e professor desconsiderando-os enquanto sujeitos históricos; a apresentação da história da Educação Física de forma superficial e sem nexos; criação de uma única proposta curricular para a Educação Física a partir da junção de paradigmas antagônicos já existentes; temas transversais trazidos como algo para a escolha dos conteúdos e não enquanto algo que permeia; desconsideração das questões acadêmicas e históricas em torno do nome Educação Física apresentando vários “sinônimos” a esta; dentre outras questões problemáticas (SOUZA, VAGO, MENDES, 1997; SOARES, 1997).

Nesse processo é importante destacar que os PCNs dedicaram dois volumes específicos às questões de Diversidade Cultural e orientação sexual. Mesmo esses volumes apresentando uma visão binária (BUTLER, 2019) de gênero, representam um marco sobre o assunto, pois evidenciaram documentalmente a possibilidade de se tratar o assunto no âmbito curricular.

Sobre essa questão, Roseno e Auad (2019) afirmam que foi a partir da LDB 9.394/96 e dos PCNs que ocorreu uma efetivação da inclusão de gênero e sexualidade nos currículos escolares, mesmo diante de severas críticas aos PCNs, em particular.

A ação efetiva da inclusão de gênero e sexualidade no currículo deu-se na década de 90, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN – lei nº 9.394/96, e com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e dos Temas Transversais. Desse modo, tivemos a indicação para o tratamento em sala de aula das relações de gênero no tema Orientação Sexual. (ROSENO; AUAD, 2019, p. 279).

Uma questão importante a ser retratada nos PCNs é o fato de que, mesmo tocando no assunto referente à diversidade cultural, a orientação sexual e às relações de gênero, o documento aponta esses aspectos enquanto “temas transversais”. De acordo com o documento esses temas são conteúdos que emergem espontaneamente durante as aulas e permeiam o currículo escolar transversalmente. Dessa forma, é importante atentarmos ao fato de que emergir a partir de situações específicas de aula não necessariamente é condição suficiente para ter havido a previsão do tratamento de tais conteúdos de forma intencional e planejada.

Sobre a questão da necessidade de se incluir no planejamento o trato com esses conhecimentos, Altmann, Ayoub e Amaral (2011) afirmam

Conflitos aparecem, por um lado, como fonte de criação e intervenção docente, compondo o planejamento, enquanto, por outro, são ditos como algo a ser evitado, levando alguns conteúdos a serem preteridos nas aulas, em função das tensões relacionadas ao gênero que suscitam. Cabe questionar se os conflitos que aparecem nas aulas, de forma explícita, velada ou mesmo oculta, devem ser silenciados, evitados ou transformados em objeto de intervenção pedagógica. A escolha entre essas perspectivas pode ser pensada como uma estratégia docente a ser considerada no planejamento e na execução das aulas (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 496).

Autor@s como McLaren (2013), Silva (1999 e 2013), Frigotto (2013), Gentili (2013) afirmam que a década de 1990, época em que Jameson (1996) caracterizou como respaldada pela “lógica cultural do capitalismo tardio”, multinacional e multicultural, é um período histórico marcado pela globalização, a qual sinaliza a reestruturação da terceira fase do sistema capitalista. A partir disso, exigências como a preparação rápida para o mercado de trabalho é algo que caracterizou bem a educação nessa época. A escola, e seus componentes curriculares apresentavam a necessidade de se adequar a esse contexto e, nesse sentido, era trabalhada a perspectiva da “qualidade total” competitiva e mercadológica no sentido de que a lógica do público fosse englobada pela lógica do privado.

Assim, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra-fetice da retórica neoliberal) e menos regulação, mais precisamente mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais “governo.” (SILVA, 1999, p. 18).

Na Educação Física, segundo Moraes (2018), não foi diferente. Nessa época, segundo o autor, na escola pública, era ofertada uma Educação Física de baixa qualidade.

Por outro lado, os chamados regimes democráticos, que iniciaram e concluíram a *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional* (LDBEN), número 9.394/96, a partir da qual foram produzidos os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), não fizeram muito esforço para remover a tradição autoritária e, particularmente no Ensino Médio, manteve-se os resquícios do esporte de competição no ensino público, caracterizando uma espécie de momento de lazer de baixa qualidade (MORAES, 2018, p. 117).

Outra denúncia realizada pelo autor é a terceirização dos conteúdos da Educação Física nas escolas da rede privada.

A expansão das escolas privadas no Brasil, particularmente no período de ascensão do neoliberalismo (1994-2002), não levou em consideração a necessidade de construção de espaços e materiais adequados e de elaboração de projetos políticos e pedagógicos que pudessem oferecer um Ensino Médio que fosse além da promessa de um bom desempenho do aluno no vestibular. A educação concebida como comércio não permite preocupações com um processo longo e de construção de uma tradição de produção cultural. Muitas escolas transferiram para empresas periféricas algumas de suas obrigações, entre elas o oferecimento da Educação Física, que passou a ser praticada em clubes esportivos e academias

de ginástica, ensinada por professores que não possuem qualquer vínculo pedagógico com a escola (MORAES, 2018, p. 177-118).

Essa precarização do ensino na década de 1990 na busca de processos de preparação rápida para o trabalho em relação a@s filh@s da classe trabalhadora, também negligenciou, embora previsto nos PCNs, a abordagem e a problematização nas aulas de questões sobre gênero, sexualidade e outros marcadores sociais, pois não havia previsão orçamentária direta para no que se refere à políticas de formação continuada para docentes.

Em relação a gênero, Roseno e Auad (2019) afirmam que somente a partir dos anos 2000 que, pela primeira vez na história do Brasil ocorreram financiamentos efetivos no que se refere às políticas públicas educacionais tanto em relação à gênero, quanto em relação à sexualidade.

A partir dos anos 2000 a inserção e o financiamento das políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual recebem destaque, principalmente através do primeiro mandato do governo Lula em 2003, com a criação das Secretarias Especiais de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em 2004 também se constrói a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão⁷ (SECADI) no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Além da elaboração dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, antecedidos pelas Conferências Regionais e Nacionais, com ampla participação de mulheres de todo o Brasil e dos movimentos feministas, a SPM foi responsável em 2006 pelo Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Em 2007, a SECADI publica o caderno “Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”, todos voltados para formação continuada de docentes, foco principal das políticas educativas sobre gênero e diversidade sexual nos dois governos do presidente Lula (ROSENO; AUAD, 2019, p. 280).

Sobre essa questão, as autoras afirmam que essas iniciativas apontadas acima deram o suporte legal para os debates sobre coeducação no que se refere às questões sobre gênero na escola, pois elas apresentavam planos e propostas concretas contendo conhecimentos, ações, metas e materiais, os quais buscavam uma educação para a superação do sexismo e do preconceito de gênero nas instituições de Ensino.

Embora os PCNs na década de 1990 tenham dedicado volumes específicos à diversidade cultural e à educação sexual nas escolas, reconhecemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica como um marco legal importante, no

sentido de em quase todo o seu texto, ela evidenciar a importância de se tratar a diversidade e a inclusão nas escolas.

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), apresenta a Educação Física como fazendo parte da Base Nacional Comum, sendo inserida na área de Linguagens. Em seu interior, traz a necessidade de o currículo escolar ser compreendido a partir da concepção de cultura enquanto prática social citando a definição de Moreira e Candau (2006).

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (MOREIRA; CANDAU apud BRASIL, 2013, p. 28).

Logo adiante, o documento descreve, citando Moreira e Silva (1994), o conceito de currículo que guia toda a concepção contida nas Diretrizes da Educação Básica.

[...] conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante (p. 27). Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA apud BRASIL, 2013, p. 28)

Souza Júnior *et al.* (2017) evidenciam que apesar da diversidade cultural ser uma característica de nossa sociedade, existe por parte das instituições de ensino uma grande dificuldade de tratar as diferenças, pois os seus currículos ainda são centrados numa visão hegemônica de cultura e silenciam grupos que historicamente sempre estiveram marginalizados na escola.

Neira (2017) aponta a importância do currículo da Educação Física se comprometer com as questões relacionadas a equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público. Nessa perspectiva, ele afirma que

Um currículo da Educação Física comprometido com essa visão, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, geração, deficiências, entre outros. Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados. (NEIRA, 2017, p.07).

Nesse contexto, é importante mencionarmos o Plano Nacional de Educação (PNE) o qual é uma Lei Federal (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que tem a finalidade de estabelecer metas e estratégias para a melhoria da qualidade da Educação desde a Educação Infantil até o ensino Superior, com a previsão de serem alcançadas num prazo de dez anos. O atual PNE está em vigor desde 2014 até o ano de 2024. No total, o atual plano apresenta vinte metas a serem cumpridas antes de 2024. Além disso, o PNE apresenta duzentos e cinquenta e quatro estratégias vinculadas as metas e catorze artigos os quais objetivam definir as ações que deverão ser realizadas na educação brasileira.

Roseno e Auad (2019) afirmam que em relação às suas metas e estratégias, levando em consideração o texto original, o PNE 2014/2024 apresenta uma certa intenção de tratar gênero e sexualidade na escola. Diante de tal intenção, nessa mesma época ocorreu por parte de uma parcela da população conservadora cristã, uma ação no interior de seus discursos de retirar esse debate dos currículos escolares.

Apesar disso, foram os obstáculos historicamente já bem conhecidos, criados pelas instituições religiosas, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e pela Bancada Fundamentalista Cristã no Congresso Nacional, que promoveram um intenso “caça às bruxas” a iniciativas como essas, o que se concretizou nas disputas quando da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (ROSENO; AUAD, 2019, p. 280-281).

Sobre essa ameaça conservadora contra as agendas de gênero, raça, sexualidade e direitos humanos nas políticas educacionais, o Conselho Nacional de Educação - CNE no ano seguinte, em 2015, emitiu uma nota pública às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do Distrito Federal, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira. Em seu conteúdo, “[...] O CNE encerra a nota afirmando que os planos aprovados, que não estão tratando destas questões, são tidos como incompletos e, por isso, devem ser objeto de revisão [...]” (ROSENO; AUAD, 2019, p. 281).

Importante aqui retomarmos a cruzada moral antigênero que, de acordo com Ribeiro (2019), ganhou difusão em todo o mundo por meio de uma ofensiva reacionária, que vem denunciando os estudos e pesquisas sobre gênero na atualidade. Essa ofensiva, com o intuito de propagar o chamado “pânico moral” interpreta pautas como direitos humanos, feminismo, socialismo como ameaças à

família tradicional, à ordem sexual e, conseqüentemente à toda a sociedade. Os “empresários morais” formados por religiosos, políticos, grupos “provida” e pró-família ao propagarem uma cruzada moral antigênero, atacam diretamente as minorias sociais que historicamente vem lutando por igualdade.

Segundo Ribeiro (2019), nessa campanha contra o gênero perpassa nas instituições, mas também e, principalmente, é sustentada pela internet através de site engajados e nas redes sociais. Nessa “cruzada moral”, gênero ganha uma conotação de ideologia na famosa “ideologia de gênero.

O que se pode inferir, é que nos últimos anos temos testemunhado um movimento transnacional que alerta para o surgimento de um tipo particular de “problema” denominado “ideologia de gênero”. Esses discursos de caráter moral, alarmistas, raivosos e denunciadores, têm se ampliado e vêm tomando proporções gigantescas e intensidade preocupante uma vez que já não está somente restrito ao âmbito religioso, à Igreja Católica, mas ganha espaço amplo na sociedade, por meio da política, tocando os imaginários, fixando parâmetros e normas para os indivíduos - veiculado tanto por religiosos/as, por não praticantes ou pertencentes a uma religião e também por expoentes da política partidária. A esfera pública caracteriza-se como espaço principal para a atuação de grupos e movimentos antigênero, e manifesta-se por meio de jornais, panfletos, cartazes, televisão, sites da internet, blogs, redes sociais etc. (RIBEIRO, 2019, p. 492-493).

Ainda de acordo com a mesma autora que buscou realizar suas análises dos conteúdos antigênero em páginas do Facebook, é construída toda uma campanha enérgica com base em discursos morais, normas sociais e costumes tradicionais no intuito de atingir os indivíduos.

Retomando o PNE, mesmo se verificando em seu texto original uma possibilidade de em suas metas e estratégias de se incluir o debate de gênero, com a mobilização da “ideologia de gênero” essas estratégias de educação sobre gênero, de acordo com Lionço, Alves, Mattiello, e Freire (2018), foram desqualificadas, o que resultou na supressão dos termos gênero, orientação sexual e identidade de gênero são somente no Plano Nacional de Educação no ano de 2014, mas também nos planos decenais de estados e municípios brasileiros.

Nos debates sobre o Plano Nacional de Educação, em 2013, o argumento contra a “ideologia de gênero” foi usado como instrumento estratégico para atacar diretamente práticas educativas sobre gênero e sexualidade nas escolas. Tais ofensivas desconsideram que a inclusão do ensino sobre gênero e sexualidade nas escolas consiste em política estatal, constituindo um dos

volumes dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em vigência desde 1997. Mais ainda, a exclusão da menção à orientação sexual e à identidade de gênero dos planos de educação desconsidera o processo democrático de recomendação de proposições decorrentes das conferências municipais, estaduais e nacional de educação (LIONÇO; ALVES; MATTIELLO; FREIRE, 2018, p. 602).

De acordo com esses autor@s, ocorre por trás desses discursos moralizadores um viés antipetista desenvolvidos pelos defensores do então projeto Escola Sem Partido, o qual prega uma lógica de educação pretensamente longe de questões ideológicas, dando-se ênfase à meritocracia e criminalizando as práticas docentes que se mostram comprometidas com a superação das desigualdades sociais.

De acordo com os autor@s, esse processo não ocorreu sem resistências, pois em meio a audiência pública, o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), apresentou contraposições à essas visões conservadoras afirmando que a escola poderiam ser um local de mobilização social e política. Contudo, com o rebaixamento do debate de gênero ao termo “ideologia de gênero”, a discussão sobre a inclusão do tema nos planos decenais foi cada vez mais ganhando o caráter conservador pautado na difusão do pânico moral.

Até o ano de 2017 (três anos de vigência do plano), apenas seis das vinte metas foram alcançadas e uma das ações é implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual se configura enquanto uma estratégia contida nas metas 2 e 3 do PNE relacionadas aos Ensinos Fundamental e Médio.

Nesse Processo, Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) reconhecem que, embora entre os anos de 2003 e 2016 a Educação estivesse ainda sob influência das políticas neoliberais impostas pelo Banco Mundial dos anos anteriores, a educação nesse intervalo de tempo apontou indícios para um modelo de superação dessas políticas. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foram exemplos disso.

Após o golpe parlamentar de 2016, com a reforma para a criação do chamado “Novo Ensino Médio” contida na Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, posteriormente no Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016 e aprovada na Lei

13.415/2017, a volta ao ensino tecnicista de perspectiva mercadológica e neoliberal dos anos de 1990 aparece de forma veemente.

Vári@s estudios@s da área de Educação e da Educação Física se manifestaram contra a primeira versão do texto. Dentre estes, destacamos na educação Motta e Frigotto (2017) e, na Educação Física, @s intelectuais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) que rejeitam no texto, dentre outros pontos, a falta de legitimidade do processo por conta da ausência de diálogo com a população e especialistas da área; a amputação do percurso curricular e o consequente sequestro do direito a@s cidadã@s do acesso a determinadas áreas do conhecimento, demarcados na desobrigação da oferta dos componentes curriculares Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia.

Para ess@s estudios@s, a desobrigação do Componente Curricular Educação Física contida nessa medida provisória nega, de forma contundente, o acesso ao aprofundamento dos conhecimentos específicos sobre o jogo, o esporte, a dança, a luta e a ginástica em seu processo de explicações e vivências de práticas corporais para o lazer, para a saúde e para a vida, e suas contribuições enquanto importante área para a construção e o desenvolvimento da criticidade, reflexão e contextualização do sujeito enquanto constituinte de um processo social.

Com a pressão da Comunidade Acadêmica e da Sociedade Civil, a MP 746/2016 foi somente aprovada no senado em fevereiro de 2017 sob a Lei 13.415/2017. Segundo Motta e Frigotto (2017), essa lei se apresenta enquanto um retrocesso e a sua aprovação de forma urgente se deve ao fato de o contexto atual buscar uma urgência na administração da “questão social”, sendo uma de suas características a negação de fundamentos científicos mais aprofundados “[...] que permitem a@s jovens entender e dominar o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana.” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 01).

Segundo @s mesm@s autor@s, dentre as questões contidas no texto final, a escolas escolherão como vão ocupar 40% de sua carga-horaria, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é quem iria definir os 60% de conteúdo mínimo obrigatório; a Escola deveria fornecer no mínimo um dos chamados “itinerários formativos” dentro dos 40% no que concernem as Linguagens e suas tecnologias, a

matemática e suas tecnologias, as ciências da natureza e suas tecnologias, as ciências humanas e suas tecnologias e a formação técnica e profissional.

Os componentes Curriculares obrigatórios são Português, Matemática, Educação Física, Artes, inglês, Filosofia e sociologia, sendo permitida a atuação de profissionais com Notório Saber os quais se caracterizam como profissionais sem formação específica na educação.

A Reforma de acordo com Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), mesmo após a pressão popular e de intelectuais de diversas áreas, continua sendo alvo de críticas, tanto no seu texto aprovado, passando pela sua construção que ocorreu a partir da ausência de diálogo com os acadêmicos da área, por vir de uma Medida Provisória e, principalmente, pelas diversas indefinições no que se refere àquilo em que a escola teria “liberdade” para ofertar.

Além disso, de acordo com o mesmo autor, ocorrem ainda os seguintes pontos de críticas: a desqualificação da profissionalização docente como consequência da permissão da contratação de profissionais para trabalhar na educação sem a devida formação e sem concursos e a diferenciação de um Ensino Médio destinado a ricos e pobres, evidenciada na segmentação e fragmentação curricular e na presença do caráter opcional de áreas de aprofundamento, deixando a critério das instituições de ensino a sua oferta, o que caracteriza a continuidade de uma perspectiva neoliberal da Educação que marcou tão fortemente os anos de 1990.

Um aspecto que foi basicamente silenciado no chamado “Novo Ensino Médio” foi o debate sobre gênero. O termo, como hoje é compreendido historicamente praticamente não aparece em todo o texto da lei, o que nos leva a concebê-la como um retrocesso e um desrespeito a toda a produção sobre o assunto que vem exponencialmente crescendo no Brasil e no mundo.

A BNCC, embora prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96 e se configurando enquanto meta no PNE 2014/2024, teve sua elaboração, segundo Leão (2018), iniciada em 2015. O documento apresentou três versões sendo a primeira publicada em 2015, a segunda em 2016 e a terceira em 2017. As três versões estão respaldadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013 (BRASIL, 2013).

É caracterizada enquanto um documento de caráter normativo e define

O conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 07).

Ressalta-se que na BNCC é apresentada a base comum curricular da Educação Infantil e do Ensino fundamental, estando a base do Ensino Médio ainda em fase de elaboração para posteriormente ser colocada em debate. De acordo com Neira e Souza Júnior (2016), embora seja um documento normativo e indicado enquanto parâmetro, não vem a ser obrigatória sua utilização, sendo apenas referência enquanto instrumento de gestão para que cada escola e sistema de ensino construam seus currículos.

Neira e Souza Júnior (2016) relatam que nas duas primeiras versões a BNCC foi amplamente debatida com a comunidade acadêmica e com a sociedade em geral, realidade esta bem diferente da maneira em que se deu o debate da construção dos PCNs na década de 1990.

Desde o início dos trabalhos, o assunto faz parte da agenda de debates de inúmeras reuniões, seminários e eventos em que professores da Educação Básica, pesquisadores e profissionais ligados aos mais variados setores da educação têm apresentado críticas e sugestões. A primeira versão do documento ficou disponível para consulta pública, recebendo uma grande quantidade de contribuições. Para além das pessoas que individualmente se cadastraram, na plataforma on-line, escolas e outras entidades inseriram seus comentários e sugestões, elaboraram pareceres e documentos a respeito (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 191).

A mesma participação ampla nos debates dos diversos setores da sociedade civil, comunidade acadêmica e professor@s nas duas primeiras versões, de acordo com González (2018), não ocorreu na terceira versão e isso leva a uma perda de credibilidade no documento.

Não assegurar a ampla participação da comunidade nesta nova versão da BNCC, dadas as mudanças de concepção curricular, poderá fazer que muitas das pessoas que já participaram do processo não se reconhecerem no novo texto. O que levaria a uma perda de legitimidade irreversível para o documento curricular. (GONZÁLEZ, 2018, p. 01).

De acordo com o mesmo autor, o texto apresentado na terceira versão da BNCC é pautado na organização da educação visando o desenvolvimento de competências e essa não era a organização contida nas duas versões anteriores.

Essa mudança não apresenta justificativa ou explicações no decorrer do texto, fazendo com que haja um precedente para a interpretação de uma visão restrita de Competência.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 08).

A inclusão de Competências como vetor organizador da BNCC não é algo menor, trata-se de uma mudança estruturante do documento. Converter a BNCC num “Currículo por Competências” é uma virada “radical” que, por tanto, deve ser explicada e justificada. (GONZÁLEZ, 2018, p. 02).

De acordo com o autor, existem críticas históricas e bastante contundentes à pedagogia por competências, as quais não podem ser ignoradas. Esse modelo esteve muito presente nas reformas educacionais da década de 1990, principalmente as destinadas ao Ensino Médio e, de acordo com crític@s como Ramos (2001), o modelo de currículo por competência tem Perrenoud como um expoente importante, enquanto referência principal nessas citadas reformas de outrora aqui no Brasil.

Para a autora, a noção de competência que é conceituada como a capacidade de mobilizar saberes para solucionar problemas específicos, representa uma concepção de currículo adequada ao paradigma tecnocrático, de preparação do estudante para se adaptar à lógica de mercado, ou seja, pautado no neoliberalismo tão comum nos anos de 1990.

González (2018), quando defende que a exclusão dos “Eixos de Formação” e dos “Objetivos gerais de formação das áreas” contidos na segunda versão para incorporação das “Competências” representa uma enorme mudança não se tratando de uma simples revisão das versões anteriores.

Com isso, percebe-se a perspectiva política de educação defendida pelos grupos que estiveram a frente dessa elaboração e a desarticulação com as próprias Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCNs (BRASIL, 2013).

Na análise sobre linguagem González (2018) denuncia um reducionismo no conceito trazido na terceira versão. Para o autor, o documento fala em “linguagem” e seria mais amplo falar em “práticas de linguagem” e que estas seriam expressões da subjetividade ao mesmo tempo em que produziriam esses modos de subjetivações.

Continuando as críticas sobre a BNCC, os Grupos de Trabalhos Temáticos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd estabelecem três níveis de críticas em relação ao documento no que tange às preocupações com a reforma curricular a ser materializada numa base comum curricular em nível nacional. Como primeira crítica, a ANPEd aponta a própria ideia de se ter a necessidade de um currículo comum nacional. Como segunda preocupação a Associação aponta a própria metodologia utilizada para a construção. A terceira preocupação é com os fundamentos conceituais, metodológicos e teóricos contidos na terceira versão.

Em relação à primeira preocupação, a ANPEd realiza suas críticas em relação ao fato de que existe no interior da BNCC a defesa de um currículo comum pautado em um princípio curricular homogeneizador e universalista que apresenta rupturas com a possibilidade de diálogo entre a realidade difusa, diversa e multifacetada das instituições de ensino de Educação Básica no Brasil.

No que se refere às demais críticas, Vianna (2018) denuncia que o texto deixa explícita a ideia de que o foco da linguagem seria a língua portuguesa e que os outros componentes dessas áreas estariam presentes apenas como suporte.

Na Educação Física, Vianna (2018) aponta que essa área na terceira versão é tratada enquanto um dos componentes curriculares da área de Linguagem, estando, assim, em consonância com as DCN da Educação Básica, contudo é apresentada enquanto uma espécie de apêndice dessa área.

Segundo Vianna (2018) um dos limites mais contundentes do documento é que ele não deixa claro se o que se pretende é recriar essas práticas corporais na escola para que crianças e jovens possam ter acesso a esse conhecimento acumulado relacionando-os à formação do cidadão ou se a intenção é formar o bailarino, o atleta, o ginasta. Além disso, o texto do documento, não realiza uma historicização das unidades temáticas, trazendo-os de forma descontextualizada, abrindo possibilidades para que nas escolas todos os temas possam ser tratados de uma só vez sem explicar como isso seria possível.

Segundo o mesmo autor, o texto incorre num equívoco histórico de apresentar as contribuições da Educação Física de forma geral, não deixando claro qual seriam as contribuições da Educação Física enquanto componente curricular.

Além disso, as unidades temáticas são descritas em um padrão específico para todas. Algumas (dança, brincadeiras e jogos, ginástica e lutas) aparecem de forma muito superficial, incorrendo na “herança histórica” da valorização dos esportes coletivos. O autor aponta as práticas corporais de aventura enquanto uma inovação, contudo, aparece também de forma superficial.

Vianna (2018) denuncia ainda que as dimensões de conhecimento se apresentam incompatíveis com o tempo pedagógico que Educação Física tem na escola para o trabalho de vivências com as crianças.

A BNCC na sua terceira versão propõe critérios para a progressão e de hierarquia para a ordem em que os conteúdos são selecionados e organizados: do familiar ao não familiar; do mais frequente para o menos frequente; das mais corriqueiras para as menos comuns; e do mais localizado para o mais universal (BRASIL, 2017).

Vianna (2018) critica esses critérios na medida em que, levando-se em consideração cada realidade das escolas brasileiras, nem sempre a lógica será essa estabelecida com base neles.

São esses os desafios propostos para a Educação e a Educação Física na atualidade. Dentre esses desafios e retrocessos, está o fato do contexto atual está marcado pela tentativa de ora colocar a Educação Física numa condição de marginalização em relação aos demais componentes curriculares, ora evidenciar a sua importância no currículo escolar. Diante de tais desafios, tratar sobre gênero é algo que vem sendo negado por esses últimos documentos, especialmente a BNCC em sua terceira versão por conta, dentre outros aspectos, do conservadorismo já citado no debate sobre a cruzada moral antigênero, ao mesmo tempo que encontramos possibilidades de resistências a todo esse processo.

Podemos afirmar, diante desse contexto, que a Educação Física se encontra hoje em um processo de romantização de padrões de gênero e de sexo quando historicamente vem sendo utilizada para o controle dos corpos dos sujeitos. Para que ela possa superar sua histórica visão pautada quase que exclusivamente nas tendências biológicas e psicológicas que foram os motes de sua inserção na escola e nos últimos anos vem sendo recolocadas em destaque a partir da atual tensão

entre o conservadorismo e o liberalismo, é importante que ela trate aborde as questões socioculturais e políticas relacionando-as aos seus conteúdos específicos.

Isso atualmente é um desafio na Educação Física, principalmente se levarmos em consideração sua recente e atual relação com as perspectivas positivistas que pregam a manutenção de privilégios sociais e culturais. Dessa forma, os conteúdos da Educação Física são conhecimentos que fazem parte da cultura e que, portanto, deveriam ser tratados em sua diversidade e articulados com as questões sociais, culturais, políticas e de poder nas suas mais variadas formas.

É nesse sentido que Forquin (1993), afirma que existe uma relação íntima e orgânica entre a cultura e a Educação e que essa relação se apresenta enquanto incontestável seja na Educação Formal escolarizada, seja na educação no sentido amplo. Nesse sentido, aborda a incontestável intimidade na relação entre educação e cultura.

Pode-se dizer, então, que o grande desafio da Educação Física e suas relações com as questões socioculturais e políticas reside na necessidade de se enxergar que o seu conteúdo é carregado de sentidos e símbolos que são culturais, que politicamente se modificam, modificam quem os aprende e modificam a própria cultura que estão inseridos.

Nesse sentido, Bracht (2018) ao se questionar sobre o objeto de estudo da Educação Física entre Cultura Corporal, Cultura de movimento ou cultura corporal de movimento, aponta sua preferência para este último por entender que toda cultura é corporal e por evidenciar a importância de que o termo movimento seja compreendido no âmbito da cultura e para que este não se vincule a visões mecanicistas e descontextualizadas.

Ser um componente curricular que tematiza práticas corporais em suas diversas formas de codificação com significados sociais, requer da Educação Física uma abordagem sobre a relação entre cultura, corpo e movimento.

Nesse processo de compreensão, a criança, @ jovem, @s homossexuais, @s *queers*, @s *negr@s*, dentre outras diversidades de estudantes presentes nas instituições de Ensino, se constituem enquanto sujeitos históricos carregados de suas possibilidades nos seus modos ser e naquilo que os constitui enquanto humanos. Seus corpos são demarcados por essa história e, na maioria das vezes,

as instituições não conseguem ou não querem inclui-los. Segundo Butler (2019) esses corpos vão se configurando como sujeitos abjetos, os quais não se conformam com modelos, mas que constroem processos de resistência, cruzando fronteiras para continuarem existindo na sociedade e na escola.

Sobre esse aspecto, Louro (2004) traz a metáfora da viagem, sendo esta definida como um “deslocamento” entre lugares em que são ao mesmo tempo diferentes e distantes e seu espaço e tempo, não no sentido literal.

Mas talvez se possa pensar, também, numa distância cultural, naquela que se representa como diferença, naquela ou naquilo que é estranho, no “outro” distanciado e longínquo. A metáfora da viagem interessa-me para referir não apenas sobre os percursos, as trajetórias e o trânsito entre lugares/culturas ou posições-de-sujeitos, mas, também, para refletir sobre partidas e chegadas. Importa-me o movimento e também os encontros, as misturas, os desencontros (LOURO, 2004, p. 14).

Em relação a essa afirmativa, podemos compreender que a Educação Física historicamente buscou homogeneizar os corpos dentro de padrões aceitáveis em diferentes épocas. Podemos dizer que na atualidade a Educação Física, dentro e fora das instituições de ensino continua a ditar regras do aceitável e do inaceitável. Nesse processo, os corpos que fogem ao padrão são excluídos e silenciados.

O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse “dado” sexo vai determinar o gênero e induzir a única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. A afirmação “é um menino” ou “é uma menina” inaugura um processo de masculinização ou de feminilização com o qual o sujeito se compromete. Para se qualificar como um sujeito legítimo, como um “corpo que importa”, no dizer de Butler, o sujeito se verá obrigado a obedecer às normas que regulam a sua cultura (LOURO, 2004, p. 15-16).

Na visão da autora, as instituições de ensino realizam um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável no sentido de “construir” corpos dentro do gênero e sexualidade culturalmente legítimos e aceitáveis. Existe um planejamento, um trabalho dedicado historicamente a isso nas instituições e, mesmo com todo esse trabalho, existem corpos “desviantes”. Em relação a estes, as instituições vêm excluindo-os e silenciando-os. Por outro lado, esses corpos resistem e transgredem essas normas.

Desencaminham-se, desgarram-se, inventam alternativas. Ficam à deriva – no entanto, torna-se impossível ignorá-los. Paradoxalmente,

ao se afastarem, fazem-se ainda mais presentes. Não há como esquecer-los. Suas escolhas, suas formas e seus destinos passam a marcar a fronteira e o limite, indicam o espaço que não deve ser atravessado. Mais do que isso, ao ousarem se constituir como sujeitos de gênero e de sexualidade precisamente nesses espaços, na resistência e na subversão das “normas regulatórias”, eles e elas parecem expor, com maior clareza e evidência, como essas normas são feitas e mantidas. (LOURO, 2004, p. 17-18).

Diante de todas essas questões, ao analisar como a escola lida com o corpo, Louro (2000) afirma que este ao mesmo tempo em que é controlado pelas instituições sociais, parece que em relação à escola, esse corpo tem ficado de fora. A autora atribui esse processo como consequência da nossa formação ser pautada no contexto filosófico do dualismo ocidental. Nesse dualismo, o corpo ao mesmo tempo que é objeto de controle da escola, é também por ela negado, ou relegado a um plano inferior.

Sobre esse aspecto, Hooks (2001) afirma que existe uma espécie de treinamento para o dualismo metafísico ocidental. Nesse processo de treinamento, vamos nos acostumando a ideia de que existe uma separação entre corpo e mente. Esse fato explica a noção de hierarquização entre as áreas de conhecimento no interior das instituições de ensino, pois, para a autora, existe uma negação histórica do corpo.

Chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens. Mas nossos antecessores docentes não brancos se mostram igualmente ansiosos por negar o corpo. As faculdades predominantemente negras sempre foram um bastião da repressão. O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido (HOOKS, 2001, p. 115).

Para Louro (2000), as teorias educacionais e os componentes curriculares nos cursos de formação docente dizem pouco sobre o corpo. Para a autora, a única disciplina que estabelece relações com o corpo é justamente a Educação Física.

Com exceção da Educação Física, que faz do corpo e de sua agilidade o foco central de sua ação, todas as demais áreas ou disciplinas parecem ter conseguido produzir o seu “corpo de conhecimento” sem o corpo. No “sagrado” campo da educação não apenas separamos mente e corpo, mas, mais do que isso, desconfiamos do corpo. Aparentemente estamos, nas escolas e universidades, a lidar exclusivamente com ideias e conceitos que, de algum modo, fluem de seres incorpóreos (LOURO, 2000, p. 87-88).

Não foi objetivo dessa parte do estudo mapear as produções sobre gênero na área da Educação Física e sim apresentar como gênero vem se articulando com uma área que, na escola, lida com questões afetas ao corpo. Contudo, não podemos deixar de trazer um estudo realizado por Deive *et al.* (2011) que ao trazer um mapeamento realizado sobre os estudos de gênero na Educação Física Brasileira, revela que as referências publicadas sobre gênero nessa área encontram-se subdividida nas seguintes correntes: marxistas, culturalistas e pós-estruturalistas. Dentre essas correntes, as que predominam na Educação Física são as duas últimas e as referências clássicas mais utilizadas foram Joan Scott, Judith Butler e Guacira Lopes Louro.

De acordo com esse citado estudo que teve como intenção a de mapear alguns aspectos relativos ao quadro teórico dos estudos de gênero na Educação Física (EF) no Brasil” (DEVIDE, *et al.*, 2011, p. 93), apresenta como seus principais resultados que na Educação Física, os estudos sobre gênero tiveram início na década de 1980 e ganhou expressões mais contundentes na década de 1990 com a consolidação de projetos de pesquisa em programas de Pós-Graduação e de artigos e livros publicados. Esses estudos destacam que as temáticas que mais aparecem estão descritas nas seguintes áreas

Metodologias de ensino na EF escolar (aulas mistas, separadas por sexo, co-educativas); Estereótipos relacionados às práticas corporais na EF no Esporte; Mecanismos de inclusão, exclusão e auto-exclusão na EF escolar; História das Mulheres no Desporto; Representações Sociais de Gênero na mídia esportiva; Mulheres em posições de comando no Desporto; e Desporto e Identidades de Gênero (masculinidades e feminilidades) (DEVID, *et al.*, 2011, p. 100).

De acordo com o citado estudo, através do mapeamento realizado, o estudo

[...] identificou a existência de grupos consolidados na EF, intelectuais com doutoramento na área Gênero na EF e no Desporto, além de um número significativo de dissertações e teses defendidas desde a década de 1980. Foi possível identificar na literatura da EF, 14 livros publicados sobre a temática, sendo pioneira a obra “Corpo, Mulher e Sociedade”, organizada por Elaine Romero (DEVID, *et al.*, 2011, p. 100).

Esse citado estudo, embora tenha sido realizado em 2011, possibilitou uma reflexão sobre uma área de pesquisa que na época estava se consolidando na Educação Física, e mesmo que o estudo tenha revelado que a maioria das produções mapeadas ainda se apresentam com uma abordagem com foco na

mulher e, em algumas vezes, apresentando equívocos epistemológicos, analíticos, conceituais e político, seus resultados trazem para a Educação Física uma visão dessa área para além das perspectivas biologizantes tão criticadas no decorrer dessa segunda parte da tese. Outra questão revelada pelo estudo é que este também traz para a Educação Física uma perspectiva que tematiza o corpo dando a este um lugar de destaque na pesquisa e na própria área, o que pode levar a subversão do processo de marginalização dessa área nas instituições de ensino.

Silva (2018) ao refletir acerca dos fundamentos do trabalho da Educação Física no interior da escola, e realizando uma articulação entre corpo e conhecimento, enfatiza que existe uma histórica marginalização dessa disciplina no currículo escolar e, dentre outros aspectos, isso ocorre por conta da contraposição d@s professor@s em prol do processo de pedagogização dessa disciplina nas instituições de ensino da Educação Básica e pela própria vinculação da Educação Física às questões afetas ao corpo e a corporeidade, aspectos esses, como assinalado por Louro (2000), relegados à segundo plano nas instituições de Ensino.

Nas duas últimas décadas, nós professores de Educação Física, buscamos positivamente nos contrapor a este estado de coisas, indicando conhecimentos sistematizados socialmente que estariam sob responsabilidade dessa disciplina escolar. Esta característica mais vinculada à experiência sensível foi, durante muito tempo e não sem razão, desprezada ou, ao menos, secundarizada por nós, em função dos usos desta disciplina ao longo da trajetória desta disciplina escolar no país. Procurávamos, também com esse movimento, nos contrapor a uma certa marginalidade histórica, perseguindo igualdade com outros componentes curriculares (SILVA, 2018, p. 113).

Segundo a autora, para que esse aspecto se concretize, é necessário que a Educação Física considere o contexto escolar, as diferenças entre os sujeitos.

Estas diferenças, as quais podem estar relacionadas à etnia, ao credo, ao gênero, à raça, entre outras, devem ser reconhecidas como constituidoras da dinâmica escolar e não como elementos marginais ou exceções que devem ser ignorados ou modificados no sentido da homogeneidade. Para esse exercício de alteridade, imprescindível, ainda que nunca absolutamente concretizado, faz-se necessário ampliarmos a compreensão sobre a forma como têm se constituído o modelo escolar e as práticas pedagógicas no interior desses ambientes educacionais (SILVA, 2018, p. 120).

Contudo, de acordo com Silva (2018), a própria dinâmica escolar vem buscando conformar os sujeitos numa noção de corpo e de corporeidade

considerada como correta e adequada. Além disso, as teorias de aprendizagem muitas vezes desconhecem as especificidades dos domínios corporais que nos constituem como humanos.

É nesse sentido, que para Corsino e Auad (2012) na Educação Física não basta que as aulas sejam mistas ou que os conteúdos sejam tratados igualmente entre meninos e meninas. Seria preciso mais do que isso. Primeiro é necessário que superemos a histórica naturalização do paradoxo que ao mesmo tempo em que coloca a Educação Física como a disciplina em que mais os conflitos de gênero aparecem por ser uma disciplina que lida com as questões afetas ao corpo, traz essa visão de corpo alicerçada numa lógica e num viés ainda tão biologista.

Esse é um aspecto que @s professor@s de Educação Física, seja na Educação Básica, seja fora da escola, seja no Ensino Superior poderiam superar. Pois uma Educação Física predominantemente biologicista irá, inevitavelmente, tratar gênero de forma binária, onde as diferenças são naturalizadas desenvolvendo a noção de hierarquias de grupos sobre os outros, de atividades e práticas mais “adequadas” a determinados gêneros e consequências educacionais que, ao invés de serem atreladas às perspectivas da coeducação, serão sempre produtoras e reprodutoras de preconceitos e desigualdades.

Nesse sentido, foi possível observar a equivalência de habilidade motora entre meninas e meninos, pois os arranjos de gênero produzem representações que reforçam as diferenças hierarquizadas, não só entre meninas e meninos, como também em grupos formados apenas por meninos ou apenas por meninas. Sendo assim, há necessidade de que os (as) professores (as) problematizem as questões de gênero durante as aulas, de modo que se permita uma maior reflexão dos (as) alunos (as) sobre as construções corporais modeladas a partir das relações de gênero, presentes em nossa sociedade, assim como os conflitos engendrados no interior das aulas de Educação Física, como reflexo de uma estrutura mais ampla (CORSINO; AUAD, 2012, p. 84).

Para tudo isso, de acordo com @s autor@s, é relevante que @ professor@ de Educação Física conheça conceitos nas perspectivas política e multicultural, principalmente o de cultura, o de gênero e o de sexualidade e reconhecer o corpo enquanto algo carregado de símbolos culturais, para poder conhecer os estudantes enquanto pessoas de relações sociais e culturais e buscar problematizações de temas importantes, como gênero por exemplo, para atuar na sociedade

conhecimento embasado na busca de um mundo mais justo e, conseqüentemente, mais humano no que diz respeito a emancipação das social.

2.3. Gênero, Currículo e Formação em Educação Física

Antes de iniciar o assunto proposto pelo tema desse capítulo, é importante frisarmos que nessa parte do estudo optou-se em trazer um delineamento sobre o currículo escolar para em sua segunda parte ser traçada a história da formação inicial em Educação Física em uma linha do tempo com o objetivo de se verificar suas articulações com a própria área de conhecimento da Educação Física tratada no tópico 2.2.

Verificou-se no tópico anterior que o fato da Educação Física ainda apresentar na atualidade uma forte influência do viés positivista vinculado às suas visões biologicista e psicológica em decorrência de como essa área vem se justificando a sua presença nas instituições de ensino, apresenta ainda resistências no processo de tematização sobre gênero e de outras temáticas que discutem as diferenças para além das diferenças biológicas. Uma área de conhecimento que insiste ainda em vincular o corpo prioritariamente à sua dimensão biológica, encontra nas instituições dificuldades em conceber as relações performáticas que vão constituindo os sujeitos.

Nesse sentido, como mencionado anteriormente, será trazida nesse capítulo levantamentos a respeito de como se desenvolveu a questão formação em Educação Física para que no final possa-se compreender o processo de tematização ou silenciamento de gênero nesse processo formativo na atualidade. Acreditamos que, com esse referencial, possamos entender muitos fatos ocorridos atualmente no processo de formação de professor@s de Educação Física no Brasil. Outra opção realizada nesse capítulo é a tomada como referência de que currículo e formação profissional se apresentam de forma articulada na medida em que um incide sobre o outro, como defende Pires (2015).

Nessa perspectiva, o presente capítulo revela que a legislação sobre a formação d@s professor@s entre os séculos XX e XXI ajudarão a identificar quando a tematização de gênero no currículo de formação em Educação Física, especialmente para os cursos de Licenciatura, foi trazida como aspecto obrigatório

contido na letra da lei. Dessa forma, esse capítulo apresenta como objetivo o de analisar o currículo e a formação Profissional em Educação Física.

2.3.1. Currículo e Gênero: relações necessárias à formação

Optamos nessa primeira parte do capítulo por abordar o currículo a partir de alguns aspectos da visão de Apple (1982, 2002 e 2013), Silva (2011) no que concerne à função do currículo e das teorias curriculares nas instituições de ensino e, conseqüentemente, na sociedade, bem como suas relações com a Formação Profissional em Educação Física.

A partir dessa análise, pode-se traçar um paralelo entre estas primeiras abordagens e algumas das suas atuais obras sobre o assunto: “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?”, “Repensando Ideologia e Currículo” (2000), bem como Silva (2011) em “Documentos de Identidade”, Moreira (1997; 2012).

Acreditamos, que, a partir do percurso traçado acima, podemos, se não atingirmos, pelo menos lançar discussões e inquietações a respeito do principal objetivo dessa parte do estudo: refletir os principais aspectos das relações entre currículo e formação profissional em Educação Física a partir das teorias e paradigmas curriculares os quais consideramos fundamentais para tematizar gênero nos currículos da formação inicial na área.

O foco de interesse nessa parte do texto é o currículo e a relação entre educação, cultura e poder. Quando falamos em currículo podemos abordá-lo sob os mais diversos aspectos. De acordo com o Dicionário Online de Português (2012), a palavra currículo pode significar o ato de correr, curso, parte de um curso literário e, ainda, atalho. Nestes vários significados encontramos conceitos de currículo de forma bastante genérica, o que não é o caso deste texto.

Diante de tais esclarecimentos, serão apresentadas as visões de Moreira (1997) o qual considera o currículo enquanto um instrumento com significados sociais relevante para uma instituição.

O Currículo constitui instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para descrever os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a

discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico (MOREIRA, 1997, p. 11).

Segundo o autor, não há um consenso sobre o que se entende em relação à palavra currículo, pois suas compreensões são alvo de divergências, pois seu conceito apresenta duas características diferentes. Primeiro, é necessário compreender que o currículo é uma construção cultural e histórica, além de ser socialmente determinada. Segundo, o currículo se constitui sempre a uma prática condicionadora dele mesmo e das teorizações feitas sobre ele.

Para Moreira (1997) foi apenas em 1970 que se abriu possibilidades para se debater sobre o currículo. Foi justamente nessa época que surgiram as chamadas abordagens críticas do currículo, nas quais podemos situar Apple (1982). Essas abordagens surgiram para “[...] a superação do caráter técnico-prescritivo até então dominante (MOREIRA, 1997, p. 13).

Estas obras são de abordagem crítica com interesse emancipador, ou seja, @s autor@s da abordagem crítica não têm o interesse de abordar o aspecto instrumental do currículo, mas sim seu aspecto político no que se refere a que tipo de conhecimento vale mais dentro do currículo oficial e que interesses ele vem a atingir.

Levantam-se questões como: “De quem são os significados reunidos e distribuídos através dos currículos declarados e ocultos das escolas?” (APUD APPLE, 1982) Posteriormente, ressaltam-se as contradições, as resistências e as lutas que ocorrem no processo escolar e discute-se como organizá-lo a favor da emancipação individual e coletiva (MOREIRA, 1997, p. 14).

Podemos observar essa questão ao analisarmos algumas das obras de Michael Apple: “Ideologia e Currículo”, “Educação e Poder”, “Teachers and Texts”, “Conhecimento Oficial”, “Política Cultural e Educação”, “Escolas Democráticas”, e “Educating “Right” Way”.

Dessa forma, temos como premissas básicas as seguintes ideias, de acordo com Apple (1982): o currículo não pode ser separado da realidade social (encontramos neste aspecto inspiração de origem neomarxista); crítica com o foco centrado no currículo e no conhecimento escolar; vê o currículo como um ato político e, como tal, envolvido em relações de poder e finalmente, enxerga a crise que atinge o currículo não apenas como algo conjuntural, mas especialmente como um fator

estrutural e que envolve aspectos bem mais complexos do que simplesmente o ambiente escolar.

Pode-se perceber que, diante dessas premissas, a preocupação de Apple (1982) está mais voltada para a crítica do paradigma técnico-linear (DOMINGUES, 1986) do que com a apresentação de uma nova proposta curricular e, com isso, temos na expressão gramsciana, “o velho morreu e o novo ainda não nasceu”, um exemplo perfeito para caracterizar sua abordagem.

Diante disso, afirma-se, de antemão, que é característica do autor a crítica em relação a concepção de currículo hegemônica pelo fato de, nesta concepção, estarem presentes os conhecimentos e os interesses da classe dominante. Por isso, primeiramente ele traça as características deste currículo, depois analisa o que “está por trás” dele e lança algumas questões de como podemos desmistificar o que parece ser “normal”. Nesse sentido, percebe-se de forma contundente,

[...] a rejeição do caráter prescritivo prevalente; da certeza da não neutralidade das decisões curriculares; da visão de que a escola e o currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem; bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa (MOREIRA, 2012, p. 20).

Esta é a característica principal das abordagens críticas sobre o currículo e, de uma forma geral, é também uma característica forte de sua maneira de escrever e de difundir suas principais ideias. É nessa perspectiva que Apple (1982) traça um panorama geral de como se caracteriza o modelo conservador de currículo, o qual posteriormente ele vem a criticar.

De acordo com Apple (1982) o modelo conservador se caracteriza por buscar uma “homogeneidade social”, ou seja, um consenso cultural que veicula os interesses da classe média que, por um lado, ataca os capitalistas e, por outro, os imigrantes. Nesta concepção a diferença é encarada como diferentes capacidades.

Sobre esse aspecto McLaren (1997) também realiza em sua obra “A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação” uma espécie de denúncia aos processos de desigualdades sociais e como a escola reproduz nos currículos essas desigualdades. Essas desigualdades são marcadas por algumas características: ilusão da educação em uma era de declínio, pois a democracia se encontra em declínio e em recuo; a social amnésia histórica da

população; o recuo dos direitos civis; visões reformistas na educação que não transformam verdadeiramente; aparecimento de uma nova direita cristã de característica fundamentalista; conservadorismo ideológico; desigualdades em várias esferas: pobreza extrema, drogas, alcoolismo e gravidez na adolescência; situação de extrema desigualdade em relação às mulheres, a população LGBT e a@s negr@s.

Diante desse preâmbulo apresentado, o autor afirma a urgente necessidade de os currículos das instituições de ensino se posicionarem diante de duas questões, as quais ele considera necessárias para problematizar o papel das teorias críticas na educação. “[...]queremos que nossas escolas criem uma cidadania passiva e livre de riscos, ou uma cidadania politizada, capaz de lutar por várias formas de vida pública e informada por uma preocupação com igualdade e justiça social?” (MCLAREN, 1997, p. 190).

Dito isso, o autor apresenta como a Pedagogia Crítica surgiu enquanto uma teoria radical nascida nos últimos vinte a quarenta anos denominada de “a nova sociologia da educação”. Essa teoria busca examinar a escola na sociedade dominante, apresentando uma variedade de contraposições à perspectiva positivista, a qual se configura como não-histórica, despolitizada, liberal e conservadora.

Nesse processo, McLaren (1997) aponta teóricos como Henry Giroux, o qual busca na Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Benjamin, Lowenthal, From, Marcuse) a base de suas ideias, partindo do pressuposto que, embora tenha base crítica, não constitui um conjunto homogêneo de ideias. O que é apresentado como consenso e base entre @s teóric@s crític@s é o princípio de “[...] fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes [...]” (MCLAREN, 1997, p. 192).

Dessa forma, em relação aos aspectos sócio-políticos, encontramos o papel da escola frente ao processo de urbanização bem característico na década de 70 no mundo capitalista. Esta escola tinha a função de “aculturação” d@s imigrantes e de imposição de um conhecimento “verdadeiro” que, por um lado, desse condições a@s imigrantes para trabalhar e, por outro, controlasse essa comunidade oferecendo apenas o “necessário” para produzir. Podemos, então, dizer, de acordo

com Apple (1982) e McLaren (1997) que o currículo oficial se apresenta como um fator de consenso cultural e imposição de significados dominantes a@s trabalhador@s.

Outro aspecto que caracteriza este currículo oficial, segundo Apple (1982), é o fato de ele ser diferenciado em relação à cúpula e à base, ou seja, determinava quem tem mais e menos capacidade de decisão e participação. Dessa forma, a ciência teria o papel de eficiência e controle, o que instiga o autor a questionar para quem a escola e a ciência trabalham e que tipo de conhecimento vale mais.

Estas são as duas questões básicas que permeiam as bases da abordagem crítica de currículo e onde centram as principais críticas de Apple (1982), Moreira (1997; 2012) e McLaren (1997) em relação ao currículo oficial. A partir dessa crítica esses três autores apontam a importância de se buscar um currículo como elemento chave na apropriação do saber oficial pela classe popular, ou seja, um currículo preocupado com atos políticos necessários à emancipação social dos sujeitos. Para tal concepção, a desmistificação dos conteúdos curriculares torna-se importante para auxiliar @s alun@s a refletirem de forma crítica a realidade social a qual estão inseridos.

Fundamentando-se na “Nova Sociologia do Currículo¹³”, ess@s autor@s colocam em evidência um currículo com objetivos de distribuição social do saber sistematizado, pois, para eles, há uma conexão entre a organização econômica e a do currículo. Porém, isso não ocorre de forma direta e simples, mas de forma ativa através da ação humana, pois a escola é mais do que um local de instrução, é também um local de disputas que se configuram nas diversas lutas por poder.

Nessa lógica, @s autor@s reconhecem que existe no currículo alguns grupos sociais que historicamente apresentam mais poder numa condição de privilégios em relação aos demais e que esses grupos dominantes ganham uma espécie de

¹³ Nos anos de 1960, teóric@s britânic@s estavam preocupad@s em explicar as diversas funções sociais da educação formal e os limites dos modelos dominantes de educação escolarizada e seus processos meritocráticos. Esses modelos pregavam a ideia de que a escola era local de seleção dos sujeitos considerados melhor@s alun@s de forma independente de suas condições objetivas, ideia essa que justifica uma organização escolar tomando como base as aptidões individuais. Diante de tal realidade, surge na Inglaterra a nova sociologia da educação, também conhecida como sociologia do currículo. Essa sociologia buscou uma lógica de organização escolar que rejeitasse uma abordagem funcionalista e positivista dominante nos estudos sobre educação, além de ter se interessado pelas escolas, salas de aula, saberes e seus processos e de como eles ingressam nos cursos e seus programas. Nesse contexto, buscou analisar as formas de controle que ocorre no interior da escola.

consentimento dos oprimidos. Esse processo é denominado de hegemonia, a qual podemos conceituar como

Manutenção da dominação não pelo simples exercício da força, mas basicamente através de práticas sociais, formas sociais e estruturas sociais de consenso produzidas em locais específicos tais como igreja, o Estado, escola, a mídia de massa, o sistema político e a família (MCLAREN, 1997, p. 206).

Segundo Apple (1982), os processos hegemônicos envolvem @ oprimido num processo de auto culpa, quando a culpa é estrutural da divisão do trabalho baseada em classes, pois a hegemonia está atrelada a liderança moral e intelectual de uma classe dominante sobre uma classe subordinada através do consentimento geral da classe dominada à autoridade da classe dominante. Dessa forma, os processos hegemônicos trabalham de forma tão eficiente que seus valores são percebidos como naturais, consensuais e invioláveis, sendo a força física, desnecessária nessa questão.

Em elaborações posteriores, Apple (2002, 2003) não somente afirma, mas faz uma análise mais atual a respeito das formas de dominação e amplia sua discussão quando aponta para discursos e práticas dominantes de diversas ordens. O currículo é construído sob o ponto de vista dominante não somente em relação à classe social, mas também em relação a gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, dentre outros marcadores sociais.

Apple (2013), ao abordar “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?”, aponta essa questão de forma bastante precisa e profunda. Quando discute quem selecionou o currículo oficial e, dentro dele, o que é considerado legítimo, o autor responde essas questões numa discussão que vai muito além do que simplesmente dizer que o currículo oficial é constituído sob o ponto de vista da classe dominante.

McLaren (1997) também amplia essas formas diferentes de dominação quando afirma que a escola reproduz a desigualdade, o racismo e o sexismo ao fragmentar relações sociais e democráticas dando ênfase à competitividade e ao etnocentrismo cultural. Sobre esse aspecto, ele afirma veementemente que não se pode falar sobre ensino sem falar sobre política e que um currículo verdadeiramente crítico exige um compromisso com a transformação social e solidariedade com grupos marginalizados e subordinados. Essa transformação e solidariedade

ocorrem, segundo o autor, na medida em que se elimina as condições que geram sofrimento humano através de uma crítica severa ao individualismo e à meritocracia.

Nessa perspectiva, o currículo escolar tem uma fundamental responsabilidade diante das desigualdades de classe, raça, gênero, dentre outras formas e, dessa maneira incluir conhecimentos e conceitos questionadores e inexplorados pelas perspectivas conservadoras de currículo. De acordo com Apple (2002), o capitalismo necessita ser superado, pois seu padrão de exploração é levado para todas as instâncias e, nessa premissa, o racismo, o sexismo e o classismo necessitariam ser superados de igual forma.

A investida da legitimação das desigualdades sociais se apresenta na forma de justificativas educacionais bem variadas buscando um currículo e um sistema de avaliação nacional homogêneos em que os interesses basicamente da classe média branca, cristã, masculina e heterossexual estejam presentes.

De acordo com Apple (2013) e McLaren (1997) esse fato se torna ainda mais forte e visível quando analisamos o projeto da pauta direitista (nova direita) representada pelos neoconservadores e neoliberais, os quais, mesmo apresentando contradições internas, atuam juntos em prol da reestruturação do capitalismo. Dessa forma, currículo, avaliação e cultura comum ficam caracterizados pela privatização dos planos de opção, ou seja, a questão pública fica largamente englobada pela lógica do privado.

Meu argumento é que a política do conhecimento oficial – neste caso, propostas que andam por aí para a introdução de um currículo nacional e um sistema de avaliação nacional – não pode ser inteiramente compreendida de forma isolada. Todo esse contexto precisa ser resituado em uma dinâmica ideológica maior, na qual se verifica uma tentativa, empreendida por um novo bloco hegemônico, de transformar nossas próprias ideias acerca das finalidades da educação. Essa transformação envolve um brutal desvio – que faria Dewey estremecer – no qual democracia deixa de ser um conceito político para se tornar um conceito econômico, e no qual a ideia de bem público é sepultada de vez (APPLE, 2013, p. 84).

Para Apple (2013), nos tempos atuais onde encontramos essa realidade, mais do que nunca o sistema nacional de avaliação e o currículo não podem ser entendidos e discutidos fora do contexto sociopolítico e econômico. Por isso, em “Repensando Ideologia e Currículo” ele reafirma essa importância não somente ampliando as discussões sobre ideologia e hegemonia, mas traçando um panorama

da realidade social frente à dinâmica ideológica formada pel@s neoliberais e neoconservador@s (novo bloco hegemônico).

Nessa realidade, alguns conceitos tão importantes nas décadas de 70 e 80 como o de democracia é englobado pela ideia empresarial, ou seja, o conceito ao invés de trazer como foco central a ideia política, vem carregado do ideal econômico de mercado altamente caracterizado pelo sepultamento da ideia do público.

Analisando esse panorama, percebemos que o autor não nega um sistema de avaliação e currículo nacionais, porém da forma como vem sendo instituído, esse sistema está muito longe de ser democrático, pois somente pode ser considerado como tal, se for realizado a partir de um amplo debate e problematizações, o que não foi o caso até então.

Dessa forma, a consciência de grupo para debater tais questões torna-se imprescindível, se quisermos superar o englobamento do debate público pela ideia do privado e principalmente resgatarmos o princípio político da democracia nas discussões sobre currículo e avaliação nacionais.

Importante analisarmos que essas preocupações com o novo bloco hegemônico nos anos de 1990 e início dos anos 2000, já era algo bastante debatido. Ess@s autor@s naquela época já sinalizavam os problemas sociais e culturais advindos d@s neoconservadores aliad@s a@s neoliberais. Não é à toa que uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017; 2018) foi instituída de forma antidemocrática e homogeneizadora em 2017 e em 2018, conforme discorremos no capítulo anterior desse trabalho.

Tanto a forma como ocorreram as elaborações da terceira versão, como o próprio conteúdo e a organização dele na constituição de uma Base Nacional Comum Curricular, revelam de forma clara as preocupações de Apple (2013), Moreira (1997; 2012) e McLaren (1997) já no início do século XXI da tendência da educação brasileira em publicamente perpassar os interesses desse novo bloco hegemônico aliado aos grupos neoconservadores.

Quando articulamos esse processo à Formação Inicial em Educação Física, em especial à licenciatura, percebemos de forma evidente esse movimento quando comparamos as Resoluções que instituem as diretrizes curriculares para a formação de professor@s nos últimos cinco anos.

A Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) evidenciava diretrizes curriculares para uma formação ampla e crítica com uma preocupação veemente de que o futuro docente conseguisse articular os conhecimentos específicos de sua área com os marcadores sociais (gênero, questões étnico-raciais, sexualidade com uma clara evidência aos processos de justiça curricular em que vozes que foram historicamente silenciadas nos currículos escolares fossem politicamente incluídas nas instituições de ensino.

A presença de gênero e de sexualidade no currículo escolar não se faz por adição, por inclusão, mas demanda a revisão do que está posto como parâmetro dominante de conhecimento, de homem, de mulher e de sociedade. A justiça curricular é a revisão do currículo dominante, em vista do reconhecimento das diferenças presentes na escola, da valorização das diversas manifestações culturais (SANTOS; GRANVILLE-BARBOZA, 2018, p. 11).

As autoras, tomam como base no conceito de justiça curricular de Torres-Santomè (2013), que realiza uma análise profunda das implicações curriculares na educação formal e aponta processos que destoam e impedem a prática pedagógica emancipatória e democrática como características da justiça curricular. Nesse processo, muitos dos saberes se configuram como verdadeiros obstáculos a uma lógica de ensino comprometido com a emancipação social em que @s estudantes consigam refletir acerca de como e porque determinados saberes estão presentes na escola e outros não.

De acordo com Torres-Santomè (2013) a justiça curricular defende e busca aquilo que ele chama de um “projeto emancipador” através da inclusão de conteúdos culturais para que as vozes que historicamente se encontraram ausentes do currículo escolar tradicional sejam trazidas e possam gerar estratégias no sentido de contribuir para a criticidade. Dessa forma, a justiça curricular tem a intencionalidade de que os direitos humanos fundamentais impulsionem as questões sociais e gere a ampla seguridade dos direitos garantidos historicamente.

O direito à educação pelos grupos social e culturalmente excluídos e alijados do processo é um desses exemplos. Pode-se conceituar, portanto, justiça curricular como sendo “[...] o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais.” (TORRES-SANTOMÈ, 2013, p. 9).

Dessa forma, não se trata de negar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mas de garantir um diálogo importante entre este e o conhecimento produzido na localidade. Para o autor, “[...] assegurar e aperfeiçoar a democracia conquistada é um processo aberto que exige cidadãos informados, educados, alertas [...]” (TORRES-SANTOMÈ, 2013, p. 12).

Em contramão à citada lei, em 20 de dezembro de 2019 foi aprovada a Resolução 02/2019 que revoga a 02/2015 e institui as diretrizes curriculares para a formação de professor@s. Essas novas diretrizes alinham a citada formação à BNCC e a única referência que ela faz a gênero é em relação aos gêneros textuais quando aborda sobre língua portuguesa. Nesse sentido, os marcadores sociais das diferenças são deliberadamente negados e silenciados na Resolução 02/2019.

Reconhecemos a Resolução 02/2019 como um retrocesso ao acúmulo de pesquisas e estudos que historicamente vêm sendo produzidos sobre os marcadores sociais, especialmente sobre gênero, no âmbito acadêmico sobre educação e currículo indo totalmente na contramão de tudo o que cientificamente vem sendo apontado como necessário ao verdadeiro processo de democratização da escola pública enquanto um espaço para todos e todas. Esse retrocesso pode ser demarcado, por exemplo quando o documento traz o termo gênero apenas para se referir aos gêneros textuais na disciplina de português.

Apple (2013), McLaren (1997) e Moreira (1997; 2012), já na virada do século XX para o século XXI, apontavam a necessidade de o currículo nas instituições de ensino problematizar não somente as questões de classe social, mas também as de raça, de gênero, de sexualidade e da diversidade de forma crítica e politicamente situada.

A dinâmica das classes é de enorme importância e não pode ser ignorada. Entretanto, fui convencendo-me cada vez mais de que as relações de gênero – e as que envolvem raça que são de fundamental importância nos Estados Unidos e em muitos outros países – são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o currículo e o ensino são controlados (APPLE, 2013, p. 48).

Nessa mesma linha de pensamento, de acordo com Silva (2011), etimologicamente, Currículo vem do latim *Curriculum* (pista de corrida). Para o autor, nos tornamos o que somos por passar por essa pista de corrida.

No que se refere à educação formal, Silva (2011), define o currículo enquanto um território contestado permeado por relações de poder que se dão de forma assimétrica. Nesse território existe a presença do que ele chama de teorias ou textos curriculares.

Nas instituições de ensino, o currículo representa o resultado de uma seleção e existem teorias curriculares as quais cada uma apresenta critérios diferentes para essa seleção. As teorias estão no centro de um território contestado. Nessa perspectiva, o currículo é uma questão de poder, pois cada teoria na medida em que diz o que o currículo deve ser, não pode deixar de estar envolvida em questões de poder.

Silva (2011) classificou essas teorias em tradicionais, críticas e pós-críticas. As Teorias tradicionais se concentram nas questões meramente técnicas e se preocupam com “o que” e o “como” ensinar onde os conhecimentos e saberes dominantes são colocados como centro do processo. As Teorias Críticas e Pós-críticas: não se limitam ao “o que” ensinar e o coloca em constante questionamento, se concentrando nos “porquês” e para quem. Algumas das perguntas mais importantes para essas duas teorias são “Por que esse conhecimento e não outros?” “Que tipo de conhecimento vale mais no currículo?”

Contudo, o autor afirma que são apenas nas teorias pós-críticas (que ele não as desconsidera como críticas) que as questões referentes a gênero, a sexualidade e raça são realmente problematizadas,

Coadunando com essa perspectiva, Costa (2012) afirma que o currículo é campo da política cultural e que os discursos e as narrativas são práticas que podem perfeitamente ser considerados como realidade. Nesse processo existe uma diferença enorme entre o currículo fortalecer uma posição superior em relação à defesa de uma posição considerada subalterna.

É sob esta perspectiva que podemos questionar, por exemplo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, tão decantada na década passada por seus objetivos supostamente igualitários. Naquela pedagogia, afirmava-se que, na desigualdade no ponto de partida, ou seja, de uma escola à qual todos pudessem ter acesso, independentemente de sua condição social, econômica, cultural ou religiosa, poderíamos aspirar à igualdade no ponto de chegada – final da escolarização -, pois a escola supriria qualquer defasagem, ensinando a todos e todas, crítica e indistintamente, o conhecimento universal, patrimônio cultural da humanidade. Como minha

argumentação tem procurado mostrar, isso não significa nenhuma garantia de igualdade, pois tais conteúdos ensinariam a cada um seu lugar, fortalecendo posições dissidentes como o lugar do homem e o da mulher, o lugar de brancos, de negros, e os não-lugares como é o caso de tantas etnias e opções sexuais que simplesmente inexistem nas narrativas de “uma” suposta “humanidade” (COSTA, 2012, p. 55-56).

Embora a autora nessa assertiva traga a ideia de uma suposta “opção sexual”, como vimos em Butler (2001; 2019), em Weeks (2001) e em Louro (2000; 2014) a sexualidade não é uma opção e sim um processo que revela como os sujeitos vivenciam os seus desejos e prazeres corporais. Mesmo diante dessa questão conceitual, sua afirmação torna-se relevante no sentido de revelar vozes silenciadas no currículo escolar e sobre a necessidade urgente de esse currículo se transformar no sentido de superar esses processos de silenciamento. Para Costa (2012) não existem identidades verdadeiras, essencialistas e totalizantes. O que existe são

[...] representações socialmente construídas, não-fixas e históricas, essas narrativas poderiam adentrar os currículos escolares, substituindo os relatos formulados do ponto de vista do colonizador pelos relatos de afirmação dos grupos colonizados que contam suas histórias particulares sobre a experiência da opressão e sobre os sonhos e lutas por igualdade e liberdade (COSTA, 2012, p. 63).

Embora Costa (2012) trate do currículo no âmbito da Educação Básica, a afirmativa acima nos ajuda a pensar o currículo do Ensino Superior, pois ao falarmos de formação profissional, de acordo com Moita (2000), esse processo não deveria ser compreendido a partir da ideia instrumental. Por isso, nesse trabalho, formação profissional representa uma ideia ampla que se caracteriza principalmente enquanto formação humana crítica onde sua relação com currículo se dê a partir de uma visão crítica na qual grupos que socialmente e historicamente foram excluídos desse processo, possam ter voz e vez no interior das instituições.

No que se refere à formação humana, Alviano Júnior (2011) afirma que existe atualmente uma vinculação dessa formação aliada ao projeto neoliberal de adequação dos sujeitos ao mercado de trabalho. Citando Taffarel (1998), o autor realiza essa crítica da noção de formação humana presente nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física, comparando-as ao que representou os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Sob o ponto de vista específico do currículo na Formação Profissional Inicial em Educação Física também nos apoiamos em Alviano Júnior (2011), que ao analisar a construção curricular na formação inicial em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior em São Paulo, constatou que, mesmo esse currículo sendo construído de forma colegiada e coletiva, os marcadores sociais não foram levados em consideração e sua elaboração.

Ao defendermos a necessidade de desnaturalizar e estranhar o currículo de formação de professores em Educação Física, compreendemos que a ação democrática passa justamente pelo redimensionamento das representações já estabelecidas. Afinal, se houve um posicionamento inicial monolítico para elaboração curricular, parece clara sua culminância em uma formação igualmente monolítica. Não houve movimento algum para inserir discussões sobre questões de classe, gênero, escolhas sexuais, nacionalidade, mídia, ecologia, estética, cultura infantil e juvenil, história, cultura popular, entre tantos temas que perpassam o cotidiano dos professores que ensinam Educação Física nas instituições de Educação Básica (AVIANO JR., 2011, p. 104).

Dessa forma, para detalhar melhor o currículo na formação inicial em Educação Física, recorreremos à história dessa formação desde o registro do primeiro Curso de Formação passando pela legislação que instituem as diretrizes curriculares desses cursos até a atualidade. Verificaremos que os marcadores sociais praticamente, por força legal, somente são considerados como obrigatórios de serem tratados em menos de dez anos para cá.

Diante de tais reflexões, esse trabalho parte do princípio de que as características da Formação em Educação Física vêm se apresentando permeada por questões da realidade que fizeram e fazem os seus currículos se caracterizar de determinadas formas. E, nessa perspectiva, o currículo para a formação em Educação Física vem se constituindo como campo de debates, contestações e revelador de diversos interesses.

Dessa forma, existe, de acordo com Pires (2015), uma relação incontestável entre Formação Profissional e Currículo na medida em que este último (como visto no início deste capítulo) não seja entendido como listagens de conteúdos. O currículo não apenas define especificidades curriculares, mas também delinea a perspectiva de formação. Sobre esse aspecto e tomando como referência essa afirmativa é que a próxima parte dessa tese realiza uma linha do tempo do marco legal que instituiu as diretrizes curriculares do curso de Educação Física.

2.3.2. Linha do tempo da Formação Profissional em Educação Física no Brasil: marco regulatório e aproximações com a tematização de gênero

Inicialmente, faz-se necessário explicitar o fato de que a opção de trazer para esta parte do trabalho uma linha do tempo referente a formação profissional em Educação Física e suas aproximações com a tematização de gênero em nenhum momento apresenta o intuito de analisar a presença ou ausência dessa temática nos diferentes períodos dessa formação. Se assim o fizesse, estaríamos diante de um anacronismo, tendo-se em vista que gênero se apresenta de forma recente na Educação Física. Como foi visto no capítulo anterior, gênero somente começa a ser problematizado na Educação Física quando os debates sobre essa área vão se configurando para além de uma perspectiva meramente biológica.

Nesse sentido, a opção por trazer os cursos de Educação Física desde 1939 até a atualidade não tem a intenção de revelar a presença ou não da tematização de gênero em épocas mais remotas, mas sim, trazer de forma breve como se caracterizam os seus currículos e as implicações de perspectivas formativas essencialmente técnicas para as atuais aproximações com as possibilidades de se tematizar gênero no interior desse processo.

De acordo com Figueiredo (2005), pode-se afirmar que, historicamente, os cursos de Educação Física brasileiros propriamente ditos tiveram seu início a partir da criação do primeiro curso provisório de Educação Física do Exército em 1910. A característica principal desses cursos era que neles participavam, em sua grande maioria, militares, médicos e ex-atletas como professores. Vale salientar que, esses cursos tinham uma duração de cinco meses.

Essa influência militar na formação dos primeiros professores de Educação Física teve implicações no que se refere a formação do professor enquanto mulher e enquanto homem. Esse fato foi estudado por Sousa (1996), na medida em que ela aborda a respeito de que existia formação profissional em Educação Física específica para cada gênero. As professoras eram normalistas, especialistas nas funções de higienização e cuidados com a moral das crianças. Os professores até meados dos anos 30 ministravam aulas no ensino secundário para o gênero

masculino através de atividades intensas de ginástica e esporte com formação meramente militar.

Como podemos verificar, @s primeir@s professor@s de Educação Física tinham formações diferentes baseadas nas diferenças de gênero e com funções específicas para atenderem as exigências militares, as quais concebiam um papel mais relacionado com as funções maternas para a mulher e um papel mais ligado ao vigor e robustez para o homem, o qual tinha a função de defender sua pátria.

De acordo com Benites, Souza Neto e Hunger (2008) o processo de formação profissional estava fortemente vinculado à Marinha ao Exército e a sua principal características eram os métodos ginásticos como o alemão e o francês na condução da formação. O curso era de curta duração e eram voltados principalmente para a formação de militares. A única exceção foi o Curso Provisório de Educação Física, no ano de 1929, o qual, mesmo sendo ministrado pelo Exército, aceitou a inscrição de civis.

Os primeiros cursos civis foram criados no estado de São Paulo em 1934. Posteriormente, esses cursos foram incorporados ao que hoje se constitui a Universidade de São Paulo – USP. “O primeiro programa civil de um curso de Educação Física de que se têm notícia é o do curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, criado em 1931, mas que só começou a funcionar em 1934” (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p. 115).

Embora se tenha conhecimento da existência desses primeiros cursos inicialmente vinculados a uma formação militar e posteriormente se apresentando como os primeiros programas civis de Formação em Educação Física, esse capítulo realiza suas análises mais sistemáticas a partir do período do Estado Novo, por considerar, de acordo com Souza Neto *et al.* (2004), que nesse período a Educação Física torna-se obrigatória nas escolas brasileiras e isso acarreta no surgimento de algumas exigências específicas no que se refere à formação inicial nessa profissão. Dentre essas exigências, a obrigatoriedade da existência de um currículo mínimo para a graduação.

Com essa perspectiva, um pouco depois, em 1939, foram criados os primeiros cursos civis no Rio de Janeiro, os quais constituíam a, na época, chamada Universidade do Brasil, hoje, a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Em 1939, com o decreto-lei n. 1.212, cria-se a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. No geral, os cursos têm em comum um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas em função da modalidade de atuação profissional pretendida (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p. 116-117).

De acordo com Figueiredo (2005), a criação desse curso tinha o intuito de ele se configurar enquanto a escola padrão na formação em Educação Física em todo o país. Como dito anteriormente, mesmo considerando que nessa época já existisse no Brasil outros cursos de formação em Educação Física, essa escola foi a primeira instituição de ensino superior de Educação Física no interior de uma Universidade.

Segundo Souza Neto *et al.* (2004) o currículo do curso se organizava, em Saberes da Educação Física e Formação Profissional. Na parte da formação profissional eram previstos os seguintes títulos: Licenciatura (com duração de dois anos), normalista na especialização em Educação Física (com duração de um ano), técnico desportivo (com duração de um ano), treinador e Massagista desportivo (duração de um ano) e médico especialista em desporto e Educação Física (um ano de duração). Tanto Souza Neto *et al.* (2004), quanto Figueiredo (2005) apontam que em paralelo ao Decreto n. 1.212, ocorreu a exigência de que @s professor@s de Educação Física, para seu exercício profissional, tenham diploma de graduação.

Sousa (1996) afirma que foi nesse período que as diferenças e a designação de papéis sexuais se tornaram mais forte e evidentes nos cursos de formação. Com a criação do “Centro de Educação Física” do departamento de Instrução da Força Pública em Minas Gerais, buscava-se a formação de homens fortes e disciplinados para atuarem nos quartéis, já que esse nesse período a preocupação da Educação Física na educação básica era com a formação de pessoas com uma base militar na qual homens e mulheres tinham funções diferentes. Esses cursos do Centro de Educação Física, destinados apenas para os homens, eram encarregados de

Ajudar o aperfeiçoamento da nossa raça. Esta raça, que no dizer de Fernando de Magalhães foi amassada com esses quatro atributos que são a luz do nosso passado: a aventura, a coragem, a altivez e a abnegação. Ninguém melhor do que os mineiros donde demonstrar essa asserção [...] Minas humilde, Minas Militar peleja pela unidade desta vasta terra passando por cima de todas as descensões internas, perdoando a todos e repreendendo os recalcitrantes, de modo que o Brasil continue unido e forte. (SOUSA, 1996 p. 70-71).

Nessas palavras, encontramos o caráter eugênico no que se refere a formação em Educação Física, no qual @ estudante era preparad@ para enfrentar a todos e a qualquer aspecto que se colocasse contra a unidade da manutenção social do país. Esse foi apenas um exemplo de um curso em Minas Gerais, pois essas ideias se estenderam unanimemente por todo o território nacional.

Segundo a mesma autora, entre as décadas de 40 e 50 havia uma forte separação de papéis gênero entre professores e professoras nos cursos de formação inicial Educação Física: Os professores ministravam aulas de basquete e voleibol e as professoras davam aulas de pequenos jogos, ginástica rítmica e história da Educação Física. Com isso, se tornava concreta a imagem do homem relacionada ao desafio, à competição e aos movimentos mais intensos; e a imagem da mulher associada às artes, à educação de crianças e aos movimentos suaves.

Em 1945, ocorre a aprovação do Decreto de número 8.270, para Souza Neto *et al.* (2004), em alguns aspectos os currículo dos cursos de Educação Física na parte dos saberes permanecem semelhantes aos do decreto de 1939, porém, ocorrem mudanças em relação ao aumento de duração de dois para três anos na formação do professor e, passou-se também a ocorrer a “[...] exigência de diploma, para atuação nos cursos de educação física infantil, técnica desportiva e medicina aplicada à educação física e desportos” (p. 118).

Nos anos 1950, os cursos de graduação em Educação Física se difundiram por todo o país, sendo nessa década específicos para a formação do professor e para a formação da professora se estendendo dessa forma por muito tempo.

Dentre esses cursos, o de Educação Física Infantil preparava normalistas para tornarem-se professoras de Educação Física no ensino primário e, apesar de, ao longo da história desse curso, a quase totalidade de alunos ser composta por mulheres (apenas um homem o frequentou), sua organização apresentava uma grade curricular específica para cada sexo. Embora a maioria dos conhecimentos previstos por esse currículo fosse comum aos dois sexos, aos homens negava-se a aprendizagem da Ginástica Feminina, do Atletismo Feminino, bem como da Dança e da Rítmica. E às mulheres não se permitia aprender a Ginástica masculina, o Atletismo Masculino, o Futebol, o Judô e o Boxe (SOUSA, 1996, p. 75-76).

Segundo a mesma autora, esse currículo, que pertenceu a Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e da maioria das escolas de graduação em Educação Física do país, foi formulado em 1952 e

perdurou até 1973. Nesse período, quando existia a frequência dos dois gêneros num mesmo curso, as turmas eram organizadas por gênero, sendo desenvolvida uma grade curricular específica.

Em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 4.024/61), nessa lei a formação de professor@s em Educação Física ganha além da exigência de uma formação cultural adequada, a destinação de 1/8 da carga-horária para a formação pedagógica (BRASIL, 1961).

De acordo com Souza Neto *et al.* (2004) até esse ano a formação de professor@s em Educação Física era muito distante das demais licenciaturas no que se refere ao currículo.

[...] em função dessa LDB, o Conselho Federal Educação (CFE) vai apresentar os pareceres n. 292/62 e n. 627/69, visando estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura sublinhando que “o que ensinar” preexiste ao “como ensinar” e estabelecer um núcleo de matérias pedagógicas (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p. 119).

Esse fato foi fixado, mais ainda, com o convênio MEC – USAID na Educação Básica ratificado no relatório Moreira Matos e no relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária em 1968.

No fim da década de 1960, com a internacionalização do mercado, o advento do esporte – como um fenômeno de massas – e a instituição do governo militar no país é realizada a Reforma Universitária de 1968 – modelo de universidade científica e pós-graduação –, na qual se propõe um novo currículo. (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p. 119).

A educação básica, através desse convênio e após essa reforma, ganhou os moldes da educação Norte-Americana, na qual o Brasil se espelhou para acelerar o seu desenvolvimento econômico.

Para Tojal (2005b) e Souza Neto *et al.* (2004), foi com essa concepção em 1969, após a resolução do Conselho Federal de Educação CFE de nº 69/69, que a formação em Educação Física, que antes era de nível médio, passa a ser de nível superior e a integralização do curso passa a ser de, no mínimo, três anos com 1.800 horas. O título para essa formação era Licenciatura Plena em Educação Física, podendo ser complementada com mais duas disciplinas para se obter o título de Técnico Desportivo. Uma das características dessa resolução foi a inclusão de um rol de disciplinas obrigatórias, as quais eram divididas em básicas e profissionais. Esse modelo, de acordo com os autores, ficou conhecido como “currículo mínimo”.

Segundo Tojal (2005b), as disciplinas básicas eram: Anatomia, Biologia, Fisiologia, Biometria, Higiene e Cinesiologia. Já as disciplinas profissionais eram Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo e Recreação. As disciplinas profissionais ainda eram compostas por matérias pedagógicas as quais estavam em consonância com o parecer nº 672/69. São elas psicologia da educação, Didática, Prática de Ensino através de Estágios Supervisionados e Estrutura de Ensino de 1º e 2º graus.

De acordo com o mesmo autor, o currículo mínimo sofreu inúmeras críticas por se caracterizar de forma descontextualizada em relação às diferenças regionais das instituições de ensino.

No mesmo sentido, Souza Neto *et al.* (2004) aponta a necessidade de se repensar os cursos de Educação Física na lógica do currículo mínimo.

Os argumentos apresentados para fundamentar a necessidade de se (re)pensar os cursos de licenciatura em educação física foram: a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo; b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamava um outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente, as necessidades sociais, e c) a importância e necessidade de se pensar a educação física como um campo de conhecimento específico (p. 120);

De acordo com Taffarel (2012), a década de 1960, embora em seu início seja caracterizada por aquilo que chamou de “virada a esquerda”, de sua metade em diante, foi tomada por questões conservadoras na Formação em Educação Física.

A década de 60 representou uma virada à esquerda o que pode ser reconhecido, por exemplo, com a consolidação da Revolução Cubana e avanços dos partidos de trabalhadores no mundo o que levou a intervenções militares sangrentas na América Latina para conter esta tendência. O Brasil não esteve incólume a isto e instalou-se aqui o Regime Militar. Período de sangrentas lutas pela independência principalmente dos países Africanos (TAFFAREL, 2012, p. 04).

Segundo Tojal (2005b) em 1987 foi aprovada uma outra proposta de currículo de formação para a Educação Física no Brasil. Essa proposta está contida na Resolução nº 03 /1987 e no parecer nº 215/87 (BRASIL, 1987). O curso de Educação Física passa a ser integralizado em no mínimo quatro anos e com carga-horária mínima de 2.880 horas. Nessa proposta, ocorre a criação do bacharelado no sentido de atender a uma formação não escolar.

Para Souza Neto *et al.* (2004), esse modelo currículo representa uma grande mudança em relação à anterior que estabelecia o currículo mínimo.

Nessa proposta, os saberes anteriormente divididos entre as matérias básicas e profissionalizantes – localizadas dentro dos núcleos de fundamentação biológica, gímnico-desportivo e pedagógica – assumem uma nova configuração, tendo como fundamento da distribuição dos saberes na estrutura curricular duas grandes áreas: Formação Geral – humanística e técnica – e Aprofundamento de Conhecimentos (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p. 120).

Segundo @s mesm@s autor@s, além de permitir uma maior flexibilidade curricular do que na legislação que instituiu o Currículo mínimo, essa proposta transfere a responsabilidade da construção dos currículos para as Instituições de Ensino Superior a qual antes cabia ao Conselho Federal de Educação.

Benites, Souza Neto e Hunger (2008) também consideraram essa proposta como pioneira em termos de formação, pois ela deu autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) para que elas apresentassem “[...] maior flexibilidade no currículo que até então não tinha uma proposta como essa, que se estruturava por áreas de conhecimento na formação” (BENITE, SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 347).

Correia *et al.* (2016), ao analisarem o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição privada localizada na cidade do Rio de Janeiro o qual ainda traz em sua base aspectos da Educação Física com habilitação em licenciatura plena e técnica em esportes, consideram que a Resolução 03/1987 (a qual o embasa) trouxe, para a formação em Educação Física em relação à distribuição de disciplinas, áreas de formação geral, sendo esta subdividida em humanística e técnica e nas disciplinas de aprofundamento.

A resolução e o PPC da instituição investigada pel@s autor@s assumem uma postura de conservação de elementos tradicionais na formação e aponta o esporte e as ciências biológicas como base para o currículo, @s autor@s verificam, após suas análises, uma perspectiva hegemônica nas discussões entre o masculino e o feminino, as quais se limitam ao campo biológico.

Tal cenário pode contribuir e reforçar, a nosso ver, à perspectiva hegemônica em que as discussões e posições do masculino e do feminino habitam estritamente no campo biológico e reforçam valores tão comuns no universo competitivo esportivo. Com isso, a partir da análise deste documento – que ainda é parcial – é possível pensar

que a temática gênero não parece ser parte tão relevante do referido projeto pedagógico (CORREIA, *et al.*, 2016, p. 70).

Diante disso, Correia *et al.* (2016) apontam que a tematização de gênero na Licenciatura em Educação Física que apresenta como base a Resolução 03/1987 fica sujeitada à afinidade, ao conhecimento e ao interesse que @s professor@s apresentam sobre o assunto. Nessa perspectiva, gênero é inserido como um tema transversal, o qual pode ou não ser abordado de acordo com os critérios d@s professor@s.

Apesar dos avanços em relação a permitir uma maior flexibilização curricular apresentados por esse documento legal em sua época, outras Críticas podem ser realizadas em relação a esse modelo de currículo. De acordo com Mendes (1999) não se encontrou, na prática, nos currículos de instituições brasileiras, uma diferenciação curricular clara entre Licenciatura e Bacharelado.

Além disso, para Faria Júnior (1987), essa Resolução vincula uma Licenciatura plena a uma formação humanística e a existência de um bacharelado versus licenciatura que estaria gerando uma espécie de rotulação entre as duas formações. Além disso, o Bacharel estaria mais voltado a uma lógica de formação para a pesquisa e a produção do conhecimento e a licenciatura de aplicação do conhecimento aprendido.

Uma crítica realizada por Mendes (1999) também na citada Resolução foi que faltou uma clareza maior na diferenciação entre a Licenciatura e o Bacharelado, tendo em vista que a resolução apenas buscou diferenciar o campo de atuação no que se refere ao local de intervenção do futuro profissional, mas não proporcionou essa diferenciação no campo do Currículo da Formação Profissional, necessitando, dessa forma, a evidência de áreas de conhecimentos específicas para cada formação.

Souza Neto *et al.*, (2004) enfatiza que depois dessas várias críticas acima em relação ao currículo da Formação em Educação Física com a resolução de 03/1987, na prática, os cursos passaram a continuar no formato “dois em um” (três anos para o Bacharelado e mais um para a complementação com a Licenciatura).

As exigências do neoliberalismo da década de 1990 em relação à preparação rápida para o mercado de trabalho trouxe uma grande influência para a formação profissional em Educação Física. A lógica da Qualidade Total também adentrou nos

cursos de formação inicial. Sobre essa questão, Taffarel (2012) ao caracterizar o final da década de 1990 e a entrada nos anos 2000, destaca

Entramos nos anos 2000 com a tendência a cooptação da classe trabalhadora e destruição dos seus organismos de luta para que os ajustes estruturais, os planos de austeridade fossem aplicados e aprofundados. Entramos nos anos 2000, mais uma vez, com o capital em franca agonia arrastando a classe trabalhadora à destruição. Isto é evidente nos ajustes estruturais e na austeridade cada vez mais aprofundada para manter a hegemonia do sistema. Países estão indo à bancarrota e levando consigo direitos e conquistas da classe (TAFFAREL, 2012, p. 04)

Em relação às questões sobre gênero, segundo Sousa (1996), na UFMG, mesmo com a mudança curricular implantada em 1991, ainda não ocorreram mudanças significativas em relação à tematização de gênero, pois de acordo com Sousa (1996) ao fazer referência a Pierre Bourdieu, afirma que as diferenças de gênero, por estarem inscritas há muitos anos na objetividade das estruturas sociais e na própria subjetividade das estruturas mentais, são muito difíceis de serem desveladas.

Diante desse percurso na Formação Profissional da Educação Física brasileira, percebe-se esse pensamento de Sousa (1996) retrata as influências das estruturas sociais e das estruturas mentais, as quais não podem ser vistas de forma separada, nas relações de gênero na sociedade e, conseqüentemente, na escola e na Educação Física. Pois, segundo o autor, as mudanças ocorridas entre os gêneros, no que se refere às hierarquizações não foram transformações profundas, pois, através do discurso de igualdade entre homens e mulheres, se escondem relações de poder marcantes.

Isso porque, sempre, em toda a história, e no Brasil não foi diferente, as tentativas de se buscar uma equidade de gênero iniciaram a partir da própria condição de igualdade. Porém, segundo Scott (1995) a noção de igualdade inclui e depende ao mesmo tempo diretamente do reconhecimento de que a diferença existe.

Foi nesse contexto, de acordo com Sousa Neto *et al.* (2004), que no final dos anos de 1990 ocorreram as publicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e da lei da regulamentação profissional da Educação Física, a Lei nº 9.696/98 (BRASIL, 1998). Com essas duas publicações, a Educação Física passa a ser componente curricular da Educação

Básica em 1996 e, dois anos depois, a profissão da Educação Física passa a ser regulamentada e são criados os seus Conselhos Federal e Regionais. Nesse sentido, um novo desenho curricular para a formação profissional na área passa a se configurar tanto no campo da atuação, como na educação.

Esse processo da Regulamentação da Profissão não ocorreu de forma pacífica. De um lado estava um grupo de estudios@s como Oliveira (2017) juntamente com os Conselhos Federal e Regionais de Educação Física, os quais acreditam que o processo que regulamenta a profissão de Educação Física foi fundamental para a valorização, reconhecimento e ampliação profissional na área.

Por outro lado, de acordo com Nozaki (2002), esse processo da Regulamentação da Profissão foi alvo de muitas críticas anteriores, durante e posteriores à aprovação da Lei em 1998 e, a partir delas, foi formado o Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão de Educação Física. Dentre os principais pontos que o movimento aponta para justificar a sua posição contrária à Regulamentação está na forma como se procedeu a aprovação da lei e o próprio discursos de quem a defende está vinculado a uma legitimação da profissão por meio legal através da ocupação de espaços criando um processo de disputa e concorrência entre @s profissionais.

Regulamentar a profissão no intuito de resguardar um dito mercado das atividades físicas não formais é, portanto: a) desconsiderar as questões concretas que cercam este campo, ou seja, que este mercado é um mercado da precariedade, que o mais importante é criar condições concretas de trabalho nessas esferas; b) não se opor ao neoliberalismo, com ele coadunar, na medida em que utilizamos nossas forças para disputar fatias deste trabalho precário com outros trabalhadores, ou seja, aceitar o que há de mais perverso no capitalismo: a tese da exclusão; c) não se preocupar em organizar os trabalhadores na luta de classes: única forma possível de romper com o sistema capitalista, e, portanto com a alienação do trabalho (NOZAKI, 2002, p. 08).

Três anos depois, é publicado o Parecer nº 009/CNE/CP/2001, de 08 de maio de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor@s da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação passou a adotar diretrizes curriculares para diferenciar a Licenciatura do Bacharelado em Educação Física a partir das Resoluções CNE\CES 01 e 02 de 2002. Em linhas gerais, as principais

características das resoluções são o aumento da carga horária de estágio para 400 horas, a instituição de 400 horas de práticas como componentes curriculares e tempo mínimo de integralização do curso de três anos com carga horária mínima de 2.800 horas.

Além disso, as resoluções determinam um currículo de Licenciatura com “terminalidade própria” (BRASIL, 2002), superando a dos três anos de Bacharelado e mais um de complementação para a Licenciatura através das disciplinas pedagógicas, modelo esse, que embora não tivesse respaldado pela Resolução nº 03/87, ocorria na prática nos currículos de diversas Instituições de Ensino Superior brasileiras.

A Resolução nº 01 do CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor@s da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002), exige

[...]formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 01).

Ainda de acordo com a Resolução nº 01º do Art. 6,

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002, p. 03).

Importante aqui mencionar que a Resolução nº 01/2002 já previa um ensino visando o acolhimento e o trato da diversidade, o comprometimento com a sociedade democrática, dentre outros aspectos que apontam para o trato com o processo para além de uma formação meramente técnica, não somente permitindo,

como recomendando discussões sobre as diversidades culturais. Contudo, não trazia diretamente as possibilidades conceituais e metodológicas de tematização sobre gênero.

De acordo com Benites, Souza Neto e Hunger (2008), essa resolução delimitou a Educação Física a uma área de estudos e um campo de atuação no qual propôs o estabelecimento de duas propostas, sendo uma de um@ profissional de Educação Física como alguém a ser preparad@ para analisar a realidade social intervindo em diferentes manifestações do movimento e a outra como um@ profissional capacitado no âmbito da docência. De acordo com @s autor@s, “[...] que se tem é a “prática pedagógica” perpassando todo o currículo de formação e trazendo consigo também uma reflexão particular sobre os conhecimentos/conteúdos que dariam legitimidade ao saber docente (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 354).

A Resolução nº 02 CNE/CP/2002, de 19 de fevereiro de 2002 apenas vai instituir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professor@s da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002). Nesse sentido, essa resolução não aponta o norte da formação, apenas menciona a obrigatoriedade da carga-horária e o tempo mínimo de integralização dos cursos de formação de professor@s, o qual se constitui de forma aligeirada.

Tojal (2005b) afirma que, após a provação dessas duas resoluções, foi formada uma comissão de especialistas composta por professor@s universitari@s de Educação Física de várias regiões do Brasil para delimitar os diferentes conteúdos no sentido de diferenciar os currículos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e depois encaminhar ao Conselho Nacional de Educação.

Nessa perspectiva, foi aprovada outra referência legal que baliza a Formação Profissional em Educação Física, a Resolução nº 07 do CNE de 31 de março de 2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física. De acordo com essa Resolução, “a Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano” (BRASIL, 2004, p. 01).

Essa resolução desde os primeiros debates até a sua aprovação foi alvo de muitas críticas. Existia no campo desses debates e de posição contrária à da resolução, uma proposta que defendia a criação de uma “Licenciatura Ampliada”. Essa proposta era defendida pelo Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física, pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e sua posição era justificada no argumento de que a identidade profissional baseada na docência independe do espaço de atuação e a terminologia de bacharel seria inadequada, tendo em vista que o profissional iria exercer atividades de ensino, mesmo que fora da escola (NOZAKI, 2004).

Contudo, mesmo considerando tais críticas, a proposta do Parecer CNE/CES 58/2004 homologada pela Resolução CNE/CES nº 07/2004 foi a que prevaleceu. Importante mencionar que foi a Resolução nº 07/2004 que substituiu a Resolução nº 03/87.

Para os cursos de Licenciatura em Educação Física, dentre os focos apresentados pela citada Resolução, a formação cultural, a educação e a reeducação motora são apontadas como sendo de responsabilidade da formação em Educação Física Escolar.

Ainda de acordo com a Resolução nº 07 em relação aos Cursos de Licenciatura, “[...] para o Curso de Formação de Professor@s da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano” (p. 03).

É importante se ter claro que, tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado, a Resolução nº 07/2004 propõe o Movimento Humano como objeto da Educação Física. Essa proposição está descrita na resolução quando ela faz menção a perspectiva de currículo e no domínio sobre esse objeto que o egresso deverá apresentar em seu processo formativo.

Para os Cursos de Bacharelado em Educação Física a Resolução nº 07/04 propõe a atuação nos espaços que promovam a prática da atividade física no âmbito da Promoção da Saúde, do Esporte e do Lazer, sendo estes: academias de ginástica e musculação, clubes e associações esportivas e de lazer, empresas

públicas e privadas, parques e praças públicas, hospitais, hotéis, condomínios, centros de estética, SPA's, asilos, centros e laboratórios de pesquisas, dentre outros (BRASIL, 2004).

@ Bacharel em Educação Física pode ainda planejar e organizar eventos esportivos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizando treinamentos especializados e elaborando informes técnicos e científicos nas áreas de atividades físicas e do desporto, além de trabalhar com marketing esportivo.

A Resolução nº 07/2004, contudo, no seu artigo 10, parágrafo 3º não deixa clara a diferença entre as atividades complementares do curso e o estágio supervisionado. Dessa forma, em outubro de 2007 foi aprovada a Resolução nº 07/2007 a qual altera o 3º parágrafo do Artigo 10 da Resolução nº 07/2004, apontando as diferenças entre as atividades complementares e o estágio supervisionado.

Em relação aos cursos de Bacharelado, em 2009, foi aprovada a Resolução nº4/CNE/CES/2009, de 06 de abril de 2009, que dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, Bacharelados, na Modalidade Presencial. Essa Resolução define os limites de integralização dos cursos com base em sua carga-horária total. Para o Bacharelado em Educação Física, se a carga-horária mínima é de 3.200 horas, a integralização mínima é de quatro anos.

Tanto as resoluções 01 e 02/2002, quanto a 07/2004, não mencionam em seu texto nem na concepção de currículo e nem no perfil d@ egress@ apontamentos sobre a tematização de gênero para a formação em Educação Física, seja no âmbito específico da própria Educação Física, seja no que diz respeito à formação de professor@s.

No caso específico da formação em Educação Física, o marco regulatório dessa época parece ter desconsiderado a ampla e diversa produção com ênfase na formação crítica do sujeito já tão presente na área (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT,

1999) e optaram por estruturas curriculares elaboradas na perspectiva da fragmentação do conhecimento, valorizando ainda de forma veemente as disciplinas de cunho biológico e técnico, as quais vem se constituindo como grande maioria em detrimento disciplinas das áreas filosóficas, antropológicas e culturais. Dessa forma, a ênfase curricular é dada a uma lógica de formação técnico-esportiva (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020).

Essas questões nos fazem pensar sobre o papel das instituições de ensino perante a formação inicial em Educação Física em relação á tematização de gênero, já que, em relação às questões legais, historicamente essa temática vem se constituindo de forma silenciada (LOURO, 2014), tendo em vista que as diretrizes para a construção dos currículos de formação apresentam essa desigualdade, evidenciando uma formação biologizante e extremamente técnica.

Em 2015 foi aprovada a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015. Essa Lei Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nesse sentido, revoga as Resoluções de nº 01 e de nº 02 de 2002, sendo uma um marco legal para os cursos de Licenciaturas.

Essa lei prevê a formação inicial em licenciatura, a formação pedagógica para graduad@s na mesma área e a segunda Licenciatura para quem já é licenciad@ em outra área. Dentre as características principais, pode-se destacar a Permanência de Libras e a presença das questões socioambientais, éticas, estéticas, diversidade étnico-racial, gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. E que devem permear todo o currículo na formação d@ profess@r.

De acordo com a Resolução nº 02/2015, os currículos de formação de professor@s deverão conter os seguintes núcleos I – Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos da área de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo

projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; III – Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015).

A Carga-Horária e a integralização mínima para a formação básica do licenciado em qualquer área é de duração total de 3.200 horas; integralização mínima de 8 semestres em 4 anos; Prática como Componente Curricular (PCC) de 400 horas; Estágio Supervisionado de 400 horas; Atividades Formativas de 2.200 horas; Atividades Complementares de 200 horas.

Sobre gênero, pode-se afirmar, diante de toda a história da Formação Inicial em Educação Física (Licenciatura), que, segundo Roseno e Auad (2019) a Resolução 02/2015 que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professor@s, diante das manifestações para a retirada das discussões sobre gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação em 2014, representa uma resposta de resistência imediata quando estabelece conteúdos específicos em direitos humanos, diversidades étnico racial, gênero, e sexualidade.

Essas diretrizes voltadas para os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura, apresentam avanços diante do quadro de proposital invisibilidade de gênero imposto nos Planos Municipais, Estaduais e do Plano Nacional de Educação. O documento determina que as questões relativas a gênero devem estar contempladas em três formas: através do projeto de curso; qualificando professoras para terem aptidão em resolver conflitos discriminatórios, e nesse caso, os decorrentes das diferenças entre os gêneros, sexualidade, religião, etc.; além de garantir no currículo conteúdos na área. (ROSENO; AUAD, 2019, p. 281-282)

Segundo as autoras, esses temas já eram tratados nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, contudo, em decorrência de resistências advindas de estudos nos grupos de pesquisa no interior das Universidades. Nesse sentido, elas consideram essa legislação um marco importante para a garantia do debate de gênero nos cursos de Formação de professor@s.

Abordando especificamente a Formação em Educação Física Licenciatura, segundo Deive e Araújo (2019) mesmo a resolução apresentando como obrigatória a presença em suas matrizes curriculares conteúdos como direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, dentre outras, são escassos.

Por outro lado, de acordo com @s autor@s, essa produção tem crescido na área da Educação Física escolar nos últimos anos, fato que, segundo Jaeger *et al.*

(2019) não ocorre de igual forma nos cursos de Bacharelado. Essas produções na Licenciatura, em sua maioria, apontam para a importância para a prática pedagógica do professor de Educação Física o trato com esses conteúdos.

Portanto, a importância da atuação pedagógica do docente de EFe relaciona-se a pensar formas sobre “como” incorporar o tema “gênero e sexualidade” nas aulas, considerando que a discussão sobre o tema ultrapassa os muros escolares, estando presente no cotidiano, como por exemplo, na mídia. O/A docente tem como papel fundamental mediar esta construção de conhecimento sobre estas temáticas para que os/as alunos/as sejam capazes de respeitar e valorizar a diversidade em suas múltiplas expressões, sobretudo de gênero e sexual. (DEVIDE; ARAÚJO, 2019, p. 28)

@s autor@s, ao realizarem uma pesquisa objetivando “analisar como as temáticas do “gênero” e da “sexualidade” têm sido abordadas nos cursos de Licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior públicas do Rio de Janeiro” (DEVIDE; ARAÚJO, 2019, p. 25), percebe que essa temática é muito pouco tratada no interior das ementas dos componentes curriculares dos cursos e dificilmente aparecem como disciplina obrigatória específica, apesar da determinação legal.

Contudo, a maioria das instituições, quando aborda a temática, o faz de forma crítica e reflexiva, embora as disciplinas vinculadas às práticas corporais que historicamente estão vinculadas ao feminino e ao masculino no currículo dos cursos de Educação Física silenciem gênero e sexualidade.

Por outro lado, a inexistência de disciplinas que através de seus conteúdos socialmente generificados, poderiam enfatizar a temática pode contribuir para a perpetuação de uma visão sexista e naturalizada acerca de conteúdos generificados em nossa Cultura Corporal, tal como por exemplo, as atividades rítmicas para as mulheres, as lutas e alguns esportes coletivos para os homens; que poderiam servir para problematizar o seu ensino na EFe numa ótica coeducativa (DEVIDE; ARAÚJO, 2019, p. 39).

Ainda de acordo com Devidé e Araújo (2019), esse aspecto que silencia a abordagem de gênero e de sexualidade no interior das disciplinas historicamente vivenciadas sob o aspecto do binarismo de gênero em que a participação nas aulas é esperada de acordo com o gênero do/a estudante, impacta de forma negativa na formação do/a licenciado/a em Educação Física.

[...] uma vez que essas questões fazem parte do cotidiano escolar, gerando uma falta de sensibilidade dos/as futuros/as docentes sobre como a categoria de gênero influencia os processos de exclusão nas aulas de EFe. Em última instância, essa (in)visibilidade das temáticas

impede que licenciandos/as possuam ferramentas para atuarem de forma crítica e reflexiva, colaborando para a naturalização das desigualdades entre meninas e meninos. Reforçamos que no contexto atual, onde há uma resolução legal que normatiza que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas sobre o acesso aos conhecimentos sobre gênero e sexualidade na graduação, a ausência de uma disciplina específica e/ou uma abordagem transversal dessas temáticas, impacta diretamente a formação superior de docentes que chegam às escolas sem as ferramentas para solucionar problemas de gênero e/ou sexualidade decorrentes do ensino de seu componente curricular (DEVIDE; ARAÚJO, 2019, p. 39).

Seguindo o percurso histórico no que se refere à legislação específica para os cursos de Formação Inicial em Educação Física, em dezembro de 2018 foi aprovada a Resolução nº 06 de 18 de dezembro de 2018. Essa lei se caracteriza por determinar a entrada única para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física os quais permanecem iguais nos dois primeiros anos. Somente no início do quarto semestre é que @ estudante poderá optar por das etapas específicas ou a instituição ao final desse mesmo semestre poderá criar critérios para o ingresso do estudante em um dos dois cursos.

Dessa forma, o curso passa a ter dois anos daquilo que a Resolução chama de etapa comum caracterizada por um “[...] núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações[...]” (BRASIL, 2018, p.2) e uma etapa específica formada por uma “[...] Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura [...]” (BRASIL, 2018, p. 02)

Os Currículos da Etapa Específica do Curso de Licenciatura precisam garantir os seguintes blocos de conteúdos:

a) Política e Organização do Ensino Básico; b) Introdução à Educação; c) Introdução à Educação Física Escolar; d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar; e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar; f) Educação Física na Educação Infantil; g) Educação Física no Ensino Fundamental; h) Educação Física no Ensino Médio; i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva; j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos (BRASIL, 2018, p.05).

Os Cursos de Bacharelado em Educação Física, em sua etapa específica necessita garantir o trato com três eixos articuladores (saúde, esporte e cultura e Lazer).

I - saúde: políticas e programas de saúde; atenção básica, secundária e terciária em saúde, saúde coletiva, Sistema Único de Saúde, dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica da saúde; integração ensino, serviço e comunidade; gestão em saúde; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na saúde; II - esporte: políticas e programas de esporte; treinamento esportivo; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do esporte; gestão do esporte; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de esporte; e III - cultura e lazer: políticas e programas de cultura e de lazer; gestão de cultura e de lazer; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do lazer; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na cultura e no lazer (BRASIL, 2018, p. 06).

Tanto para o Bacharelado, quanto para a licenciatura e Resolução estabelece 3.200 horas com 4 anos para a integralização mínima dos cursos. A Resolução nº 06/2018 revoga as Resoluções nº 07/2004 e nº 07/2007, atribuindo um prazo de dois anos para a mudança dos currículos da formação inicial em Educação Física.

Percebe-se que essa Resolução é específica para a formação em Educação Física e não revoga a de nº 02/2015. Contudo, especificamente para os Cursos de Licenciatura em Educação Física, a Resolução nº 06/2018 apresenta enorme retrocesso em relação a Resolução nº 02/2015 no que tange a incongruência das cargas-horárias de estágio e da indefinição das questões referentes às atividades complementares. Além disso, toda a preocupação que a primeira traz especificando a obrigatoriedade do trabalho com às questões da diversidade e direitos humanos citando cada marcador social para evidenciar suas características, a segunda menciona apenas a necessidade de respeitar e a valorizar a diversidade étnico-racial, entre outros, não apontando especificamente para a visibilidade de grupos que historicamente foram excluídos do processo educacional.

Nesse processo, é importante salientar que para a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, até o ano de 2019, as Resoluções nº 06/2018 e nº 02/2015 foram consideradas como obrigatórias para o embasamento da construção da Matriz Curricular dos referidos cursos. Para os

Bacharelados em Educação Física, apenas a Resoluções nº 06/2018 enquanto a lei fundamenta a construção de seus currículos.

Em relação à legislação específica para a formação de professor@s, recentemente foi aprovada a Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professor@s para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professor@s da Educação Básica (BNC-Formação). (BRASIL, 2020).

Ao tratar sobre o objeto, a referida resolução faz menção obrigatória em seu parágrafo único à adequação da formação inicial de professor@s à terceira versão da BNCC referente à Educação Básica aprovadas em 2017 e 2018.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019, p. 02).

São as três as dimensões referentes às competências específicas para a formação do professor previstas na resolução com base na BNCC: I. Conhecimento Profissional, II. Prática Profissional e III. Engajamento Profissional. As competências para cada uma dessas dimensões são respectivamente:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019, p. 02).

Diante de tais competências, percebe-se em relação à legislação anterior, que a Resolução 02/2019 atribui um processo de responsabilização @ docente com sua formação bem maior, num processo de atuação profissional próximo aos conceitos de produção numa ótica de meritocracia e competitividade.

Sobre essa questão, a ANPEd elabora uma posição sobre o texto referência das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professor@s da educação básica afirmando ser esse texto uma formação formatada. A ANPEd recomenda seu arquivamento e permanência da Resolução de 02/2015 apresentando nove motivos para essa recomendação.

Uma formação de professores de “uma nota só”; Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro; Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática; Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional; Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando; Uma formação que repagina ideias que não deram certo; Uma proposta que estimula uma formação fast food; Uma formação de professores com pouco recurso; Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares (ANPEd, 2019, p. 02).

No que se refere à formação de professor@s de “uma só nota”, a ANPEd afirma que essa resolução apresenta um discurso pragmatista sobre educação que evidencia um processo formativo com base determinista sustentando à ideia do direito à aprendizagem pelo viés individual e não coletivo. A resolução ainda contém em seu bojo uma perspectiva universalista e homogeneizada de formação de professor@s,

[...] responsabilizando-os, quase que exclusivamente, pelos baixos resultados de avaliação da educação; um discurso que nega o fato de que os contextos de trabalho em que os professores atuam e os alunos com os quais lidam, e, por conseguinte, as demandas oriundas dessas configurações, não são uniformes e nem são as mesmas, ou seja, não leva em consideração a terrível desigualdade social existente no país (ANPEd, 2019, p. 02-03).

Percebe-se uma lógica de formação meramente técnica, que desconsidera as questões socioculturais e que apela para a competência socioemocional quase que trazendo processo formativo para o âmbito do sacerdócio e de conformidade com os arranjos sociais e de adaptação ao modelo educacional vigente sem a preocupação de que @ professor@ seja capaz de realizar análises críticas de sua prática social dos estudantes respeitando a diversidade e a pluralidade de ideias. Nesse sentido, de acordo com a ANPEd, a prática pedagógica fica reduzida a um pragmatismo que coíbe a autonomia docente. @ professor@ não é reconhecido como alguém que pode tomar decisões curriculares e sim como um@ mer@ executor@ responsável em apenas viabilizar um currículo prescrito de uma base nacional comum que se

apresenta reduzida à ideia de competência profissional e não de seu desenvolvimento.

Nessa resolução a carga-horária para a integralização do curso se mantém em 3.200 horas, contudo é subdividida em três grupos com suas respectivas subdivisões de carga-horária.

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 05).

A Resolução 02/19 ainda prevê a segunda licenciatura e a formação pedagógica para graduados especificando apenas uma adequação da carga-horária referente aos grupos acima citados.

Os aspectos de construção histórica da formação inicial em Educação Física podem ser resumidos no quadro 1 abaixo em relação ao ano de publicação dessas leis, do formato dessas leis, dos cursos os quais ela se refere, de sua carga-horária, do período mínimo para a integralização dos cursos e da menção à tematização de gênero. Não foi intenção desse capítulo apontar que as legislações anteriores a 02/2015 não apresentam a tematização sobre gênero na letra da lei, mas de situar os diferentes contextos em que as resoluções foram se instituindo como base legal para esse processo formativo e, de fato, como aponta o quadro 1, a única resolução que traz na letra da lei não somente a possibilidade da tematização de gênero na formação de professor@s, mas a sua obrigatoriedade, é a resolução 02/2015. Mesmo as posteriores a ela sequer mencionam a essa possibilidade.

QUADRO 1. Resumo do Marco Legal que baliza a Formação Profissional Inicial em Educação Física

ANO	LEIS	NOMES DOS CURSOS	CARGA-HORÁRIA	INTEGRALIZAÇÃO MÍNIMA	MENÇÃO A GÊNERO
1939	Decreto-Lei 1212/39	Licenciatura em Educação Física	Não define	02 anos	Não
1945	Decreto-Lei 8270/45	Licenciatura em Educação Física	Não define	03 anos	Não
1969	Resolução 69/CFE/69	Licenciatura em EF e Técnico Desportivo	1.800 h	03 anos	Não
1987	Resolução 03/CFE/87	Licenciatura e/ou Bacharelado em Educação Física	2.880 h	04 anos	Não
2002	Resoluções 01 e 02/CNE/02	Licenciaturas e Pedagogia	2.800 horas	3 anos	Não
2004	Resolução 07/CNE/04	Graduado em Educação Física	Não define	Não define	Não
2007	Resolução 07/2007	Graduado em Educação Física	Não define	Não define	Não
2009	Resolução 04/CNE/09	Graduados em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional	Para Educação Física 3.200 horas	04 anos	Não
2015	Resolução 02/CNE/15	Licenciaturas e Pedagogia	3.200 horas	04 anos	Sim
2018	Resolução 06/CNE/2018	Graduado em Educação Física	3.200 horas	04 anos	Não
2019	Resolução 02/CNE/2019	Licenciaturas e Pedagogia	3.200 horas	04 anos	Não

Diante do objeto desse trabalho, é importante mencionar que a Resolução 02/2019 revoga a Resolução 02/2015 e, além de se adequar à BNCC, tendo como referência a sua implantação, em momento algum de seu texto aborda sobre a obrigatoriedade em se tratar gênero e sexualidade nos currículos de formação de professor@s. Com isso, o processo de formação com a Resolução 02/2019 fica resumido ao que Sacristán (2000) chama de currículo prescrito, sendo este definido como um mero instrumento de uma política curricular a partir de orientações curriculares de fora para dentro.

Dessa forma, de acordo com Sacristán (2013), percebe-se uma intenção do currículo prescrito de unificar os diferentes conteúdos escolares no intuito de se garantir unidade de pensamento do que será ensinado no âmbito de uma educação nacional. Diante dessa ideia de currículo pré-definido, as diferenças culturais, regionais e locais são secundarizadas e, nesse processo, mesmo considerando a importância da seleção de conteúdos e conhecimentos comuns, em todo o território nacional, é importante que se leve em consideração as especificidades no que tange às diferenças e diversidades. Como crítica ao currículo prescrito, o autor vai afirmar a existência de um currículo vivido, aquele que ocorre no cotidiano escolar e que corresponde a um processo de construção com respostas diversas e coletivas.

Uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. Aquilo que está vigente em determinado momento não deixa de ser um produto incerto, que poderia ter sido de outra maneira, e que pode ser diferente tanto hoje como no futuro. Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

No que se refere à tematização de gênero especificamente, o fato de reduzir os conteúdos a serem ensinados apenas ao que é prescrito na BNCC, conforme preconiza a Resolução 02/2019, representa um retrocesso. Conforme mencionado anteriormente nesse mesmo capítulo, de acordo com Rosendo e Auad (2019), a Resolução 02/2015 é a única lei que, de forma explícita, traz a

obrigatoriedade de se trabalhar com os marcadores sociais em várias partes da constituição de seu texto. Nesse sentido, com a aprovação e implantação das Resoluções 06/2018 e 02/2019 e a consequente revogação da Resolução 02/2015, o trato com essas questões voltará a ficar a critério dos processos de resistência dos grupos de pesquisas que tratam sobre o assunto no interior das instituições.

Sabe-se que a obrigatoriedade legal, conforme analisa Devide e Araújo (2019) não garante que as questões afetas a gênero, sexualidade, dentre outros temas, sejam efetivamente tratadas nos currículos de formação inicial em Educação Física. Até porque quando analisamos o Bacharelado, apenas as diretrizes para o ENADE entre os anos de 2010 e 2016 apontaram nos conteúdos de formação geral o trato com essas questões.

Outro aspecto a ser considerado, é que mesmo diante do avanço que representou a Resolução 02/2015 no trato com esses conteúdos, essa lei foi implantada em poucas instituições no país, tendo em vista o próprio prazo de dois anos dado no próprio texto da resolução e as portarias publicadas posteriormente pelo Governo Federal desde julho de 2017 prorrogando a obrigatoriedade de sua implementação. Com essas prorrogações, muitas instituições não chegaram a efetivamente modificar documentalmente os seus currículos conforme a citada resolução.

Essa ampliação de prazo, a qual ocorreu mais de uma vez, junto com a mudança de governo provocada pelo golpe parlamentar no ano de 2016 e com o processo eleitoral de 2018, culminaram na não modificação dos seus currículos por parte da maioria das instituições. Esse fato, quando analisamos a facilidade encontrada pelas instituições de adequação de seus currículos à lógica de um currículo mais instrumental, conforme está previsto na Resolução 02/2019, possibilita inserir uma perspectiva de corpo à formação em Educação Física condizente àquilo que Butler (2019) preconiza como corpos viáveis e, portanto, adequado a padrões de inteligibilidade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que com a revogação de Resolução 02/2015 pela Resolução 02/2019, a qual se alinha a BNCC, nos cursos de licenciaturas o termo gênero aparece na nova Resolução apenas uma única vez

para se referir aos gêneros textuais. Com isso, encontramos um retrocesso curricular no que se refere às conquistas desses aspectos no trato das diversidades e das diferenças descritas na lei de 2015. A tematização de gênero, portanto, não é algo considerado mais obrigatória na atual resolução e, dessa forma, corpos e sujeitos que historicamente estiveram marginalizados e silenciados no currículo escolar, não encontrarão lugar para existirem como corpos inteligíveis no currículo de formação inicial da Educação Física e da formação de professor@s no que se refere à obrigatoriedade legal de uma tratativa que problematize o seu lugar de direito desses corpos.

Isso revela, como afirma Butler (2019), que no mundo em que vivemos, determinados corpos terão muito mais condições de existirem do que outros. Importante aqui trazermos a noção de Performatividade de gênero em Butler (2019) como aquilo que problematiza a identidade. Nesse sentido, os sujeitos e as instituições (sendo as universidades e escolas exemplos delas) têm a necessidade de reconhecer de forma fixa a identidade de pessoas.

Diante de um contexto de reconhecimento de identidades de forma fixada em padrões, a noção de representar para Butler (2019) torna-se um problema político, pois o fato de representar supõe o fechamento em uma única identidade e, na materialidade vivida, essa identidade é o tempo todo colocada como aquel@s que têm direito de serem representados e aquel@s que não têm esse direito. Nesse sentido, Butler (2019) se embasa nos atos de fala do filósofo Austin que afirma ser a fala uma ação material no mundo que constrói esse mundo no sentido de que dizer é agir e, nesse processo, traz a noção de performatividade de gênero para deslocar a noção de identidade e colocar esse “eu” em deslocamento sem restituição a um local original.

Nesse sentido, Performatividade de gênero, se embasando nos atos de fala, significa repetir as normas de gênero incluindo nessa repetição o seu deslocamento, pois todas as formas de gênero dependem de sua repetição. Nesse processo, não basta repetir a norma para que ela deixe de existir, pois ela se fundamenta não apenas na “natureza” do corpo, mas na sua repetição. Para a autora, existe algo na linguagem que também é performativa e que modifica alguma coisa no mundo.

Diante dessa noção de Performatividade e dos retrocessos legais, cabe-nos considerar que, conforme visto anteriormente, o currículo de uma instituição de educação é muito mais do que está descrito nos documentos oficiais, ele se constitui também como atos performativos repetitivos (BUTLER, 2019) dentro desses documentos, na prática pedagógica d@s professor@s e naquilo que @s estudantes trazem de sua realidade para dentro das salas de aula.

Nesse sentido, mesmo considerando o importante papel d@s docentes e d@s estudantes no processo de construção de resistências, a esperança não pode recair apenas no trabalho de resistência dess@s docentes diante do cenário de extrema violência contra a mulher, contra a população LGBT, contra a população negra e imigrantes em todo o mundo. É importante a garantia legal de se abordar nos cursos de formação inicial temas que tematizem esses cenários de violência para que alternativas de superações possam ser construídas.

Nesse contexto de mudanças significativas no marco regulatório da Formação Inicial em Educação Física, torna-se relevante enfatizar que, desde o surgimento dos primeiros cursos, assim como nas demais profissões, algumas pessoas tiveram mais acesso ao Ensino Superior do que outras e as mulheres, a população LGBT, as pessoas não brancas, pobres, imigrantes, dentre outras, que historicamente vem sendo marginalizada desse processo, tiveram esse acesso minimizado quando comparadas a grupos de pessoas privilegiadas.

Portanto, a tematização de gênero, para além de uma necessidade, é um paradigma social. As produções acadêmicas que durante anos ocorreram, as modificações legais que culminaram nos marcos regulatórios como a Resolução 02/2015 se constituem como um caminho sem volta no Ensino Superior brasileiro. Mesmo que leis posteriores sejam criadas e aprovadas com o intuito de silenciar tais questões, elas se apresentam de forma latente e vão resistir a esse processo.

Um exemplo desse caminho trilhado no Brasil foi a expansão do Ensino Superior no Brasil a partir dos anos 2000. De acordo com Barros (2015), esse processo ocorreu, dentre outros fatores, principalmente por conta das Políticas de Inclusão criadas na época para o acesso e permanência do estudante. Importante aqui mencionar que essas Políticas de Inclusão (instituídas através de iniciativas

específicas) foram fundamentais para que a população que historicamente estava excluída do Ensino Superior no Brasil pudesse ter acesso ao mesmo.

Iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o aumento da oferta de cursos superiores a distância e as políticas de cotas vem exercendo papel importante (BARROS, 2015, p. 02).

Podemos reconhecer essas políticas de inclusão como uma tentativa do Estado na contramão de uma responsabilização individual e meritocrática pelo acesso ao ensino superior no Brasil. Importante aqui trazer Butler (2015) quando ela, ao problematizar a noção de “vida precária”, de vidas que importam, chama a atenção para o desamparo do estado em relação a determinados sujeitos, no sentido que a responsabilidade com tudo o que nos constitui não se encerra em nós mesmos. Existe, portanto, uma vulnerabilidade social que reafirma diariamente a nossa incapacidade de dar conta de nós mesmos. Nesse sentido,

Sermos desfeitos pelo outro é uma necessidade primária, uma angústia, sem dúvida, mas também uma oportunidade de sermos interpelados, reivindicados, vinculados ao que não somos, mas também de sermos movidos, impedidos a agir, interpelamos a nós mesmos em outro lugar e, assim, abandonamos o eu autossuficiente como um tipo de posse. (BUTLER, 2015, p. 171).

Dessa forma, os Estados precisam pensar em políticas de inclusão numa noção de responsabilidade coletiva e não individual, numa perspectiva do que a autora chama de interdependência em que, se fundamenta na estranheza de mim mesma e ao mesmo tempo demanda de maneira mais radical em agir com responsabilidade nas relações sociais.

Não posso pensar na questão da responsabilidade sozinha, isolada do outro. Se faço isso, quer dizer que me retirei do modo de interpelação (ser interpelada e interpelar o outro) no qual o problema da responsabilidade aparece pela primeira vez (BUTLER, 2015. p. 111-112).

Balieiro (2018) afirma que, indo na contramão dessas políticas de inclusão na perspectiva de responsabilidade coletiva, nos últimos anos, @s mais variad@s empreendedor@s da moral disseminaram o pânico moral, tratado já anteriormente, contra materiais didáticos, programas educacionais, políticas de inclusão social e exposições artísticas que problematizavam e tematizavam gênero e sexualidade dentro e fora das escolas. No ano de 2011 programas e

materiais didáticos para o enfrentamento à homofobia nas escolas foram rechaçados. Como dito no capítulo anterior, os planos decenais de Educação foram amputados em suas metas e estratégias desse debate entre os anos de 2014 e 2015, difundindo-se a noção de uma suposta “ideologia de gênero”, a qual deveria ser extinguida, sob o pretexto de uma também suposta ameaça às crianças.

No Brasil, uma reação pública em grande escala, difundida midiaticamente, só se realizou a partir do ano de 2011. Políticos da bancada evangélica chamaram a atenção da mídia para os materiais didáticos elaborados sob a coordenação do Ministério da Educação que faziam parte do Programa Escola Sem Homofobia e tinham como objetivo combater a violência e a discriminação de pessoas LGBT nas escolas. O Estado passava a reconhecer a necessidade de desenvolver uma política educacional voltada às questões de direitos humanos que envolvessem a abordagem de gênero e sexualidade. Em resposta, um pânico moral foi criado a partir da promoção de uma campanha sobre a suposta nocividade do material para as crianças (BALIEIRO, 2018, p. 04).

Diante da narrativa difundida por esse processo de pânico moral, as instituições de ensino, respaldadas pelas políticas de inclusão nesse sentido, passaram a ser consideradas como indutoras da homossexualidade e da pedofilia e, diante, desse pânico, as conquistas históricas que culminaram em importantes políticas de inclusão foram colocadas em xeque. Com as modificações dos planos decenais e, posteriormente com o golpe de 2016 e todo o processo eleitoral de 2018 resultado dele, o Brasil passou nos últimos quatro anos por um processo de quase ausências de políticas de inclusão.

Para analisar tal situação, nos pautamos em Agamben (2004), o qual desenvolve o conceito de biopolítica. Podemos conceituá-la como as relações de poder, as quais envolvem a vida biológica num processo de indiferenciação entre a vida humana e a vida política. Dessa forma, o esse conceito está atrelado à noção de dominação e resistência centrado, sobretudo, na politização da vida ou a transformação dessa vida no centro da política moderna. Dessa forma, biopolítica ao mesmo tempo que se refere à dominação, também aponta processos de resistência. Está em jogo aqui muito mais as possibilidades de resistência ao biopoder, o qual se apresenta aqui no Brasil fortemente respaldado por esse pânico moral e pela tomada de poder de grupos de extrema direita com fortes características neoconservadoras. Com base em Foucault, o autor afirma

que onde ocorre o poder, irá sempre existir estratégias para se resistir a esse poder.

Indo na mesma direção, Bento (2018), nos apresenta o conceito de Necrobiopoder como sendo

[...] um conjunto de técnicas de promoção da vida e da morte a partir de atributos que qualificam e distribuem os corpos em uma hierarquia que retira deles a possibilidade de reconhecimento como humano e que, portanto, devem ser eliminados e outros que devem viver (BENTO, 2018, p. 14).

Nesse processo, assim como aponta Agamben (2004) o Estado aparece como agente fundamental que apresenta o papel de distribuir de forma desigual o reconhecimento de humanidade dos sujeitos. Dessa forma, ao invés do Estado nos últimos anos elaborar políticas de inclusão que viessem a reconhecer sujeitos que historicamente foram alijados de sus direitos fundamentais, vem contribuindo como agente de reconhecimento desigual da humanidade. Para melhor explicar isso, a autora se embasa no conceito de biopoder de Foucault, sendo este entendido como uma técnica de governo com o intuito de “fazer viver, deixar morrer” num processo que mais se caracteriza como violência de Estado, que aciona a noção de soberania em detrimento a noção de governabilidade, a qual se respalda num conjunto de técnicas voltadas ao cuidado com a vida.

Bento (2018) também irá se embasar no conceito de necropoder de Mbembe que junto com a noção de biopoder estão indissociáveis para conseguirmos entender a relação entre o Estado e os grupos humanos que nele habitam. Nesse sentido, ela se embasa também em Agamben (2004) para afirmar que existem vidas vivíveis e vidas matáveis encaradas como formas de gestão da população pelo estado-nação.

Dessa forma, quando falamos em formação inicial, falamos também em oportunidades que são vinculadas à noção de vulnerabilidade de corpos considerados não viáveis (BUTLER, 2019). Diante de tal vinculação, quem tem acesso ao Ensino Superior? Em se falando especificamente na formação inicial em Educação Física, quais os corpos considerados passíveis desse ingresso e de permanência nesse curso? Para que essas questões sejam respondidas, gênero tem sido abordado nos currículos de formação inicial nessa área?

Diante de tais questionamentos, a vulnerabilidade não é considerada como um estado subjetivo, mas sim como uma característica de nossas vidas compartilhadas de modo interdependente. Não somos simplesmente vulneráveis, mas sempre vulneráveis ou a uma pessoa, ou a uma estrutura social, em algo que confiamos e em relação ao qual estamos expostos.

3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

3.1. Tipo de Abordagem, de Estudo e de Pesquisa

Optamos nesse estudo por uma abordagem do tipo qualitativo, pois segundo Lüdke e André (1986), além de enfatizar a realidade como fonte direta dos dados e @ pesquisad@r como seu principal instrumento, também traz dados predominantemente descritivos, uma preocupação predominante com os processos sobre como gênero está presente nos currículos dos cursos de Educação Física.

A pesquisa qualitativa fundamenta-se no princípio de que as sociedades humanas existem num determinado espaço, cuja formação social é específica. Assim, os indivíduos, os grupos e as classes atribuem significados e intencionalidades a suas ações, concepções e construções históricas. Esta concepção de realidade coloca para o pesquisador a condição de uma identidade entre sujeito e objeto, distingue-se, portanto, do método positivista (LIMA; MOREIRA, 2015, p. 28).

Dessa forma, ao abordar sobre como gênero é tematizado no currículo da formação inicial em Educação Física, buscou-se justamente desvelar na realidade investigada se há intencionalidade na forma com que esse tema aparece nos citados currículos numa relação de proximidade entre sujeito e objeto.

De acordo com Minayo (2000), o campo de pesquisa numa abordagem qualitativa corresponde a um recorte de tempo e espaço que @ pesquisador@ realiza e representa apenas uma pequena realidade, a qual é investigada através de concepções teóricas politicamente situadas e utilizadas para fundamentar o objeto de estudo proposto. “Assim, a pesquisa qualitativa, ao buscar a compreensão detalhada dos significados e características situacionais do problema ou objeto investigado, permite o aprofundamento e complexificação do fenômeno investigado” (LIMA; MOREIRA, 2015, p.31).

Nesse estudo aqui apresentado, diante do objeto, objetivos e problema de pesquisa, optou por analisar a realidade de forma a descrever um sistema de significados culturais em um determinado grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Essa opção possibilitou o contato direto com a realidade, trazendo assim, os valores e significados que as pessoas e documentos dão ao objeto de estudo no que se

refere a como gênero é tematizado nos documentos curriculares e na prática pedagógica d@s professor@s.

O estudo se caracterizou como do tipo descritivo, indo além da simples identificação da presença da tematização de gênero e buscando apresentar reflexões de como ocorre essa tematização no currículo da Formação Inicial em Educação Física. Portanto, de acordo com Gil (2002), “[...] algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação” (GIL, 2002, p. 42).

A preocupação central é a de desvelar os fatores que podem contribuir para que os fenômenos ocorram. Dessa forma, embora apontemos a pesquisa aqui trazida como descritiva, ela aprofunda o conhecimento da realidade investigada, analisando as razões e as correlações entre o objeto e a realidade a qual ele está inserido, apresentando assim, a natureza das relações entre como gênero é tematizado nos documentos curriculares e como ele é trazido na prática pedagógica d@s professor@s.

Diante do objeto de investigação descrito, no que concerne ao tipo de pesquisa elencado para a realização do presente estudo, este se realizou através da pesquisa documental e da pesquisa de campo.

Podemos compreender como pesquisa documental aquela em que a “[...] fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 174).

Dessa forma, de acordo com Gil (2002), ela se assemelha à pesquisa bibliográfica na medida em que têm as suas fases bem parecidas: “[...]determinação dos objetivos, elaboração do plano de trabalho, identificação das fontes, localização das fontes e obtenção do material, tratamento dos dados, confecção das fichas de redação do trabalho e, por fim, a construção lógica e redação do trabalho” (GIL, 2002, p. 87).

A pesquisa de campo, se configurou como segunda parte da realização deste estudo e consiste no contato direto d@ pesquisador@ com o campo de investigação, tendo @ pesquisador@ uma experiência direta com as situações de

seu estudo, ficando est@ presente na comunidade pesquisada a fim de compreender o que se passa na realidade do grupo investigado.

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p.53).

Portanto, a pesquisa de campo foi realizada para se conseguir informações sobre o problema de pesquisa delineado com respostas encontradas na realidade dos fenômenos da forma que eles se apresentaram espontaneamente. Não se tratou de uma mera coleta dos dados, pois a natureza da pesquisa determinou as técnicas empregadas para a produção dos dados. Nesse estudo a pesquisa de campo ocorreu através de entrevista semiestruturada.

3.2. Campo e Sujeitos de Pesquisa

Elencamos como campo a Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco – ESEF/UPE por ser Universidade Pública; ofertar os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física; ser uma Universidade Pública em que se desenvolve a prática pedagógica da pesquisadora, tornando-se a operacionalização da pesquisa mais exequível; ter seus Projetos Pedagógicos de Cursos sempre discutidos coletivamente à luz na legislação em vigor e ainda apresentar uma ampla discussão sobre essas legislações com todo o corpo docente em situações de formação continuada.

Além desses critérios, a ESEF/UPE desde 2015 iniciou com seu grupo de professor@s e Núcleos Docentes Estruturantes – NDEs¹⁴ debates sobre a

14 Em 2010 foi aprovada a Resolução nº 01, de 17 de Junho de 2010 a qual, através do Parecer da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) n.º 04, de 17 de junho de 2010, normatiza o Núcleo Docente Estruturante (NDE). O NDE de um curso de graduação é definido como em um órgão colegiado constituído de um grupo de docentes, com a incumbência de acompanhar e atuar no processo de concepção, consolidação e atualização dos projetos pedagógicos dos cursos e suas respectivas matrizes curriculares.

Resolução 02/2015 (Diretrizes de Formação de Professor@s que aponta a obrigatoriedade do trabalho com temáticas como gênero, sexualidade, questões étnico-raciais, dentre outras, durante o processo formativo do futur@ professor@) e em 2017 finalizou do seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC da Licenciatura em Educação Física, sendo o referido projeto com entrada das turmas para o primeiro semestre de 2018 do citado curso.

O Foco de investigação foram as disciplinas ou componentes curriculares referentes ao eixo da Cultura de Movimento¹⁵ (vinculadas ao jogo, esporte, dança, ginástica e lutas) que estavam sendo ofertadas durante o ano letivo de 2021. A justificativa para que este seja o foco é que essas áreas remetem a um trabalho com as práticas corporais, envolvendo a disposição de estudantes no ambiente físico de aula, a evidência na questão corporal, inclusive nos debates e durante conflitos expressos no corpo durante a realização das aulas. Numa análise documental preliminarmente realizada nos PPCs dos cursos, foi possível perceber que são nessas disciplinas que os documentos revelam a possibilidade de gênero ser tematizado de forma mais explícita nas suas ementas, nos seus objetivos, habilidades e competências, conteúdos programáticos e bibliografias.

Além disso, são disciplinas em que as práticas corporais são fundamentais para o entendimento e compreensão dos seus principais conteúdos, sendo essas práticas, em muitas situações, o local em que corpos “aceitos e não aceitos” irão performar o que a sociedade dita como norma ou não para os sujeitos. Dessa forma, o corpo é tido um elemento envolvido nos processos performativos do que é considerado normal ou anormal, do que é inteligível ou não inteligível (BUTLER, 2019).

Importante, contudo, mencionar que a escolha das disciplinas ocorreu a posteriori às análises dos PPCs, pois estes revelaram de forma explícita as possibilidades de tematização de gênero no seu interior de forma homogênea, tendo o seu potencial de tratativa não apenas em uma das partes do seu ementário, mas apresentando possibilidades de tematização nas competências,

¹⁵ A Cultura de Movimento é o termo utilizado nesta pesquisa por ser o nome atribuído ao eixo das disciplinas ligadas ao jogo, ao esporte, à dança, à luta, à ginástica e às práticas corporais de aventura pelos três Projetos Pedagógicos de Curso pesquisados na fase documental do trabalho.

habilidades, ementa, descrição de conteúdos programáticos e bibliografias, conforme está demonstrado na análise documental apresentada posteriormente.

A seleção dos sujeitos foi realizada mediante consulta aos documentos e ferramentas institucionais de vinculação d@ professor@ aos componentes curriculares, como o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA, os horários dos cursos, o PPC dos cursos, consultas na escolaridade, bem como nas coordenações dos cursos e de graduação.

Nessa perspectiva, delineamos @s sujeitos participantes do estudo como sendo @s professor@s¹⁶ dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco.

Como critérios de inclusão para a escolha d@s professor@s apontou-se: 1- Serem concursad@s do quadro efetivo, tendo em vista o envolvimento de tempo dedicado à instituição; 2- Terem, pelo menos, quatro anos de experiência na docência na Universidade pesquisada, pelo fato desse tempo possibilitar, minimamente, o acompanhamento do percurso formativo de uma turma no que se refere à integralização do curso; 3- Estarem ministrando aulas de componentes curriculares vinculados à cultura de movimento na instituição investigada em, pelo menos, um dos dois cursos (Bacharelado ou Licenciatura) no semestre de realização da pesquisa de campo, por serem áreas que trabalham as práticas corporais inseridas no âmbito da cultura; 4 – Estarem ministrando o componente curricular vinculado ao eixo de cultura do movimento sozinhos, não dividindo o mesmo com outr@ professor@, tendo em vista a relação exclusiva estabelecida com o componente curricular; 5- Terem ministrado disciplinas do eixo da cultura de movimento presencialmente na ESEF-UPE no segundo semestre de 2019 por este ter sido o último semestre presencial antes da pandemia da COVID-19¹⁷. 6-

¹⁶ Por se tratar de uma estudo que envolveu seres humanos, é importante mencionar que esta tese em sua fase de projeto de pesquisa foi devidamente encaminhada ao Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade de Pernambuco e obteve a sua aprovação em 23/12/2020 sob o parecer de número 4.483.564 (APÊNDICE 7).

¹⁷ A Covid-19 é uma doença contagiosa causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) por meio de infecção muitas vezes assintomática, que pode ou não evoluir para quadros mais graves, levando o paciente a óbito. Esta doença é caracterizada, principalmente por sintomas respiratórios, que podem se manifestar por meio de sinais como dor de febre, tosse, dor de garganta, dores musculares, ou até sintomas mais graves como dificuldades para respirar.

Terem Formação Inicial em Educação Física. Como critérios de exclusão apontamos não estarem ministrando aula no período de realização da Pesquisa, não terem acesso às ferramentas e recursos digitais (computador, G-suit, internet banda larga) necessários para a participação na pesquisa¹⁸, não autorizarem a gravação de suas falas para as futuras transcrições e análises.

Fazendo parte direta da análise da prática pedagógica d@s professor@s, foram analisados os seus planos de ensino, visto que eles se constituem como um momento do planejamento importante, fazendo parte da prática pedagógica. Para o acesso aos citados documentos, recorreremos às coordenações de curso, à coordenação de graduação e à instância da Direção da ESEF-UPE para as quais foram explicados os objetivos da pesquisa e sua importância nesta etapa. Inicialmente, foram mapeadas as disciplinas da cultura de movimento ofertadas no período de coleta dos dados e realizadas consultas aos ementários delas. Em seguida, foi realizada uma consulta aos horários institucionais, à escolaridade e às coordenações de curso para que o levantamento de vinculação d@s docentes às disciplinas fosse realizado.

Diante do mapeamento acima, foram selecionad@s 5 (cinco) professor@s¹⁹ de forma intencional por vinculação a essas disciplinas nos dois

Tomando-se como base as evidências científicas, sua transmissão ocorre de pessoa para pessoa por meio de gotículas do nariz ou da boca. Com a disseminação de gotículas respiratórias, produzidas quando uma pessoa infectada tosse, espirra, fala próxima e até respira perto (menos de dois metros) de outras pessoas. Essa doença foi considerada uma Pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a partir do dia 11 de março de 2020. Desde então, vários países elaboraram medidas no sentido de diminuir progressivamente a transmissão do vírus e aqui no Brasil, especialmente em seus estados e municípios, ações foram tomadas para evitar o Colapso do Sistema Público de Saúde, dentre elas, o isolamento social a partir do dia 16/03/2020. Nesse processo de isolamento social várias instituições de ensino foram fechadas ou tiveram seu funcionamento presencial interrompido a partir desta data. Esse fato gerou um impacto direto nos processos de ensino, pesquisa e extensão nas instituições de ensino, tendo estas que em um curto espaço de tempo adaptar seus processos para a utilização de plataformas virtuais através de meios remotos, no sentido, dar continuidade aos trabalhos realizados.

¹⁸ Devido a pandemia da Covid -19, a coleta de dados para esse estudo foi realizada exclusivamente de forma remota, utilizando-se de plataformas digitais.

¹⁹ O trabalho optou por não realizar a caracterização específica desses sujeitos quanto a idade, tempo de atuação, dentre outras informações, pois, de acordo com os critérios de seleção apresentados aqui, tivemos apenas um número de 5 (cinco) professor@s. Esse pequeno número quando inserida algumas características poderiam revelar a identidade del@s, principalmente no interior da instituição pesquisada. Nesse sentido, basta se ter o conhecimento de que @s cinco atendem integralmente os critérios de seleção aqui apresentados.

cursos e pela natureza dessas disciplinas mediante a consulta já mencionada e levando em consideração os critérios elencados anteriormente.

3.3. Procedimentos de coleta dos dados

Por conta da pandemia da Covid-19, todos os procedimentos ocorreram de forma remota. Contudo, a interação constante entre a pesquisadora, os sujeitos e o objeto foi mantida, sendo ela considerada como principal instrumento na coleta e na análise dos dados. Dessa forma, todos os dados coletados, bem como transcrições e análises foram realizados pela pesquisadora, sendo esses dados totalmente mediados pelo instrumento humano, permitindo assim, que as técnicas de coleta fossem sendo modificadas de acordo com o contexto da pesquisa de campo.

A preocupação central durante a coleta de dados foi com o processo educativo relatado pelos sujeitos. Mesmo sem a realização da observação das aulas, foi possível, a partir das análises dos PPCs, bem como dos planos de ensino d@s professor@s e das entrevistas realizadas com el@s a observação e a compreensão de fatos e fenômenos na forma em que eles ocorreriam em sua espontaneidade se tivessem sido realizadas observações de aulas. Para que o trabalho trouxesse dados da realidade investigada, foram realizadas modificações no foco das análises dos documentos curriculares e no roteiro de entrevista realizada com @s professor@s. As questões foram modificadas no sentido desses sujeitos realizarem, em suas falas, menções constantes aos planos de ensino e às situações reais de aula.

3.3.1. Pesquisa Documental

Nesta investigação, como dito anteriormente, pretendeu-se obter dados primeiramente através de uma pesquisa documental. Como fonte de documentos, foram realizadas a análise de três Projetos Pedagógico dos Cursos – PPCs, sendo dois da Licenciatura (perfil antigo e perfil atual) e um do Bacharelado. Podemos compreender esses documentos como fontes oficiais de uma instituição de Ensino Superior Pública Estadual do tipo escrito, os quais “[...] constituem

geralmente a fonte mais fidedigna de dados” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 177).

Nos PPCs foram investigados os seguintes elementos: consonância com as atuais Diretrizes Curriculares para cada Curso (Resolução 07/CNE/04, Resolução 04/CNE/09; Resolução 02/CNE/15; Resolução 06/CNE/18 e Resolução 02/CNE/19); finalidades e objetivos dos cursos, a concepção de currículo, o perfil do egresso, a matriz curricular e os ementários das disciplinas. Como já dito, foi a partir dessa análise que se evidenciou a escolha dos sujeitos para as entrevistas. Após as análises, verificou-se que as disciplinas que constituem o eixo da cultura de movimento apresentam em seus ementários um potencial mais acurado para a tematização de gênero.

Mesmo sabendo que a pesquisa documental pode ser realizada de forma concomitante com outras fases da pesquisa, somente após a sua finalização foi que partimos para o trabalho com os sujeitos (professor@s), selecionad@s para participação na pesquisa). Isso se justifica, pois, como dito anteriormente, foi a partir dos dados encontrados e analisados nos ementários das disciplinas nos PPCs que o roteiro de entrevista pré-elaborado foi reconstruído de acordo com esses achados, o que possibilitou uma análise mais próxima em relação a como @s professor@s tematizam gênero em suas aulas.

Para as análises dos PPCs, algumas palavras-chaves, as quais foram elencadas a partir do conteúdo que foi discutido e produzido no referencial teórico desse trabalho (principalmente da parte 3 desse referencial por se constituir como a que o objeto de pesquisa é discutido diretamente), foram utilizadas como busca no documento escrito como forma de evidenciar possibilidades de tematização de gênero no interior dos cursos. Essas palavras ou termos, foram: cultura, identidade, diversidade, diferença, Homem/homens, sexualidade, feminina/feminino, marcadores sociais, mulher/mulheres, menino, menina. Para além de terem sido trazidos da terceira parte do referencial teórico desse trabalho, o intuito de utilização desses termos é que eles revelaram possibilidades mais próximas de uma tematização de gênero e evidenciaram pilares sobre esse assunto no material analisado.

Nesse sentido, a ordem em que os termos foram analisados ocorreu inicialmente pela tematização de gênero, por ser a temática central desse estudo. Dando prosseguimento, os outros termos relacionados foram analisados dos de maior ocorrência para os de menor ocorrência, com exceção da tematização do termo cultura, o qual foi analisado no final por se tratar de uma terma mais geral e não apresentar necessariamente uma relação direta com gênero, apesar de se reconhecer, após as análises realizadas que gênero pode ser tematizado através da cultura.

A busca dessas palavras-chaves/termos nos PPCs foi realizada através do recurso de busca de palavras de documentos em PDF. Cada parte do PPC em que as palavras eram encontradas, estas foram destacadas por uma cor. Nesse sentido, o termo gênero foi destacado na cor vermelha, identidade na cor cinza 50%, diferenças na cor verde brilhante, feminina/feminino na cor azul turquesa, mulher na cor cinza 25%, homem na cor rosa, menino na cor violeta, marcadores sociais na cor amarelo escuro, cultura na cor amarela, sexualidade na cor azul-petróleo, sexo na cor verde e diversidade na cor azul.

Para a escrita do texto, as palavras ou termos encontrados nos documentos foram analisados a partir do agrupamento em categorias: Tematização de gênero, tematização da identidade, tematização da diversidade, tematização da diferença, tematização da masculinidade, tematização da sexualidade, tematização da feminilidade, tematização dos marcadores sociais e tematização da cultura. Essas categorias foram elaboradas a partir dos termos elencados tomando como base na terceira parte do referencial teórico desse trabalho e do conteúdo que foi encontrado após a utilização desses termos como busca nos PPCs.

Em seguida, tratamos esses temas na forma que eles aparecem por dentro dos três documentos, no que se refere não apenas ao seu conteúdo, mas também evidenciando as partes do documento em que cada um dos termos é evidenciado. De acordo com o que se segue na análise, é perceptível que o local onde esses termos aparecem afetam diretamente o significado e a pertinência que eles têm por dentro de cada um dos PPCs.

O quadro 2 traz de forma sintética os termos encontrados no PPC, conforme a análise descritiva apontada na metodologia do estudo. Eles são trazidos nesse quadro conforme a descrição textual que se segue no tópico 4.1. Foram também localizadas o nome do PPC, o ano de início de vigência e a Resolução que institui as diretrizes curriculares balizadora cada documento.

QUADRO 2. Quadro Síntese da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso - PPC

PPC	PARTES DO PPC	CATEGORIAS/PALAVRAS-CHAVES	ANO DE INÍCIO	LEGISLAÇÃO
Licenciatura Perfil Antigo	Eixos Estruturantes	Diferença/Diferenças	2005	Resoluções 01 e 02/CNE/2002
		Homem/Homens		
	Disciplinas/ementários	Feminino/Feminina		
		Homem/Homens		
		Cultura		
	Projeto Curricular	Homem/Homens		
		Cultura		
	Dinâmica Curricular	Homem/Homens		
	Competências	Homem/Homens		
	Dimensão do Conhecimento	Homem/Homens		
	Introdução	Cultura		
	Justificativa	Cultura		
Proposta Curricular	Cultura			
	Diversidade			
Licenciatura Perfil Novo	Competências e Habilidades	Gênero	2017/ 2020	Resolução 02/CNE/2015
		Diferenças		
		Cultura		
		Diversidade		
	Disciplinas/Ementários	Gênero		
		Identidade		
		Diferenças		
		Feminina/Feminino		
		Homem		
		Meninos/Menino		
		Marcadores Sociais		
		Cultura		
		Sexualidade		
		Sexo		
	Diversidade			
	Extensão	Mulher		
		Homem		
		Cultura		

	Concepção Metodológica	Cultura		
	Programa de Pós-Graduação	Cultura		
Bacharelado	Justificativa de Oferta	Identidade	2017	Resolução 07/CNE/2004
		Cultura		
	Concepção Metodológica	Identidade		
		Cultura		
	Disciplinas/Ementários	Identidade		
		Diferença		
		Homem		
		Cultura		
	Extensão	Diversidade		
		Mulher		
		Homem		
		Cultura		
	Organização Curricular	Homem		
Cultura				
Objetivo do curso	Cultura			
Perfil do Egresso	Cultura			
Competência e Habilidades	Cultura			
Fundamentos e Princípios	Cultura			
Pós-Graduação	Cultura			

3.3.2. Entrevista semiestruturada

A entrevista consiste segundo Lüdke e André (2012) e Minayo (2010), na interlocução entre o sujeito e @ pesquisador@ de forma fluente, sem perder o sentido da pergunta e levando em consideração que, no decorrer do processo, pode-se obter mais do que o esperado.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 34).

De acordo com @s mesm@s autor@s, existem dois tipos de entrevistas. Uma denominada de estruturada ou padronizada e outra conhecida como semiestruturada. Em pesquisas na área de educação como é o caso da pesquisa que foi desenvolvida nessa tese, recomenda-se um tipo menos estruturado de entrevista, pois os sujeitos geralmente são professor@s e estudantes, @s quais respondem melhor a um tipo de instrumento mais flexível.

Nesse sentido, na medida que se quer desvelar o que está por trás das falas dos sujeitos deixando-os mais à vontade para responderem às questões o mais natural possível, opta-se aqui nesse estudo pela entrevista do tipo semiestruturada, a qual “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 34).

Após a pesquisa documental, e através dos seus principais achados, partiu-se para a entrevista semiestruturada com @s professor@s selecionad@s como sujeitos. Como dito, o roteiro foi elaborado a partir de dados encontrados na pesquisa documental, no sentido de buscar um primeiro aprofundamento junto aos sujeitos. Assim, procuramos verificar, em profundidade, como gênero é tematizado no currículo dos cursos de formação Inicial de Educação Física, a partir do que cada sujeito revelou de sua prática pedagógica nas suas falas. A entrevista semiestruturada foi realizada de forma remota, através da plataforma Google Meet com @s professor@s, conforme descrita na apresentação dos

sujeitos de pesquisa, as quais foram gravadas utilizando-se do próprio recurso de gravação da plataforma e pelo aparelho celular androide da pesquisadora.

Foi apresentado aos sujeitos um roteiro aberto de 6 (seis) questões no momento da entrevista e perguntado aos mesmos se prefeririam apenas escutar as perguntas ou se gostariam de tê-las projetadas com o próprio recurso do Google Meet.

Importante mencionar nesse processo que, assim como defendem Lüdke e André (2012), a entrevista nesta pesquisa foi realizada dentro de um rigor em que o respeito a@s entrevistad@s se constituiu como ponto de partida e ponto de chegada. Sabe-se, portanto que a preservação do ambiente em que as práticas investigadas ocorrem faz parte desse processo de respeito. Contudo, por conta da pandemia da COVID-19, somente foi possível a realização destas entrevistas através da plataforma citada acima.

Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 35).

Respeitando todo esse processo acima descrito, os registros da prática pedagógica d@s professor@s foram coletados no formato de relato de suas experiências e do relato que cada professor@ realizou da participação d@s estudantes nas suas aulas.

Quanto à logística para a realização da entrevista que teve duração de 50 minutos em média, os sujeitos foram contactados via e-mail, sendo o momento de realização previamente agendado. Cada sujeito foi informado no e-mail sobre a ferramenta utilizada (*Google Meet* e o aparelho celular) para a coleta desses dados e sobre a gravação das falas, além de responderem ao e-mail concordando em concederem a entrevista com envio em anexo do Termo de Livre Esclarecido - TCLE devidamente assinado no formato digital.

Durante a realização das entrevistas, foram analisados conjuntamente a conexão da internet, a qualidade do áudio e da imagem, bem como a disposição dos sujeitos em continuar com as suas falas. As gravações das entrevistas foram armazenadas no google drive e na memória do aparelho celular com acesso

permitido apenas a@s pesquisador@s. Caso tivesse havido problemas de conexão no momento, a entrevista poderia ser reagendada em comum acordo com cada sujeito de pesquisa.

A transcrição foi realizada na íntegra a partir do recurso de transcrição de áudio em texto disponível no *WhatsApp* e checada pela própria pesquisadora, tendo em vista que o recurso de transcrição do *WhatsApp* realiza esse processo apresentando pequenos erros e sem acentuação e pontuação. Após esse processo, as transcrições foram revisadas e corrigidas individualmente pela pesquisadora através de uma segunda escuta dos áudios gravados e posteriormente devolvida para os sujeitos para que eles realizassem as respectivas checagens. Apenas após as devidas checagens por parte dos sujeitos é que foi iniciada as análises.

Posteriormente ao processo de checagem da transcrição das entrevistas por cada sujeito, foi realizada mais uma vez a escuta das mesmas e o envio de comentários gravados por parte da pesquisadora via áudio do *WhatsApp*. Concluída essa parte, iniciou-se o primeiro exercício de categorização e a conseguinte análise preliminar desses achados, o que possibilitou uma maior profundidade na interpretação da forma como gênero é tematizado nas aulas d@s professor@s.

Nesse exercício, foram realizadas as categorizações temáticas oriundas das falas d@s professor@s pesquisad@s durante o processo de entrevista semiestruturada. Conforme consta no instrumento de coleta (APÊNDICE 4) dos dados referente ao roteiro de entrevista, a mesma se subdividiu nas seguintes partes: perguntas de ordem pessoal, conceitual e de formação em relação a categoria gênero, questões que apontam a relação entre Educação Física e Gênero, outras que abordam a respeito da importância da tematização de gênero para a formação d@s estudantes, questões que remetem a relações entre gênero e a prática pedagógica d@s entrevistad@s, perguntas que remetem as relações entre gênero, @s estudantes e os conteúdos das disciplinas do curso e, por fim, questões que retratam exemplos de como gênero pode ser tematizado durante as aulas na Formação Inicial em Educação Física.

Sobre essas questões, é relevante mencionar que as categorias, as quais estabelecem os subtemas a seguir não correspondem diretamente as questões das entrevistas individualmente. As categorias foram extraídas a partir do desmembramento do texto em unidades e depois um posterior reagrupamento. Elas foram retiradas das falas dos sujeitos não por pergunta, mas pelos significados no interior de cada uma das questões. Nesse processo, mesmo em perguntas que não necessariamente trouxesse as questões conceituais, foi possível verificar respostas conceituais dos sujeitos em outros tipos de questões. Isso porque

A análise categorial temática funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos. (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 34).

Nesse sentido, as categorias empíricas reveladas nas entrevistas com @s professor@s, se apresentaram como conclusões desse movimento de desmembramento realizado posteriormente a inúmeros processos de escuta de cada uma.

Nesse desmembramento, foram encontrados trinta e sete categorias (Gênero e questões pessoais, Gênero e mulher, conflito de gênero, conceito de gênero, performance de gênero, gênero e sexualidade, gênero e dança, Gênero e Formação, gênero e prática pedagógica, Gênero e questões étnico-raciais, Gênero e coeducação, gênero e corpo, gênero e educação especial, gênero e Educação Física, Perspectivas de gênero, gênero e moralismo, Gênero e Currículo, emergência/latência de gênero, gênero e questões geracionais, distanciamento do conceito de gênero, binarismo de gênero, naturalização da violência de gênero, violência de gênero, desigualdade de gênero, gênero e contexto político, gênero e cultura, identidade de gênero, Gênero e feminismos, gênero e religião, preconceito de gênero, gênero e esporte, gênero e luta, gênero e respeito, sensibilização de gênero e gênero e jogo).

Após esse desmembramento, as citadas categorias foram reagrupadas permitindo a lógica do texto nos seguintes subtemas: a tematização de gênero na formação e a tematização de gênero na Prática Pedagógica. No interior desses

subtemas, outros reagrupamentos foram possíveis de serem realizados, pois de acordo com Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), as categorias apresentam significados e conclusões vindas da história do desenvolvimento de uma ciência em que o ser humano penetrando de forma profunda no mundo dos fenômenos, vai fazendo com que essas categorias se apresentem como formas particulares de conceitos.

Foi justamente esse movimento de desmembramento que possibilitou as análises dos planos de ensino serem realizadas por dentro da tematização de gênero na Prática Pedagógica. Esses planos foram analisados junto às falas d@s professor@s no interior de unidade de contexto que aborda sobre o planejamento de gênero.

Das unidades extraídas por dentro dessas duas principais categorias empíricas, podemos destacar no interior da categoria tematização de gênero na formação, gênero e formação pessoal/profissional, gênero e atuação profissional Gênero na formação em Educação Física e gênero e currículo. Em relação à tematização de gênero na prática pedagógica, encontramos o conceito de gênero, o planejamento de gênero, a sistematização de Gênero, Gênero e Educação Física/cultura corporal, gênero e temas relacionados e a latência de gênero.

Essas pequenas unidades encontradas por dentro das duas categorias empíricas principais se configuraram como respostas “[...] a um movimento dos dados do campo em relação às categorias analíticas (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 37).

Dessa forma, elas se referem às sínteses daquilo que podemos chamar de “[...] unidades de contexto e de registro que apreendem a dinâmica do objeto de estudo na realidade empírica”. (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 37).

Para que a identidade dos sujeitos permanecesse em sigilo, foram utilizados codinomes de pessoas públicas ou não que apresentam uma história pessoal, acadêmica ou profissional com a categoria gênero (Marielle, Malala,

Pagu, Vinícius e Paul)²⁰. Toda essa organização acima descrita, pode ser visualizada e exemplificada no quadro 3 apresentado a seguir.

20 Em relação os codinomes dos sujeitos, Marielle foi uma vereadora carioca que lutava por pautas feministas negras e LGBTQIA+ assassinada junto com seu motorista, Anderson, em março de 2018. Esse crime ainda espera desfecho até a atualidade no sentido de “quem mandou matar Marielle?”. Malala foi uma jovem paquistanesa, sendo a mais nova mulher a ganhar um Prêmio Nobel da Paz por militar em prol dos direitos das meninas em seu país de frequentarem as escolas. Pagu foi uma mulher feminista do século XX que nasceu por dentro de uma família burguesa, mas afastou-se de suas origens para militar junto ao Partido Comunista Brasileiro. Vinícius é um homem trans que, na vida pessoal da pesquisadora, representa um símbolo de resistência de gênero na formação inicial em Educação Física. Paul, referente a Paul Preciado, é um filósofo trans que, dentre outras questões, estuda sobre os processos fármaco-pornográficos que instituem os gêneros nas sociedades. Autor, da obra, “O manifesto contra sexual”, traz em suas discussões o efeito da pílula anticoncepcional e das intervenções cirúrgicas na produção dos gêneros.

QUADRO 3. Quadro analítico da categorização das temáticas das Entrevistas

CATEGORIAS EMPÍRICAS/ UNIDADES DE CONTEXTO	TRECHOS DAS ENTREVISTAS
<p>Categoria empírica GÊNERO E FORMAÇÃO</p> <p>Unidades de Contexto: <i>Itálico: Gênero Formação pessoal/profissional</i> <u>Sublinhado: Gênero e atuação profissional</u> Normal: Gênero e Formação em Educação Física Negrito: Gênero e Currículo</p>	<p><i>Marielle: eu vou começar pela minha formação pessoal, né. Então, essa é uma temática que não atravessou minha formação pessoal, nem familiar, nem, acho que eu nunca eu lembro de ter discutido isso em nenhum momento entre minhas colegas, pais, jovens...</i></p> <p><i>Vinicius: Tenho muito no meu cotidiano, né, no meu, no meu dia a dia, é, principalmente porque eu tenho uma, uma filha, então, é, a gente, eu e a mãe, a gente cria...</i></p> <p><i>Malala: Veja... na verdade... em relação à minha idade e falando pessoalmente na relação familiar, essas questões de gênero dificilmente eram abordadas, né?</i></p> <p><i>Pagu: a gente achava que sim, a gente era mulher, a gente não queria ser mulher no sentido....é.....que a sociedade esperava da mulher passiva, etc., etc., mas a gente achava que a gente tinha que se lascar sozinha.....né?</i></p> <p><i>Paul: bem... eu tenho que começar a questão de gênero é...considerando a minha formação é.... de vida, minha formação com meus pais, a minha formação com minha família, é...</i></p> <p><u>Marielle: É claro que quando eu vou atuar, no ensino superior, especialmente, não na escola, eu acho, que eu tinha noção disso, mas eu não tinha um esclarecimento para, porque na escola, é quando eu entrei em 92...</u></p> <p><u>Vinicius: a fala de um professor, ela influencia diretamente no comportamento dos estudantes ao ponto de que se, se eu me porto ou digo de uma forma, e aí vou trazer um exemplo de que eu, quando, quando a minha, fez esse estralo na minha cabeça, ...</u></p> <p><u>Paul: nós iniciamos com um trabalho na escola de, de Aplicação da UFPE, iniciamos em 1985 com um grande projeto porque logo depois nessa época, ditadura militar, redemocratização do país, claro, umas discussões efervescentes no país...</u></p> <p>Marielle: Quando a gente pensa na formação como um todo, é, é importante que a gente reconheça, primeiro, é, o, é a formação pra quem, né, que sujeito é esse, né, então a concepção de ser humano, pra mim...</p> <p>Vinicius: esse tema, dentro da formação inicial, ele é básico eu acho que é aquela questão do tema subjacente e ele tem que ser discutido pra mim em todas as disciplinas...</p> <p>Pagu: Porque a gente não, não investe nessas discussões, mas eu acho que é preciso, né, é que....</p>

	<p>Paul: Então, nesse ínterim, nós revelamos, né, um trabalho muito grande no mestrado com o sexo, então, ah...o gênero ele aparecia de uma forma muito forte, Roberta, nas relações com as meninas e os meninos dos 6º anos...</p> <p>Marielle: faz, faz, porque no antigo, era, assim era, a professora colocando a temática porque era pertinente, mas não era a ementa que exigia. Inclusive no antigo, ética, quando eu, quando eu, dei duas vezes ética, eu trouxe essa discussão...</p> <p>Pagu: trazer essas coisas pra dentro, pra dentro do currículo, né, e da nossa, e da nossa...é, é...e do nosso trabalho, é pesado, demanda uma questão aí, né, de investimento pessoal, cognitivo, emocional muito grande, né, e meu encontro talvez com, com isso, com esses temas, né,...</p>
<p>Categoria Empírica: GÊNERO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p>Unidades de Contexto: Negrito itálico: Conceito de gênero Negrito: Planejamento de gênero Normal: Sistematização de gênero nas aulas <i>Itálico: gênero e Educação Física/cultura Corporal</i> <u>Sublinhado: gênero e temas relacionados</u> <u>Sublinhado itálico: Latência de Gênero</u></p>	<p>Vinicius: Então acredito que o tema gênero pra mim é discutir sociedade e é uma questão relativa ao contexto em que você vive, né, acho que é muito mais isso. E aí é baseado de como a sociedade vê o indivíduo a partir da sua orientação.</p> <p>Malala: Olha, hoje eu vejo gênero não só como a separação de homem e mulher, mas como um comportamento pessoal, né? De como as pessoas é... se mostram pessoalmente pra sociedade, então gênero também ampliado porque...</p> <p>Pagu: que eu entendo por gênero hoje é realmente essa performance cotidiana, né, de, do seu lugar no mundo, né, de onde você, de onde e como você se coloca no mundo, né, e acho que a minha performance é, é...é uma performance, é...</p> <p>Paul: Eu acho que o, o, a relação de gênero ela está muito imbricada, né, com a formação do indivíduo. O gênero não é uma coisa que aparece estampada é.... de repente acontece gênero ou, é...no caso, homens e mulheres, né, o masculino e o feminino. É... diferenciada.</p> <p>Marielle: veja, se eu tomo como referência o que eu disse anteriormente, é, é conteúdo. As questões afetas ao ensino de dança tá previsto lá. É conteúdo. E quando eu tomo o que eles me trazem como referência, do que eles viveram...</p> <p>Malala: Ok...é...de alguma forma eu abordo gênero na disciplina. Até porque o conteúdo da minha disciplina é...</p> <p>Marielle: Em dança, é, tanto em fundamentos, vou pensar assim: no perfil antigo, né, que é o perfil da licenciatura e o curso de bacharelado, nós temos fundamentos teórico metodológicos da dança, em ambas, tanto no curso de licenciatura como no curso de bacharelado...</p> <p>Vinicius: eu sempre tento abordar, Roberta, eu acho que, de, de um tempo pra cá, eu tento abordar cada vez mais, mas eu ainda percebo limitações, né, feito eu falei sobre até conceituais, apesar que eu utilizo alguma literatura, minha, própria pra ler, né,...</p> <p>Malala: Aahhhh..... e com relação à....à....gênero à homossexualidade, nada disso é tratado, tá? A não ser que surja uma situação</p>

conflitante. que é o caso, por exemplo, de algumas disciplinas terem esse tipo de é....aluno com essas tendências, ou seja, alunos que...às vezes nem se.....

Pagu: É muito clara a mudança, Beta, muito clara a mudança, tá, e... aí foi o pagode, depois vem o...vem o hip hop, né, o pessoal que vai, que se, se, é....se embrenha aí, né, no hip hop , eu diversas vezes trouxe uma BGirl para dar aula de hip hop, né, já nessa, nessa não de criar o discurso...

Paul: Eu trazia os textos e publicações pra a gente discutir, mas na graduação com os alunos do ensino da formação inicial eu nunca trabalhei com pesquisa, mas sim na formação continuada, no que diz respeito aos meus estudos de mestrado e doutorado.

Marielle: então, eu acho que tem muito a ver com aquilo que eu, que eu, que eu li pela primeira vez, no estudo de Eustáquia, sabe, que marcação social é essa da nossa área, que foi tomada por um, por uma perspectiva de corpo...

Vinícius: na própria educação física, o gênero influencia na sua escolha ou não, e aí eu me lembro que aí um dos professores até questionou o fato de eu ter escolhido uma mulher para estar comigo, como minha auxiliar causou estranheza nos meus companheiros...

Malala: Ok...bom...eu acho que na Educação Física não sei se pelo fato que a gente, as crianças ou os adolescentes quando praticam educação física ou quando estão envolvidos com as aulas de educação física eles se sentem muito mais à vontade ou muito mais libertos....

Pagu: toda a discussão de gênero na dança, né, é.. que aparecem nos livros, sobretudo, é...americanos, né, que não são traduzidos no Brasil, mas já tem bastante discussão de gênero, é...

Paul: Agora não só, veja, eu identifico do ponto de vista motor não é só em relação às meninas, né, é também aos meninos que se...tem uma, uma certa...

Marielle: me lembro de uma situação, e não faz muito tempo, mas não sei se você já tava, em que o coordenador de graduação nos trouxe uma demanda que era: um estudante que eu dava aula pra ele no primeiro período, que entrou no banheiro das meninas....

Vinicius: tem muito a haver, com toda uma política que vinha acontecendo até, até o governo anterior propriamente, pré-golpe, né, após o golpe a gente ...

Malala: No caso, os alunos de Educação Física.....bom....é.....o fato de a gente já ir quebrando paradigmas, né, de não ter que pensar que existe uma separação já é uma coisa que já tá bem definida, que não deveria ser assim...

Pagu: Susan Foster, assim, gente muito bacana, acadêmicas maravilhosas, etc. etc., todas lésbicas, né, então, mas isso é um movimento que chega pra mim, esse movimento lésbico, depois, né, isso daí eu já estou falando dos anos...

Paul: Veja, e não era apenas trabalhar com os sexos juntos, não era apenas juntar, mas sim, na ação metodológica, na ação na prática revelar a importância dessas relações nas ações dos homens e das mulheres, então...

Marielle: tem temáticas infelizmente ainda estão no campo das temáticas, né, é que ficaram de fora dessas formações, né, desse entendimento de ser humano, né...

Pagu: Adolescência, né, muito, muito forte isso, eu acho, né, muito, muito presente. Então, essa performance aprendida, repetida,...muito repetida, né...

Malala: por exemplo, já tem em várias épocas...você sabe que em várias épocas a Educação Física foi separada, né? Meninos de meninas e eu acho que talvez ainda tenha algumas separações...

Paul: Porque a ciência ela coloca, né, que as mulheres são mais fracas fisicamente do que os homens, né, então, essa relação de considerar as mulheres mais fracas do que os homens do ponto de vista, é...

3.4. Análise dos dados

A partir do que foi apresentado em toda a descrição metodológica prevista para o estudo, os seus procedimentos no que se refere à produção dos dados, ocorreram mediante a articulação de técnicas de forma sucessiva, as quais destacamos a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

Desse modo, percebe-se que a utilização de um procedimento, dependeu diretamente de uma pré-análise dos dados obtidos do procedimento realizado anteriormente. Portanto, a partir dos dados obtidos na pesquisa documental o processo da entrevista semiestruturada foi replanejado e reconduzido.

Nesse mesmo sentido, pretendeu-se que essa articulação entre os procedimentos permitisse a realização de análises mais consistentes da realidade estudada. Diante disso, compreende-se que a articulação dessas técnicas permitiu um olhar a partir dos textos contidos nos documentos e das falas dos sujeitos, no sentido de possibilitar uma leitura do que poderia se constituir o currículo materializado na prática pedagógica dess@s professor@s no contexto de um Curso de Formação Inicial em Educação Física.

Partindo dessa premissa, concordamos com Gomes (2010) o qual afirma que, apesar da análise dos dados se constituir como uma etapa (geralmente a final) de todo o processo metodológico da pesquisa, em nosso estudo, ela fez parte de cada etapa, desde a pesquisa documental dos PPCs, até as entrevistas semiestruturadas e dos planos de ensino.

Nesse sentido, reafirmamos que as análises dos PPCs possibilitaram, em parte, ampliar os critérios de escolha d@s professor@s que fizeram parte da entrevista semiestruturada. As análises dos PPCs que revelaram uma maior tendência de tematização de gênero nas disciplinas vinculadas ao eixo de cultura de movimento, apontaram a necessidade da realização da entrevista com @s professor@s também vinculados a essas disciplinas. Somente após essa análise dos PPCs foi possível, através dos outros critérios de inclusão, selecionar os sujeitos participantes das entrevistas e os seus respectivos planos de ensino.

Para respaldar tais opções, recorreremos a Souza, Júnior, Melo e Santiago (2010), @s quais afirmam a necessidade desses movimentos na pesquisa qualitativa.

Partimos da compreensão de que uma pesquisa científica, numa abordagem qualitativa, é realizada num movimento contínuo de fases interligadas. No entanto, ainda que tais fases se imbriquem, numa dinâmica de idas e vindas, preservam-se, em cada uma dessas, características e objetivos singulares. (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 33).

@s citad@s autor@s enfatizam que existem várias técnicas de análise dos dados, mas destacam a análise de conteúdo como uma técnica muito comumente utilizada na área de Educação Física.

Para a análise documental dos PPCs, esse trabalho recorreu a técnica de análise descritiva para delimitação das etapas de campo, a qual, de acordo com Neuman (1997) consiste em realizar a descrição da realidade dos processos, de mecanismos e de relacionamentos presentes no contexto estudado. No caso desse estudo, a realidade descrita foi a que estava contida nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) investigados no sentido de descrever as possibilidades da tematização de gênero nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

Para isso, nos embasamos em Triviños (2008), o qual afirma que a análise descritiva pode ser projetada em função da simples descrição do fenômeno, uso de categorias ou classificações, qualitativos ou quantitativos e exige planejamento antecipado. Foi justamente na descrição de como gênero pode ser tematizado nos PPCs dos cursos que o estudo se delineou nesses documentos relacionando os três PPCs entre si e realizando articulações com as referências sobre gênero, e formação em Educação Física.

Importante mencionar que, embora tenhamos recorrido à análise descritiva, com base nessa assertiva de Triviños (2008), categorizamos e classificamos os temas contidos nos PPCs em temáticas que descrevem como os PPCs pesquisados tematizam gênero em seu interior articulando os três projetos em cada uma das tematizações descritas.

Para tratar as falas dos sujeitos nas entrevistas semiestruturadas, optou-se pela análise de conteúdo, como já revelado anteriormente, pois esta “[...] consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas [...]” (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 34).

Com base em Bardin (2011), pretendeu-se descobrir os sentidos que compõem o conteúdo da comunicação nas falas dos sujeitos, na qual a presença e a frequência de alguns dos conteúdos presentes é significativa para o delineamento do objeto de estudo desse trabalho. Metodologicamente, numa perspectiva qualitativa, a presença de determinados conteúdos, bem como a quantidade de vezes que ele é repetido, trouxe valores de referência, bem como modelos de comportamentos presentes nas falas dos sujeitos de pesquisa, o que possibilitou uma riqueza de detalhes sobre a prática pedagógica d@s professor@s, mesmo sem recorrer à observação direta delas. Nesse sentido, a análise de conteúdo diz respeito à

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 42).

Dessa forma, a análise de conteúdo, dentre suas várias características, tem a função de

[...] encontrar respostas para as questões formuladas e confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação. A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 2010, p. 74).

Os conteúdos permearam as falas d@s professor@s durante a entrevista e a forma como esses conteúdos foram desvelados ocorreu através das fases da análise, de acordo com Bardin (2011). Nesse sentido, inicialmente, foi realizada a leitura flutuante primeiramente através da escuta das gravações e depois de três leituras das transcrições das cinco entrevistas realizadas. Posteriormente, foi realizada a imersão no conteúdo de forma vertical (para aprofundar o conteúdo de cada um dos sujeitos) e depois de forma horizontal, no sentido de realizar articulações entre todas as entrevistas.

Essas etapas possibilitaram a construção de uma rotina para o domínio do conteúdo expressos nas falas dos sujeitos. As citadas leituras apontadas acima, foram realizadas primeiramente considerando-se a data (da mais antiga para a mais nova) e por densidade (da menor para a maior em termos de tempo de duração). O roteiro instrumental foi construído através da retomada dos objetivos

geral e específicos, bem como da tese preliminar descrita na introdução. Foram retomados também alguns conceitos-chaves que emergem das falas d@s professor@s. Para a identificação desses conceitos emergentes, foram colocados anteriormente comentários no texto da transcrição de cada entrevista demarcando “o que saltam aos olhos”. Cada texto de transcrição contendo esses indicadores conceituais, bem como as legendas da análise realizadas a partir da releitura, se constituíram em arquivos de word separados em pastas.

No que se refere à tipologia desta técnica, optamos, de acordo com o objeto do trabalho, pela análise de conteúdo do tipo categorial temática, pois este tipo possibilitou a pesquisadora

descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado, utilizando-a de forma mais interpretativa, em lugar de realizar inferências estatísticas. A análise categorial temática funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 34)

Para a construção desses núcleos de sentido, o que possibilitou a interpretação das falas d@s professor@s, após a realização das etapas descritas acima, foi possível delimitar, diante das categorias analíticas elencadas a partir do referencial teórico (gênero e formação inicial em educação física), os indicadores para análise. Na sequência, com a análise mais acurada das entrevistas, delimitou-se nas categorias empíricas, as quais “[...] a categorização evidencia um caminho de ordenação da realidade investigada, na intenção de apreendê-la conceitualmente” (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 35).

Por dentro dessas categorias empíricas, aparecendo numa frequência e densidade menores, evidenciou-se as unidades de contexto e de registro, as quais no texto vão sendo destacadas e analisadas conforme vão dando sentido, cada uma nas suas especificidades, ao objeto de estudo.

4. A TEMATIZAÇÃO DE GÊNERO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

Essa parte do estudo objetivou apresentar as análises de três Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Educação Física perfil antigo, a Licenciatura em Educação Física perfil atual e Bacharelado em Educação Física. A escolha pelos três PPCs ocorreu devido à época de suas análises, serem os documentos curriculares que estavam em vigor nos citados cursos da instituição pesquisada. A análise desses documentos ocorreu no primeiro semestre do ano de 2021.

Dos três PPCs analisados, dois se referem aos cursos de Licenciatura, sendo o aprovado no ano de 2005 denominado aqui neste trabalho de PPC do perfil antigo e o aprovado em 2017 com reformulações até 2020, denominado nesse texto de PPC de perfil atual. O outro documento analisado se refere ao Projeto do curso de Bacharelado, o qual é denominado nessa tese de PPC de Bacharelado. Este último foi aprovado no ano de 2017.

Importante mencionar que durante esse período um outro PPCs, o qual se embasa na Resolução 06/2018²¹ esteve e continua em fase de elaboração e discussões entre os membros do Núcleo Docente Estruturante - NDE e entre as reuniões com o corpo docente e discente da instituição pesquisada.

Nessa parte inicial as análises foram realizadas a partir dos citados documentos curriculares, os quais estão respaldados por resoluções que instituem as diretrizes curriculares da formação. Essas análises fazem referência apenas a menção do termo gênero e de outras palavras-chaves que podem no documento suscitar a sua tematização, tendo em vista que esse aspecto revela a concepção de formação do grupo de docentes da instituição, embora não seja

²¹ Durante a realização da pesquisa tive acesso a esse novo PPC como docente da instituição investigada. Contudo, como o documento ainda não havia sido finalizado e passado por todas as instâncias até a abertura da primeira turma sob esse perfil, ele não entrou nessa pesquisa como documento analisado. Mesmo assim, foi possível verificar que, embora a nova Resolução que institui as Diretrizes Curriculares, a 02/2019 não traga mais, como na legislação anterior a ela, a obrigatoriedade na tematização de gênero e de outras categorias como sexualidade, questões étnico-raciais, o novo PPC manteve na atual escrita a tematização dessas categorias seguindo o que o PPC anterior previa.

garantia que o fato de estar descrito e evidente no documento, necessariamente vai ser tematizado nas aulas. Sobre isso,

[...] não basta incluir nos documentos de políticas públicas a abordagem de temas como gênero e sexualidade sem que haja uma preparação d@s própri@s professor@s. O contínuo uso da mesma forma de ensino pode ser, dentre outros fatores, pelo fato de @s professor@s não saberem como, o que e quando discutir essas temáticas dentro de suas aulas. Um dos motivos que podem explicar essa falta de preparo é a carência de discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade durante a formação inicial, ou seja, nos momentos da preparação profissional dess@s futur@s professor@s (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020, p. 05-06).

De acordo com @s autor@s acima, a tratativa de temáticas como gênero, não é garantida apenas com a sua inclusão no documento curricular colocada como obrigatória por políticas públicas. É necessário, sobretudo, que a discussão seja garantida de fato na formação inicial. Nesse sentido, na formação inicial, o currículo é visto como uma estrutura viva que mobiliza formas para se ensinar, de pensar e de fazer no âmbito da tematização de gênero.

De acordo com Sacristàn (2000) o currículo seleciona, dosa e organiza seus conteúdos e faz opções entre alguns saberes em detrimentos de outros. Dependendo de como esse processo ocorra, poderá se caracterizar de forma homogeneizadora formando nov@s profissionais de forma que, ao invés de questionarem os processos de desigualdade, não somente os aceitem, mas também os reproduzam. Nessa dinâmica de um currículo que não permite esse tipo de debate, a formação passa a contribuir para o fortalecimento de desigualdades de gênero.

No decorrer do texto de análise dos PPCs da instituição investigada, o termo gênero vai ter um sentido mais evidente nas disciplinas do eixo de cultura do movimento. Essas disciplinas são as que tomam a materialidade das práticas corporais como importante forma de apreensão dos conceitos e compreensões referentes ao conhecimento específico da Educação Física escolar, como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta.

Butler (2019) alerta que não se pode compreender o corpo e, portanto, o sujeito de forma pré-discursiva. O corpo tem a sua materialidade como produto do gênero, sendo as relações uma forma de instituir de maneira arbitrária e

impositiva a compreensão que as pessoas têm da biofisiologia dos corpos tomando como base apenas as diferenças sexuais e os aspectos biológicos.

Dessa forma, as disciplinas localizadas no eixo de cultura do movimento, para além dos conhecimentos específicos da Educação Física abordam esses conhecimentos inseridos no âmbito da cultura, e portanto, superando o trato desses conhecimentos apenas sob o ponto de vista técnico e biológico.

Diante de tais afirmativas, as análises que se seguem nessa parte do estudo obedecem à seguinte estrutura: Apresentação dos aspectos gerais dos PPCs na tematização de gênero e apresentação das palavras-chaves que apresentam possibilidade de tematização de gênero. Essa organização possibilita a compreensão da escrita dos PPCs e fornece uma lógica para a análise descritiva por categorias.

4.1. Apresentação dos aspectos gerais dos PPCs na tematização de Gênero

Em relação ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Educação Física Licenciatura aprovado no ano de 2005 e que corresponde a entrada de estudantes em formação inicial até o primeiro semestre de 2018, no que se refere à sua estrutura, inicialmente é apresentado um programa dos cursos de Graduação da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco – ESEF-UPE. Somente depois em seu texto é que o PPC vai se referindo ao curso de Licenciatura nessa área. Vale ressaltar que esse PPC se respalda nas Resoluções 07/2004, que institui as diretrizes curriculares para a graduação em Educação Física e a 02/2002, a qual dá as diretrizes curriculares aos cursos de formação de professor@s.

De acordo com Mendes e Prudente (2011) tomando como base essas duas resoluções, delineando e diferenciando o campo de atuação do licenciado e do bacharel,

[...] o licenciado em Educação Física deverá ser preparado para atuar como professor da Educação Básica. Já o graduado (antigo bacharel) será formado para atuar no campo não escolar, em lugares como clubes, academias e outros campos que oportunizem práticas de atividades físicas, recreativas e esportivas (MENDES; PRUDENTE, 2011, p. 98).

De acordo com @s autor@s, tomando-se a lógica estabelecida por essas duas resoluções, @ licenciad@ estaria habilitad@ para atuar exclusivamente na Educação Física como componente curricular no interior da Educação Básica. De forma que est@ profissional “[...] é aquele que tem licença para lecionar na Educação Básica, como está claramente descrito na normatização vigente” (MENDES; PRUDENTE, 2011, p. 105).

Nessa lógica, o PPC de Educação Física do currículo antigo está organizado em introdução, justificativa, projeto curricular, dinâmica curricular, proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, composição curricular por dimensão do conhecimento, composição curricular e ementários.

No projeto curricular, o qual está subdividido em princípios e competências, percebe-se que o mesmo está pautado em princípios como Indissociabilidade entre ensino, pesquisa; Contemporaneidade no conhecimento e tecnologias; Flexibilização na integralização do currículo; Experiências reais na preparação profissional; Criticidade materializada na compreensão ampla da inserção da Educação Física na realidade social; Criatividade em relação a necessidade de contribuir com a superação dos problemas constatados na prática pedagógica da Educação Física nos diferentes tempos e espaços sociais; Interdisciplinaridade estabelecida entre as disciplinas numa relação de continuidade e complementaridade de conteúdos e formas.

No que se refere a dinâmica curricular, na sua verticalidade, o PPC apresenta relacionamento de ordem teórico-prática, sendo que na sua horizontalidade, apresentada um desenvolvimento gradual. Na sua transversalidade, os temas relativos à educação, saúde, esporte e lazer bem como às manifestações da cultura de movimento. Em relação à sua abrangência, traz um diálogo amplo entre ensino, pesquisa e extensão e na sua flexibilidade, prioriza a contemporaneidade através da diversificação no oferecimento das disciplinas optativas com ementas abertas.

Na proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do perfil antigo, o PPC se organiza a partir do perfil d@ Licenciad@ em Educação Física para a formação d@ Professor@ de Educação Física, dos Campos de Atuação e dos Eixos Estruturantes.

A composição curricular por dimensão do conhecimento apresenta uma Tabela com as dimensões as seguintes dimensões: Formação geral (Relação Homem e sociedade; biológicas do conhecimento humano, produção do conhecimento científico e tecnológico; didático pedagógico), Formação específica (técnico instrumental, Cultura de movimento humano), prática de ensino e estágio supervisionado, disciplinas optativas e aprofundamentos.

Essa composição curricular traz o que a Resolução 07/2004 preconiza em termos do seu foco para a formação inicial em Educação Física voltado a educação e a reeducação motora em que os seus componentes curriculares pertençam as dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumental, tomando-se o movimento humano como objeto da Educação Física.

Mesmo considerando o movimento humano como objeto da Educação Física, o PPC do perfil antigo da Licenciatura traz a Formação de Professor@s de Educação Física para além de uma concepção técnica, partindo de uma formação inicial inserida no âmbito da cultura. Mesmo assim, de acordo com Bracht (2003) e Escobar (1995) não basta inserir a Educação Física e as práticas corporais no âmbito da cultura. É necessário antes de tudo, discutir a concepção de cultura coerente ao embasamento dessa inserção. Ou, seja, “é preciso, portanto, articular um conceito de cultura que se coadune com os pressupostos socio filosóficos da Educação Física” (BRACHT, 2003, p.46).

Bracht (2003), com essa afirmativa, traz em seu bojo a importância de o corpo ser situado na cultura, não somente sendo tratado em seus aspectos anátomo fisiológicos, articulado aos processos de entendimento racional. Nesse entendimento, a cultura é remetida, através das práticas corporais, às suas possibilidades de existência num mundo concreto e repleto de contradições. Nessa perspectiva, a cultura corporal²² se configura como um contraponto daquilo que Escobar (1995) denominou de cultura do corpo, concepção essa, segundo a autora, reconhecida como uma versão meramente idealista de corpo e de cultura.

²² O termo cultura corporal é trazido nesse trabalho apenas quando @s autor@s fizermos referência a@s autor@s que tratam desse termo. O termo trazido pelos PPCs dos três cursos pesquisados fazem referência à cultura de movimento.

A cultura corporal entendida por ess@s autor@s é vista e tratada como um acervo de conhecimento que foi construído pela humanidade historicamente.

Com essa concepção de cultura, mesmo o PPC do perfil antigo da Licenciatura não mencionando o termo gênero em suas passagens escritas, é possível vislumbrar as possibilidades de sua tematização, tendo em vista que, ao tratar o movimento humano no âmbito da cultura, possibilita a tematização das diferenças entre as pessoas, dentre elas a de gênero. De acordo com Louro (2014), gênero como categoria de análise é compreendido no âmbito de sujeitos de diferentes classes, raças, religiões e inseridos em suas culturas.

Contudo, é importante não confundirmos a relação entre a cultura e o caráter cultural e relacional do Gênero com o que Segato (1997) alerta em relação ao relativismo e ao universalismo de forma dicotômica com que a ciência vem tratando essa questão. As perspectivas relativistas evidenciam que tudo depende da cultura, já as noções universalistas afirmam que tudo é igual em todos os lugares. Esse PPC, mesmo não mencionando o termo gênero, trata a questão da cultura nessa possibilidade de superação dessa tendência polarizada.

Importante aqui destacar que as discussões a respeito da cultura têm a sua culminância nos estudos culturais do currículo e no multiculturalismo. Vários estudos como os de Silva (2011), Forquin (1993), Moreira e Silva (2013), Moreira (2013), Apple (2013), Giroux e Simon (2013), Louro (2014), dentre outros, discutem a importância dessa questão no currículo escolar.

Alguns@ dest@s, tratam o tema sob o ponto de vista das teorias críticas ou neomarxistas, como por exemplo, Apple (2013), Giroux e Simon (2013), os quais abordam a importância de se “incluir” as questões culturais no currículo formal, como uma forma de possibilitar @s alun@s das camadas menos favorecidas a se apropriarem do saber universal.

Por outro lado, Silva (2011), embora afirme a importância das teorias críticas, baseadas na Nova Sociologia do Currículo, denuncia uma certa hierarquização dos saberes por parte destas. O autor afirma que as teorias críticas, ao levar apenas em consideração a desigualdade de classe presente no texto curricular, deixa de lado as outras formas de desigualdades sociais (de gênero, de raça, étnica, religiosa, dentre outras).

Nesse sentido, Moreira (2012) afirma a necessidade de as teorias críticas em relação ao currículo incluir as interlocuções entre categorias que problematizam os aspectos das desigualdades sociais e culturais de forma ampla “verifica-se que, apesar da crise, a teoria crítica do currículo tem se beneficiado da inclusão de novos aportes, o que sugere que o diálogo entre ‘neos’ e ‘pós’, apesar das dificuldades que levanta, pode também ser proveitoso” (p. 27).

Sobre a importância desse diálogo, embora não utilize esses termos, Santos (2000, p. 32) afirma essa importância a partir do que ele chama de “Pós-modernismo de oposição”. Ao se referir às ações “rebeldes” na crítica pós-moderna, ele afirma:

não me admira, pois, que a teoria pós-moderna relativize os valores e nessa medida tenha um forte componente de desconstrução, sobretudo evidente em Derrida. Mas a pós-modernidade de oposição não pode quebrar-se pela desconstrução, uma vez que esta levada ao extremo, desconstrói a própria possibilidade da resistência e da alternativa (SANTOS, p. 32).

Esse aspecto é evidenciado na composição curricular do PPC analisado, a qual apresenta a distribuição dos componentes curriculares por período, as tabelas com as dimensões com suas respectivas cargas-horárias e a distribuição por período propriamente dita. Depois vai trazendo as práticas curriculares, as disciplinas optativas e os estudos complementares. Nessa composição, existe uma preocupação em se destacar a importância da interlocução entre os aspectos biológicos, culturais, históricos, embora, essa interlocução se apresente apenas na sua fundamentação, ficando esses aspectos de forma ainda fragmentada na estruturação entre os componentes curriculares e no interior de cada um deles.

No final da escrita do PPC, ainda considerando sua estrutura, são apresentados os programas de ensino de cada componente curricular com os seus respectivos ementários organizados por período apresentando os dados de identificação do componente curricular, a ementa, o conteúdo e a bibliografia (básica e complementar).

Pode-se verificar que o PPC do perfil antigo da Licenciatura em Educação Física da Instituição investigada materializa em sua estrutura as relações múltiplas entre experiências organizacionais, políticas, filosóficas, culturais e

sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos, dentre outros relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do ser humano.

Partindo da estrutura e organização do PPC analisado, a Educação Física, como componente curricular, trata o conhecimento referente à cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura dominante. Sobre essa forma de tratar o conhecimento, nos apoiamos em Leite *et al.* (2022), qual afirma que

Os corpos, com seus respectivos gêneros, apresentam-se e se representam nos cotidianos escolares, particularmente, nas aulas de Educação Física, espaços e tempos em que ganham evidência. Não obstante, a formação de professores/as para atuar na Educação Básica deve garantir um conjunto de conhecimentos relacionados ao contexto social, tal como o debate sobre o gênero (LEITE *et al.*, 2022, p. 03).

Dessa forma, o documento mesmo não trazendo de forma evidente as questões afetas à tematização de gênero, compreende-se que a formação de professor@s na singularidade do documento analisado pretende contribuir para a formação de docentes com leitura da conjuntura atual, na qual destaca-se o fato de que na escola ainda é negado o acesso aos bens culturais e ao conhecimento produzido historicamente para todas as pessoas que estão nela inseridas.

Diante dessa constatação, gênero está permeado por relações de poder que se dão de forma assimétrica nas macro relações e nas micro relações, levando em consideração que essas relações se dão no campo macro (sociedade) e no campo micro (instituições sociais). Dessa forma, é importante a atenção atribuída às instituições sociais e nos seus documentos balizadores, pois são nessas instituições que ocorrem o que Foucault (1987) chama de micropoderes.

A Universidade representando uma dessas instituições, de acordo com Foucault (1999), vigiam o corpo dos sujeitos para a garantia da formação de cidad@s “normais”. O normal para as instituições de ensino em nossa sociedade é o padrão masculino, branco, heterossexual, de classe dominante, cristão e todos os outros modelos hegemônicos.

É possível dessa forma perceber, de acordo com Scott (1995), a importância do caráter da “desestabilização” dos discursos e práticas hegemônicas, na medida em que esse processo possibilita uma certa “desconfiança” do aparente natural. Portanto, com base no PPC do perfil antigo da Licenciatura, como será visto nas partes que tratam as questões específicas das palavras-chaves analisadas aqui nesse estudo, afirma-se que as instituições de ensino se apresentam como um local de reflexão pedagógica a qual assegure o acesso aos bens culturais a todas as pessoas. Isso pressupõe a inclusão da tematização de gênero e de outros temas importantes de serem tratados e articulados aos conteúdos específicos da Educação Física seja na formação inicial, seja na educação básica.

De acordo com Leite *et al.* (2022) gênero possui uma relação com o corpo. A forma como os corpos se apresentam na estrutura social e cultural dita normas de como agir, sentir, pensar na sociedade. Nesse sentido, quando o PPC analisado evidencia a Universidade como um local de reflexão pedagógica em que o acesso aos bens culturais deve ser garantido a todos os sujeitos, existem possibilidades para gênero ser tematizado, pois as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e os corpos desses sujeitos estão inseridos nesses processos sociais.

Por isso, torna-se relevante concebermos o conceito de Gênero como algo em movimento, algo construído histórica, política, cultural e socialmente para se contrapor a@s que criticavam o movimento feminista, especialmente o do período entre as décadas de 60 e 80 do século passado. Tais crític@s tentavam justificar as desigualdades sociais entre os diferentes sujeitos a partir das suas diferenças biológicas. Nesse mesmo sentido e contribuindo para a compreensão das diferenças tomando como base esses aspectos, para Leite *et al.* (2022),

[...] gênero compreende uma categoria mediada por relações e interações sociais, construídas no e pelos corpos de pessoas que se autodefinem como mulheres, homens, não binários, fluidos, intersexos e nulos, estes últimos entendidos como pessoas que se negam à submissão a qualquer categoria de gênero (LEITE, *et al.*, 2022, p. 03).

Na Formação em Educação Física muito se fala a respeito das desigualdades sociais que vem sendo historicamente legitimadas por discursos

pautados em diferenças biológicas. Diante dessa constatação, de acordo com Louro (2014) é relevante ressaltarmos a emergência da categoria *Gênero* no sentido de desvelar o que está por trás dos discursos que legitimam as desigualdades com base em justificativas meramente biológicas.

Nesse sentido, é possível evidenciar que também nos currículos de formação inicial é relevante análises sobre a construção social e cultural das diferenças, “[...] atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituem e são constituídos por meio de relações sociais de poder” (LOURO, 2014, p. 14).

Sobre esse aspecto, Prado (2020) afirma que a elaboração e oferta de disciplinas nos projetos pedagógicos de curso necessitam ser articuladas com as discussões atuais sobre o processo de formação humana no que se refere às questões das diversidades. Para o autor o reconhecimento da diversidade humana se constitui como um aspecto ético no sentido de que todos os tipos de preconceitos e discriminações sejam enfrentados e superados.

Diante da constatação de que a palavra gênero não é encontrada no PPC do perfil antigo do curso de Licenciatura em Educação Física da Instituição investigada, isso não significa que gênero não possa ser tematizado no seu currículo. Sobre esse aspecto, Ramalho *et al.* (2022) que realizaram uma investigação nos currículos dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física em Minas Gerais afirmam que mesmo em seu estudo tendo realizado um recorte sobre gênero e ter utilizado essa palavra como busca no interior dos documentos curriculares dos cursos (ementa, objetivos e conteúdo das disciplinas), o fato de “[...] não ter essa palavra-chave nos documentos analisados não impossibilita de a temática ser trabalhada como objetivo ou especificamente como conteúdo dentro de uma disciplina trazida por algum(a) docente (RAMALHO, *et al.*, 2022, p. 8).

O perfil atual da Licenciatura da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco – ESEF-UPE, irá trazer essas discussões sobre gênero de forma mais explícita, pois como será tratado posteriormente, o termo é trazido por dentro do PPC, desde suas competências e habilidades até os detalhes presentes nos ementários de seus componentes curriculares. Esse perfil atual foi concluído pelo corpo docente do curso e foi finalizado no final do ano de

2017, sendo checado em 2020 após parecer emitido em 2019 com inserções referentes às recomendações do Conselho Estadual de Educação durante o seu processo de renovação. A primeira turma deste Projeto Pedagógico de Curso – PPC, teve entrada no segundo semestre de 2018.

Em termo de estrutura, o PPC está organizado em uma apresentação, a primeira parte que descreve as condições de oferta do curso, a segunda parte que corresponde a apresentação do PPC do Curso de Licenciatura em Educação Física. Essa parte é subdividida em cinco partes (justificativa da oferta do curso, objetivos, perfil do egresso, competências e habilidades e organização curricular). No que se refere à organização curricular, esta é subdividida em fundamentos/princípios, concepção metodológica, matriz curricular, estágio curricular, atividades complementares e avaliação da aprendizagem.

Dentro dessa organização curricular o projeto apresenta a seguinte dinâmica:

Na sua verticalidade, relacionamento de ordem teórico-prática, durante todo o desenvolvimento do curso, no que se refere à apropriação das manifestações da cultura de movimento como conhecimento e à sua vivência e aplicabilidade nos contextos da escola e dos projetos e programas educacionais; Na sua horizontalidade, um desenvolvimento gradual, ainda que não linear, das dimensões identificadoras da área de formação ampliada (conhecimento do ser humano-sociedade, científico-tecnológico, biológica do corpo humano), de formação específica (técnico-instrumental, didático-pedagógico, da cultura de movimento) e de aprofundamento; Na sua transversalidade, os temas relativos à educação bem como às manifestações da cultura de movimento, perpassando a preparação acadêmico-profissional do licenciado em Educação Física; Na sua abrangência, um diálogo amplo entre ensino, pesquisa e extensão, o qual pode ser explicitamente identificado na proposta para a prática profissional curricular, prática de ensino (estágios), prática pedagógica (prática como componente curricular e componente curricular mista) e de trabalho de conclusão de curso; Na sua flexibilidade, a priorização da contemporaneidade através da diversificação no oferecimento das disciplinas de aprofundamento com ementas abertas e aproveitamento de estudos (estudos complementares) (p. 10-11).

Percebe-se aqui, por um lado, uma semelhança com a dinâmica curricular no PPC antigo e, por outro, uma tentativa de ampliação do conhecimento específico da formação em Educação Física. Ao apontar para a abrangência, a flexibilidade e a transversalidade nas três das cinco bases de sua dinâmica

curricular, o PPC aponta as possibilidades de um diálogo com temáticas que historicamente não fizeram parte da formação inicial em Educação Física.

Essa constatação no citado PPC também se caracteriza como uma questão cotada em lei, já que a Resolução que institui as diretrizes curriculares para o curso no momento de construção desse documento curricular é a 02/0215. De acordo com Roseno e Auad (2019), essas diretrizes, as quais são específicas dos cursos de licenciaturas, os de formação pedagógica e para a segunda licenciatura, apresentam avanços no sentido de trazerem de forma visível a necessidade de os currículos de formação de professor@s tematizarem gênero e outras categorias que representam o histórico silenciamentos de grupos caracterizados por minorias políticas no interior dos currículos das instituições formadoras.

As autoras evidenciam em uma pesquisa realizada em Universidades públicas do Nordeste que nos currículos de formação de professor@s pautados na legislação anterior a de 2015, gênero era tematizado de forma isolada aparecendo apenas nas disciplinas optativas, sem permear as ementas dos componentes curriculares específicos de formação. As autoras também afirmam que, mesmo nos currículos pautados na citada Resolução, embora exista demanda de estudantes para que esses conteúdos sejam tratados, ainda há a presença de grupos conservadores que tentam impedir a sua tematização.

Falando especificamente sobre disciplinas optativas, veremos no decorrer dessa análise que os termos relacionados a gênero nesse PPC analisado, para além de serem tratados nas disciplinas da cultura de movimento, aparecem de forma bem aprofundada nas disciplinas optativas que são ofertadas em conjunto com o curso de Ciências Sociais. Trataremos desse ponto a seguir quanto especificarmos cada um dos termos utilizados para as buscas e como eles aparecem por dentro do PPC.

Roseno e Auad (2019) afirmam, portanto, que embora haja a obrigatoriedade da tratativa sobre gênero na Resolução 02/2015, em sua pesquisa, observou nas instituições analisadas que as disciplinas específicas voltadas a esse tipo de temática ainda se encontram à margem do currículo central dos cursos de formação de professor@s, aparecendo muitas vezes de

forma isolada e sem estabelecer relações com as especificidades dos cursos. Sobre esse aspecto, observaremos que existe uma tentativa nas disciplinas, especialmente as atreladas à dimensão de cultura do movimento, no PPC analisado, de uma articulação mais perene entre gênero, sexualidade e as especificidades das disciplinas.

Ainda dentro da organização curricular, o PPC traz os princípios e fundamentos na perspectiva de uma Educação Física que, para além de uma formação técnica específica, trabalhe a noção de inclusão social e desenvolvimento sustentável. São eles:

Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estimulada pela prática pedagógica do corpo docente, através de ações didático-metodológicas que estimulem o corpo discente a interagir na extensão como campo de aplicação (componentes curriculares mistas), nas quais serão materializados os conteúdos das disciplinas; na pesquisa como processo de construção dos conhecimentos vinculados às experiências práticas, fomentadoras das ações no ensino. Contemporaneidade no conhecimento e nas tecnologias, através da constante busca das inovações científicas e tecnológicas e na dinâmica da produção do conhecimento, materializada na constante atualização do acervo bibliográfico, na utilização de rede de informação digital e no estímulo ao corpo de professores pela busca de uma capacitação permanente. Flexibilização na integralização do currículo; aproveitamento de estudos e experiências individualizadas, considerando-se os vários espaços de formação acadêmica. Experiências reais na preparação profissional, garantindo a unidade teoria e prática nos vários componentes curriculares, desde os períodos iniciais e sistematizados nas disciplinas da Prática de Ensino - Estágios Supervisionados, iniciadas a partir do 4º período em que se estabelece a aproximação com o mercado de trabalho, através do Plano de Estágio. Criticidade materializada na compreensão ampla da inserção da Educação Física na realidade social, através das múltiplas dimensões do conhecimento, estabelecendo os nexos entre a produção, socialização/difusão e utilização do conhecimento específico da Educação Física e de áreas afins. Criatividade em relação à necessidade de contribuir com a superação dos problemas constatados na prática pedagógica da Educação Física nos diferentes tempos e espaços sociais. Interdisciplinaridade estabelecida entre as disciplinas numa relação de continuidade e complementaridade de conteúdos e formas, assim como na busca do desenvolvimento de um pensamento integrativo das diferentes áreas e fontes de conhecimento que atendem à perspectiva de Educação Física, entendida como ação técnico-pedagógica, voltada para o aumento das oportunidades de inclusão social na perspectiva de um desenvolvimento sustentável de sua especificidade – o trato com a cultura de movimento (p. 11-12).

Foi justamente analisando esses princípios que, em termos curriculares, o PPC aponta para possibilidades de diálogos entre as Especificidades da Educação Física com temas ligados à inclusão das pessoas na escola, à equidade no sentido amplo, e às necessidades de trazer atrelado a isso as temáticas que foram silenciadas e ainda são.

Sobre esse aspecto, Ramalho *et al.* (2022) em sua investigação, abordam que gênero é uma temática em disputa para perspectivas conservadoras do interior das instituições de ensino na medida em que essas perspectivas tentam inibir o papel questionador e crítico em prol de privilégios historicamente instituídos no interior das instituições de ensino. As autoras, mesmo evidenciando essa importância afirmam que, apesar dos avanços sobre a tematização de gênero nos cursos de Educação Física, os resultados de sua pesquisa apontam um número tímido ainda das disciplinas que tratam a temática. Em sua maioria, gênero é tematizado nas disciplinas optativas.

Em nossa investigação, percebe-se que o PPC do novo perfil analisado traz a temática para além das disciplinas optativas. Iremos constatar que gênero irá permear o corpo das ementas de quase todas as disciplinas vinculadas à dimensão curricular da cultura de movimento. Esse fato fica evidente mesmo quando a temática não é trazida nominalmente como gênero, mas a forma como o PPC traz a questão da cultura, da diversidade, das diferenças, abrem inúmeras possibilidades do trato com essa temática.

Ainda se tratando da estrutura, na terceira parte do PPC é colocada a pós-graduação, a qual é dividida em *lato sensu* e *stricto sensu*. Na quarta parte a infraestrutura de apoio ao curso é descrita nos seus aspectos físicos, na biblioteca e nos laboratórios. Na quinta parte do PPC a extensão é evidenciada nos programas e projetos. O corpo docente é trazido na sexta parte em sua formação e titulação. Na sétima e última parte do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF é apresentado o ementário dos componentes curriculares.

Esses ementários são apresentados através da seguinte estrutura: UNIDADE, NOME DA DISCIPLINA, se é OBRIGATORIA ou ELETIVA, o CÓDIGO DA DISCIPLINA, CARGA HORÁRIA TEORICA, PRÁTICA E TOTAL, EMENTA,

ÁREA/EIXO/NÚCLEO, COMPETÊNCIA (S), CONTEÚDO PROGRAMÁTICO e REFERÊNCIAS BÁSICAS E COMPLEMENTARES.

O projeto pedagógico do curso (PPC) de Bacharelado em Educação Física foi o terceiro documento analisado, o qual teve a finalização de sua construção em agosto de 2017, tratando-se de um PPC construído para a renovação de reconhecimento do citado curso. Foi aprovado em maio de 2018 e publicado em junho do mesmo ano, tendo sido checado pelas coordenações e Divisão de Apoio Técnico Pedagógico (DATP) em abril de 2019.

No que se refere à sua estrutura, o PPC do curso de Bacharelado em Educação Física da ESEF-UPE está organizado contendo uma apresentação, considerações de oferta do curso, projeto pedagógico do curso de bacharelado em Educação Física (justificativa da oferta do curso, objetivos, perfil de egresso, competências e habilidades, organização curricular, fundamentos/princípios, concepção metodológica, matriz curricular, estágio curricular, atividades complementares e avaliação da aprendizagem), pós-graduação (Lato sensu e stricto sensu), infraestrutura e apoio ao curso (aspecto físico, biblioteca e laboratórios), extensão (programas e projetos), corpo docente (formação e titulação, quadro de lotação, perfil da coordenação de curso), ementário e dados da avaliação interna e externa.

Na organização curricular o PPC do bacharelado em Educação Física se organiza de uma forma semelhante (chegando em parte de sua escrita ser uma cópia) ao curso de Licenciatura em Educação Física perfil atual, inclusive, preservando a mesma lógica e modificando apenas as especificidades da área de atuação.

Na descrição da organização curricular, é visível a preocupação do documento de uma abrangência, flexibilidade, transversalidade, horizontalidade, e verticalidade, dando a entender uma ampliação no trato com o conhecimento específico da Educação Física dialogando com aspectos importantes como cultura, sociedade, tecnologia. Isso demonstra um paradigma em que a formação inicial em Educação Física parte de uma perspectiva para além de suas especificidades, como defendem Pires (2015) e Moita (2000) uma formação para além de seu caráter meramente instrumental. Esse aspecto é demonstrado

quando o PPC traz dentro de sua organização curricular os seus princípios e fundamentos.

Dessa forma, assim como o PPC da Licenciatura do perfil atual, a partir desses princípios e fundamentos é possível vislumbrar um trato específico da formação em Educação Física articulado com questões referentes à inclusão, a cultura e às diferenças. Nesse sentido, mesmo o projeto não apresentando menção a gênero, é possível perceber a intenção do documento em se trabalhar no âmbito da diversidade.

Sobre esse aspecto buscamos novamente respaldo no estudo de Ramalho *et al.* (2020) quando trazem as relações entre gênero e esporte e gênero e lazer para além do debate da formação de professor@s adentrando e alertando para a importância de se tematizar gênero também no Bacharelado em Educação Física.

Trazendo dados sobre violência de gênero no cenário nacional, as autoras apontam a necessidade social das Instituições de Ensino Superior principalmente no interior de um curso de graduação que toma como base o corpo, a cultura corporal e o movimento de tratar sobre essa temática, pois acreditam que em sua ação histórica, social e cultural, as discussões sobre o corpo podem “desatar os nós” sociais que resultam em atos violentos para aquel@s que se encontram à margem dos padrões sociais e culturais. As autoras, com isso, afirmam, sem se prenderem a questões simplistas, que as práticas corporais em diferentes espaços nos cursos de Educação Física necessitam problematizar esses padrões, no sentido de desnaturalizá-los em busca de caminhos para a superação de violências, preconceitos vinculados ao corpo.

Essa questão torna-se fundamental quando se analisa que a Resolução que institui as Diretrizes curriculares para o curso de Educação Física que embasa o PPC do Bacharelado em Educação Física da Instituição pesquisada não menciona de forma aprofundada as dimensões pautadas na história e na cultura. Embora a citada resolução traga as dimensões histórico-culturais e filosóficas como importantes para a formação d@ Bacharel em Educação Física, ela o faz de forma superficial e quantitativamente inferior em relação às dimensões mais técnico-específicas para essa formação. Isso revela que, em relação à Resolução 07/2004, o PPC da instituição investigada avança em

relação ao trato com as questões histórico-culturais para a formação de Bacharel em Educação Física.

4.2. Análise das especificidades temáticas relacionadas a Gênero

Dentro da estrutura do PPC do perfil antigo do Curso de Licenciatura em Educação Física, no que se refere a como gênero é tratado em seu interior, como não encontramos este termo em nenhuma de suas passagens, selecionamos algumas palavras que podem ter relação com gênero e realizamos uma busca simples no citado documento. A partir, dessa busca inicial, observamos a presença dos seguintes temas, os quais podem ter relações com gênero: diferença/diferenças, homem/homens, feminino/feminina, cultura e diversidade.

Em termos quantitativos em relação às vezes que aparecem em todo o Projeto pedagógico do curso, o termo cultura (55 vezes) é o que mais aparece, seguindo do termo homem/homens (12 vezes). Os termos feminino/feminina, diversidade e diferença/diferenças aparecem cada um uma única vez em todo o PPC. O termo identidade aparece 2 vezes, mas sem relações com as questões identitárias, por isso, não foi trazido aqui como relevante para ser tratado.

Para as buscas no PPC também foram utilizados os termos gênero, diferenças culturais, identidade de gênero, feminismo/feminismos, mulher, menina, menino, marcadores sociais, multicultural, sexualidade e sexo. Contudo, não aparecerem em nenhum momento no texto do PPC perfil antigo inteiro.

Embora outros termos sejam trazidos aqui nesse estudo como forma de apontar as possibilidades da tematização de gênero nos cursos da instituição investigada, o fato de em dois dos seus PPCs o termo gênero não ser trazido de forma explícita implica em algumas questões que como afirmam Freitas e Souza Júnior (2020) não garantem que gênero seja tematizado, pois junto à seu silenciamento, não é apresentada uma abordagem pedagógica e política específicas que venham a colocar o assunto como evidente no texto. Nesse sentido, a relação que o curso possa ter como esse tema ao longo da graduação, pode se apresentar como inconsistente e indefinida. Para os autor@s,

É preciso ressaltar que a falta de referências concretas de políticas e ações pedagógicas direcionadas para as questões de gênero e sexualidade contribui para o processo de produção das normatizações e das desigualdades, o que pode chegar a se

reproduzir tanto na formação acadêmica como na atuação docente no espaço escolar (FREITAS; SOUZA JÚNIOR, 2020, p. 221).

No Perfil atual da Licenciatura em Educação Física os termos relacionados a gênero aparecem no documento em suas diversas partes. Nas análises dos três PPCs esses termos foram utilizados na busca por serem palavras que podem ter algum tipo de ligação com gênero. Sobre esse aspecto, foi visto nos estudos de Ramalho *et al.* (2022) que nem sempre os problemas relacionados a gênero aparecem somente quando se escreve ou se fala o termo propriamente dito. Essas questões podem aparecer por afirmação ou silenciamento por dentro de outros termos que podem sugerir tratativas sobre gênero.

O termo cultura aparece 125 vezes no documento. O termo gênero aparece 23 vezes, identidade aparecendo 17 vezes. O termo diversidade, o qual aparece 14 vezes, diferença que aparece 11 vezes, Homem/homens que aparece 8 vezes, seguido de sexualidade que aparece 4 vezes, feminina/feminino e marcadores sociais que aparecem 2 vezes cada um, e mulher e menino que aparecem cada termo 1 única vez.

Importante ressaltar que para buscas termos como diferenças culturais, identidade de gênero, feminismo/feminismos e menina também foram utilizados. Contudo, esses termos não aparecem sequer uma única vez no documento inteiro. Mesmo assim, percebe-se que o PPC do perfil atual da Licenciatura, não somente o termo gênero é trazido, mas os temas mais relacionados com sua tematização de forma a enfatizar a sua presença no documento curricular é algo que diferencia o PPC do Currículo atual da Licenciatura em Educação Física dos outros dois PPCs.

No PPC do Bacharelado em Educação Física os termos encontrados aparecem no documento em diversas partes. Assim como nas análises dos outros PPCs, esses termos foram utilizados na busca por serem palavras que podem ter algum tipo de ligação com gênero. Seguindo a mesma lógica que o perfil antigo da licenciatura, gênero não é citado nesse documento, contudo, outros termos que aparecem no decorrer do PPC podem indicar abertura para se tratar dessas questões, já que o próprio silenciamento nos traz a possibilidade de compreensão de como o documento aborda a questão.

Destaca-se que, embora estruturalmente, e até em algumas de suas passagens escritas o PPC do Bacharelado traga a mesma lógica de apresentação de suas partes e até mesmo chegando a apresentar a mesma escrita do PPC do perfil atual da Licenciatura, ele não traz de forma direta a tematização de gênero. Daí a reflexão sobre a (des) obrigatoriedade legal se constituir como um indício importante para as tomadas de decisão no interior do currículo do curso por um lado. Mas por outro, a demanda da discussão depende muito mais da realidade do curso.

No Bacharelado, o termo cultura aparece 84 vezes no documento. Posteriormente, seguido do termo homem, o qual aparece 8 vezes. Logo em seguida, analisamos o termo identidade que aparece 4 vezes, seguido do termo diferenças que aparece 2 vezes, mulher e diversidade que aparece cada uma única vez. Os termos gênero, Diferenças culturais, Identidade de gênero, Feminina/feminino, Feminismo, Feminismos, menina, menino, marcadores sociais, multicultural, sexualidade e sexo não são mencionados em todo o PPC do Bacharelado em Educação Física da Instituição investigada.

De acordo com Ramalho *et al.* (2022), é necessário tratar as desigualdades de gênero através da articulação entre a formação atuação d@ bacharel em Educação Física e a sociedade, pois essa articulação chama atenção para a demanda social que não enalteça a hierarquização entre pessoas tomando-se como base as diferenças de gênero.

Importante, de acordo com Ramalho *et al.* (2022) que o Bacharelado em Educação Física questione, por exemplo, sobre a ocupação dos corpos femininos nos espaços públicos e privados de lazer, evidenciando a forma como a sociedade diferencia o direito ao lazer entre gêneros diferentes. “Compreender como diferentes gêneros leem o lazer e têm a possibilidade real de vivenciá-lo. Todas essas possibilidades trazem grande abertura para a desnaturalização social relacionada a gênero” (RAMALHO, *et al.* 2022, p. 15-16). Nesse sentido, torna-se imprescindível promover na formação inicial discussões obrigatórias, por exemplo, sobre a exposição do corpo feminino nas práticas esportivas e muitos dos assédios sofridos por mulheres no meio esportivo, o que evidencia o exercício

de poder sobre os corpos. Dessa forma, de acordo com as autoras, para que os conteúdos sobre o esporte sejam tratados

[...] de forma ampla e consciente é primordial para os(as) docentes que voltam a sua prática pedagógica para a classe trabalhadora e que tenham em mente uma sociedade justa e sem explorações de classe, raça ou de gênero. Por essa razão, os currículos dos cursos de Educação Física, ainda mais de IES públicas, terem em sua constituição o esporte trabalhado de forma crítica, pode ser uma potente ferramenta de resistência e transformação social (RAMALHO, *et al.*, 2022, p. 14-15).

Diante de tais reflexões e como mencionado anteriormente, as análises dos documentos que se seguem, não trataram apenas sobre o termo gênero nos PPCs, mas irão trazer palavras e outros termos que podem sugerir a suas tratativas nos cursos que dão base.

Como foi evidenciado na metodologia do estudo, de forma a organizar as análises em formato de temática, mesmo que essas análises não tenham sido realizadas pela técnica da análise de conteúdo categorial temática (BARDIN, 2010) e sim através de uma análise descritiva, alguns termos foram tratados na íntegra, da forma como aparecem nos PPCs como gênero, identidade, diferença, diversidade, cultura e marcadores sociais. Outros termos como homem, mulher, feminino, masculino, menino, menina, sexo e sexualidade foram analisados dentro dos temas masculinidade e feminilidade para dar ao texto maior coesão e organização.

Os termos que foram utilizados na busca por dentro dos PPCs como forma de encontrar possibilidades sobre tematização de gênero emergiram do referencial teórico desse trabalho. Os três tópicos desse referencial ao tratar sobre gênero e os feminismos, gênero e Educação Física e gênero, currículo e formação profissional, especialmente este último, fizeram emergir os termos acima descritos e a sua organização e categorização nos seguintes temas: Tematização de gênero, tematização da identidade, tematização da diversidade, tematização da diferença, tematização da masculinidade, tematização da sexualidade, tematização da feminilidade, tematização dos marcadores sociais e tematização da cultura.

4.2.1. Tematização de Gênero

Antes de abordarmos como gênero é tratado no PPC do Curso de Licenciatura em Educação Física, é importante que seja reiterado que o projeto do perfil atual desse curso é o único dos três que se embasa na Resolução 02/2015, a qual trata sobre a Formação de Professor@s e que foi revogada pela Resolução 02/2019. Relevante destacar que o citado PPC é o único que trata gênero de forma direta, abordando o termo propriamente dito.

Na resolução 02/2015, como visto no referencial teórico desta tese, gênero e outras categorias que demarcam as diferenças são aspectos obrigatórios de serem tratados nos cursos de Formação de Professor@s. Esse aspecto é evidenciado no capítulo V que versa sobre a estrutura do currículo para a formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior. Em seu segundo parágrafo diz que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Importante aqui a demarcação dessa legislação porque, como visto, ela é a única que vai apresentar a obrigatoriedade de os currículos das instituições de formação de professor@s em nível superior trazer gênero como um dos conteúdos relacionados às questões das diversidades.

Nesse PCC, o termo aparece 23 (vinte e três) vezes ao longo de sua escrita e esse processo se inicia em suas competências e habilidades de forma sintonizada com a citada resolução, conforme descrita na quarta competência/habilidade:

Adoção de práticas pedagógicas e ações educativas específicas da educação física que consolidem a educação inclusiva por meio do respeito as diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (p. 11).

Essa é a única parte do PPC que não sejam as disciplinas em que o termo gênero aparece e é tratado dentro da perspectiva da diversidade, respeito às

diferenças, tendo como ponto de partida uma Educação Física inclusiva juntamente com as questões ético raciais, sexuais, religiosas, geracionais e outros.

Importante aqui destacar que em termos de formação inicial é importante que o termo apareça nas suas competências e habilidades porque demonstra a intencionalidade do PPC em se tratar o conteúdo gênero. De acordo com Vasconcelos e Ferreira (2020) é necessário um olhar para o currículo no campo de formação como uma estrutura viva que possa mobilizar formas de ensinar e aprender a pensar temáticas de como gênero pode ser tematizado enquanto um conteúdo que vem sendo excluído, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Nesse sentido, dependendo de como os conhecimentos são selecionados por dentro do currículo, “[...] pode-se alimentar uma orientação educativa homogeneizadora, socializando as novas gerações na aceitação da desigualdade, o que incluiria, dentre várias temáticas, o fortalecimento dos estereótipos acerca do gênero e da sexualidade” (VASCONCELOS; FERRREIRA, 2020, p. 06).

As próximas partes do PPC que o termo gênero será tematizado serão nas disciplinas. A primeira delas é Esporte 1, uma das que faz parte do eixo de cultura de movimento em que o termo vai aparecer na sexta habilidade e no quinto conteúdo programático.

No que se refere à habilidade descrita em que o termo aparece, este é tratado mediante apenas ao ato de “planejar e promover a prática esportiva para diferentes faixas etárias, gênero, etnia e pessoas com deficiência” (p. 52).

Em relação ao conteúdo programático, o esporte no seu quinto conteúdo, é trazido “em diferentes grupos sociais – faixa etária, gênero, etnia e pessoas com deficiência.

Analisando esses dois exemplos, percebe-se que gênero é apenas citado seja em relação a consideração para planejamento, seja como grupos sociais juntamente com outros marcadores. Não há, portanto, uma inserção de se trazer gênero nessa disciplina sob o ponto de vista de sua problematização de modo a desvelar aspectos do esporte em que o tema é trazido para evidenciar aspectos latentes na sociedade como, por exemplo, a mulher, @s atletas LGBT no esporte

e os processos de silenciamento em relação a essas pessoas, mesmo considerado que gênero não seja conteúdo específico da citada disciplina, mas compreendendo que ele pode ser tematizado de forma a se articular, inclusive, com os conteúdos específicos.

Sobre esse aspecto, Duarte, Castro e Nascimento (2021) afirmam ser importante na formação inicial em Educação Física que @ professor@ tematize práticas corporais inseridas num contexto em que os acontecimentos históricos, as mudanças culturais e as transformações ocorrem através de enfrentamentos e lutas em busca da emancipação das pessoas. @s autor@s em suas análises, incluem esses enfrentamentos e lutas pela emancipação das pessoas a questão da busca pela igualdade de gênero. Nesse sentido,

Levando em consideração a amplitude da área da Educação Física, é dever da formação inicial de professores (as) apresentar e discutir temas e debates contemporâneos que, com uma considerável contribuição da mídia e das tecnologias da informação/comunicação do mundo globalizado, são latentes e se manifestam nos mais diversos espaços de nossa sociedade. Isso porque, além dos conteúdos próprios da área, muitos são os temas que podem ser abordados e que “conversam” com outras áreas de conhecimento (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021, p. 06).

Sobre o esporte propriamente dito, @s autor@s afirmam que nos diversos contextos de muit@s jovens e adolescentes as atitudes machistas e homofóbicas são naturalizadas por influência de uma heteronormatividade compulsória²³ quem que geram nas instituições de ensino práticas de violência e exclusão, as quais são também muito evidentes na Educação Física. Nesse sentido, o esporte pode ser tematizado, de acordo com Duarte, Castro e Nascimento (2021) como uma prática corporal que é culturalmente generificada.

A ideia de tematizar práticas corporais que culturalmente foram estabelecidas como masculinas ou femininas foi um ponto de partida levantado pelas professoras, o que poderia dar início a esse trabalho, expondo que dentro do próprio esporte notamos a diversidade de pessoas, corpos, sexualidades (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021, p. 09).

²³ De acordo com Butler (2019) heteronormatividade compulsória se refere aos padrões aceitáveis para que as pessoas sejam classificadas como “normais” ou “desviantes” com base naquilo que a autora aponta como um sistema coerente com formas de existir inteligíveis no sentido heteronormativo.

Gros (2017) realizando um estudo comparativo em que procura contrastar os modelos teóricos da construção da identidade de gênero dentro da teoria *queer* no que se refere ao modelo performativo teatral de Butler e o modelo da biodrag de Preciado, mesmo apontando diferenças consubstanciais entre amb@s, afirma que os dois modelos analisam os sujeitos considerados desviantes ou anormais demonstram o quanto essas pessoas sofrem diante do padrão heteronormativo de matriz binária que classifica e regula as identidades de gênero nas sociedades ocidentais.

O modelo performativo Teatral de Butler, de acordo com Gros (2017), parte do pressuposto de que gênero é construído no cotidiano por atos performativos que imitam um ideal morfológico de gênero. Nesse sentido, a mulher se constitui como mulher através de performances constantemente repetidas de gestos, comportamentos, de vestimentas, de atos e de movimentos tendo concordância com os padrões heteronormativos.

Desde la posición butleriana, en efecto, una “mujer” se constituye como tal mediante la performance continua de gestos, comportamientos y movimientos que siguen las directivas del rol de género femenino, tal como es definido por el guión de la heteronormatividad (GROS, 2017, p. 257).

Preciado afirma que esses padrões são artefatos da tecnóloga através do consumo de hormônios como a pílula e reposições hormonais que produz o que Preciado denomina de tecnocorpo. Para Gros (2017), Preciado afirma que na atualidade a noção de gênero dá lugar a de tecnogênero.

Nesse sentido, as tecnologias específicas de incorporação se inscrevem nas diferentes identidades. Diferentemente de Butler, Preciado afirma que a mulher se constitui enquanto mulher se uma série de técnicas micro prostéticas forem usadas, sejam elas a pílula ou as intervenções cirúrgicas. Nesse sentido, de acordo com Gros (2017), para Preciado, a constituição da feminilidade não ocorre através de atos corpóreos estilizados, mas sim através do consumo de hormônios de forma frequente.

Mesmo diante dessas diferenças, Gros (2017) afirma que os do@s filósof@s encaram gênero como algo construído de forma sociocultural. Diante de tal afirmativa,

[...] para Butler la mera repetición performativa conduce a una habituación de la corporalidad que da surgimiento a la ilusión de la “naturalidad” de género, ilusión en cuyas trampas cae tanto el actor como la audiencia. Desde la perspectiva de Preciado (2009), sin embargo, la sedimentación corporal no es suficiente para constituir el efecto de “naturalidad”; antes bien, esta solo puede lograrse mediante la modificación orgánica, somática, de los cuerpos generada por procedimientos hormonales o quirúrgicos (GROS, 2017, p. 258).

Dito isso, reafirma-se que essas investidas socioculturais na regulação das identidades de gênero nas sociedades ocidentais impõem uma matriz heterossexual e a teoria *queer* busca descentrar e desmontar o regime sexual dominante, tornando possível a vida das sexualidades periféricas. Gros (2017) afirma que mesmo em perspectivas progressistas é possível reconhecer tendências excludentes de essencialização identitária. A teoria *queer* denuncia a fixação identitária desontologizando as identidades de gênero e tanto Butler como Preciado vão desenvolver seus modelos em torno dessa denúncia.

Nesse sentido, os currículos das instituições de ensino podem olhar para aquilo que aparentemente é colocado como estável e como natural e no PPC do currículo atual da Licenciatura em Educação Física da instituição investigada gênero é trazido explicitamente como possibilidade de ser tematizado em vários componentes curriculares.

Na disciplina de Filosofia da Educação, a qual faz parte da área de ser humano e sociedade, o termo gênero irá ser citado na segunda competência e na quarta habilidade. No que se refere à competência, e colocada a ação de “Valorizar práticas pedagógicas e ações educativas por meio do respeito as diferenças, à diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional” (p. 54).

Percebe-se nessa citação que as práticas pedagógicas e ações educativas podem ser problematizadoras do respeito à diversidade em vários âmbitos, sendo gênero um aspecto que possível ser problematizado. Na quarta habilidade, o termo aparece da seguinte forma: “Refletir filosoficamente trabalho vs. alienação no contexto da prática pedagógica em ambiente escolar e não escolar, associando elementos da diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional” (p. 54).

Em relação à habilidade, gênero é trazido como elemento da diversidade com possibilidades de ser associado à reflexão filosófica do trabalho vs. alienação no interior do contexto da prática pedagógica. Nessa habilidade percebe-se uma explicitação do trato com gênero no sentido de permear intencionalmente a prática pedagógica, diferentemente do que ocorreu no trato com gênero na disciplina esporte.

Citar gênero é diferente de tematizá-lo, pois de acordo com Ramalho *et al.* (2022), somente a tematização é capaz de proporcionar criticidade no sentido de levar @s estudantes a questionarem valores que mantêm processos de discriminação e desigualdade entre as pessoas. Nesse processo, a Educação Física dentro do contexto educacional no Ensino superior, seja no bacharelado, seja na licenciatura, pode se constituir como espaço de resistência visando a emancipação social, superando as correntes conservadoras que insistem em manter os privilégios de quem sempre os teve. Nesse sentido,

Acreditamos que a forma de incentivo para a igualdade de gênero parte de diferentes ações, mas a principal e imprescindível é o exemplo do convívio positivo no ambiente de aplicação de ensino (seja nas academias, escolinhas ou na educação básica), vindo daí o debate e problematizações quando se fizer necessário (RAMALHO, *et al.* 2022, p. 13).

Na disciplina de Esporte 2, o termo gênero aparece apenas uma única vez na quinta habilidade no sentido também, assim como aparece em Esporte 1, de “Planejar e promover a prática esportiva para diferentes faixas etárias, gênero, etnia e pessoas com deficiência” (p. 72).

Assim como em Esporte 1, a menção a gênero ocorre apenas no sentido de ser levado em consideração nos processos de planejamento e promoção da prática esportiva, evidenciando o trato com o esporte tecnicamente adequados às questões afetas a gênero, dentre outras diferenças. Sobre a necessidade de tematizar gênero nas aulas de Educação Física na tratativa do conhecimento esporte para além de uma adaptação do planejamento às diferenças, Ramalho *et al.* (2022) afirma que

Não somos contra aplicação do conteúdo de esportes nas aulas de EF, mas acreditamos que trabalhá-lo de forma ampla e consciente é primordial para os(as) docentes que voltam a sua prática pedagógica para a classe trabalhadora e que tenham em mente uma sociedade justa e sem explorações de classe, raça ou

de gênero. Por essa razão, os currículos dos cursos de EF, ainda mais de IES públicas, terem em sua constituição o esporte trabalhado de forma crítica, pode ser uma potente ferramenta de resistência e transformação social (RAMALHO *et al.*, 2022, p. 14-15).

Outra disciplina do PPC da Licenciatura em Educação Física em que gênero aparece é Aprendizagem e controle motor, contudo, aparece apenas uma única vez na bibliografia da disciplina em “Influência do gênero e idade no desempenho das habilidades locomotoras de crianças de primeira infância” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; CATTUZZO, 2013).

A forma como gênero é trazido nessa referência diz respeito muito mais ao sexo do que ao gênero, tendo em vista o trato de sua influência apenas no desempenho das habilidades locomotoras na primeira infância. Portanto, gênero na disciplina não é tratado em nenhuma outra parte que não seja na bibliografia citada, deixando transparecer que o termo aparece apenas como uma variável na análise do desempenho de crianças. Nesse sentido, Oliveira, Oliveira e Cattuzzo (2013) traz as suas análises sobre o desempenho de acordo com o gênero afirmando que

Em que pese o fato de que este estudo não teve por objetivo coletar dados sobre as peculiaridades do contexto de brincadeiras de meninos e meninas, pode-se sugerir que as diferenças encontradas entre gêneros são devido às distintas interações entre os elementos que influenciam o comportamento motor: a) ambientais (reforço social diferenciado para os comportamentos motores em cada gênero); b) organísmicas (idade cronológica e/ou sexo) e c) da tarefa (diferentes demandas percepto-motoras). Se a relação entre esses elementos é não linear e dinâmica, isso implicaria que suas variações podem levar a diferentes resultados comportamentais¹. Assim, poder-se-ia hipotetizar que, para os meninos, o maior tempo dedicado à prática de atividades mais vigorosas, somado ao maior incentivo social para tais ações motoras, pode ter afetado positivamente seu desenvolvimento locomotor grosso (OLIVEIRA; OLIVEIRA; CATTUZZO, 2013, p. 652).

Vemos, por outro lado, nessa citação a possibilidade de em se problematizando os achados do estudo no que se refere aos elementos ambientais que influenciam o comportamento motor em relação ao reforço social diferenciado para os comportamentos motores de meninas e meninos, um terreno fértil para que se desconstrua a afirmativa histórica de uma habilidade natural dos meninos para determinadas cráticas corporais. Mesmo a discussão ocorrendo

num campo do binarismo de gênero, pode-se avançar nas análises indo-se além das questões biológicas.

Em Dança 2, o termo gênero aparece na quarta competência, na quinta habilidade e na bibliografia. No que se refere às competências, um dos intuitos da disciplina é levar o estudante a “Problematizar ações educativas que consolidem reflexões sobre a educação inclusiva, a diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (p. 93). Em relação à habilidade, a intenção é de

Planejar, implementar e avaliar práticas educativas com o conteúdo dança na Educação Física levando em consideração as propostas curriculares municipais, estaduais e nacionais, bem como as reflexões sobre a educação inclusiva, a diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (p. 93).

Percebe-se, diante dessas passagens em que o termo gênero aparece na disciplina de Dança 2, que na competência ele aparece com a perspectiva de ser problematizado e tematizado a partir das ações educativas que levem e consolidem reflexões sobre o assunto. Na habilidade é trazido com a intenção de planejar e implementar e avaliar as práticas educativas para que as reflexões sobre temas como gênero ocorram durante o processo pedagógico.

Nesse sentido, é notório na disciplina uma intencionalidade de se tematizar gênero trazendo o termo para gerar reflexões sobre o conteúdo dança e não apenas como uma citação apenas para o cumprimento de um ordenamento legal, mas principalmente para de fato trazer a discussão para o efetivo repensar da dança e sua construção histórica.

Ainda na disciplina de Dança 2, o termo gênero aparece na bibliografia da disciplina em relação à referência “A Educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade” (GOELLNER, 2010). Goellner (2010) aponta a possibilidade do trato com gênero no mesmo sentido de problematizar o assunto como é descrito acima na quarta competência da disciplina.

Quando se usa o termo problematizar, enfatiza-se que é necessário colocar em suspeição algumas verdades com as quais nos deparamos cotidianamente, pois provavelmente elas não são assim tão verdadeiras. Um bom exercício seria refletirmos, por exemplo, sobre alguns discursos e práticas que circulam na nossa

vida cotidianamente e que, se não os problematizarmos, estamos contribuindo para reforçá-los (GOELLNER, 2010, p. 77).

Na disciplina de Esporte 3, gênero aparece na quarta habilidade e no quinto conteúdo programático, contudo, não aparece em mais nenhuma parte do ementário. Importante observar que “Planejar e promover a prática esportiva para diferentes faixas etárias, gêneros, etnias e pessoas com deficiência nos contextos da educação básica” (p. 108) não está vinculada a nenhuma das competências, o que remete a uma incoerência entre competências e habilidade no ementário dessa disciplina quanto à tematização de gênero.

O conteúdo programático é descrito de forma a se tratar “o ensino do esporte para diferentes faixas etárias, gêneros, etnias e pessoas com deficiência nos contextos da educação básica” (p. 108) e ao mencionar o ensino do esporte para diferentes grupos, apresenta coerência com a habilidade de planejar e promover práticas esportivas para os citados grupos sociais. O esporte nessa parte é tratado de forma muito semelhante ao esporte 1 e 2, citando-se apenas gênero em um sentido de adaptação do ensino do esporte e não de fato problematizando como defende Goellner (2010).

Em Luta 2, assim como em Esporte 3, o termo gênero aparece na quarta habilidade com o mesmo intuito de “Planejar e promover a prática das lutas para diferentes faixas etárias, gênero, etnia e pessoas com deficiência nos contextos da educação básica” (p. 113). Também apresenta coerência no trato com gênero em relação ao quinto conteúdo programático: “O ensino das Lutas para diferentes faixas etárias, gênero, etnia e pessoas com deficiência nos contextos da educação básica” (p. 113). Contudo, o termo gênero apenas aparece no sentido de uma adaptação do ensino da Luta, assim como ocorreu nos esportes 1, 2 e 3.

Embora nessas últimas duas disciplinas o termo gênero se apresente em maior quantidade entre uma das habilidades e um dos conteúdos programáticos, o fato de ele não permear o ementário como um todo, dificulta enxergá-lo de forma a ser tematizado no interior dessas disciplinas olhando especificamente para o PPC. Isso não quer dizer que @s professor@s não apresentem o compromisso de assim o fazer em suas práticas. Pois, de acordo com Goellner (2010)

É necessário pensar que, muito mais do que as diferenças biológicas entre meninos e meninas, são as diferenças culturais e sociais aquelas que incidem, fortemente, na orientação do que é mais ou menos adequado para um e outro sexo (GOELLNER, 2010, p. 78).

Para tal é necessária a mediação d@ professor@, pois esses aspectos, embora não evidenciados na escrita de algumas disciplinas do PPC, podem permear a prática pedagógica dest@s durante o ensino.

Na disciplina de Atividades Físicas e Esportivas de Aventura, o termo gênero aparece apenas no quarto conteúdo programático apontando para “o ensino das atividades de aventura para diferentes faixas etárias, gêneros, etnias e pessoas com deficiência” (p. 127).

Embora se tenha a possibilidade de se tratar gênero na disciplina, percebe-se o que o termo aparece apenas uma única vez, o que leva o conteúdo a aparecer sem vinculação com a ementa, competências e habilidades. Assim como em Luta 2, Esporte 1, 2 e 3, o termo aparece apenas com o sentido de adaptação do ensino para as diferenças e não problematizando essas diferenças.

Nas duas disciplinas eletivas vinculadas ao curso de Ciências Sociais, (Tópicos Especiais em Antropologia: Deficiência e Educação em Perspectiva Socioantropológica e Tópicos Especiais em Educação: Pensamento Protestante, Educação e Sociedade) o termo também aparece de forma pontual.

Na primeira, em seu sétimo conteúdo programático sendo este “deficiência, gênero e sexualidade” (p. 136). Na segunda aparece na primeira habilidade “Problematizar compreensões de mundo por meio das relações de gênero, sexualidade, etnicidade e identidade no protestantismo” (p. 136), mas aparece também, em seu décimo quinto conteúdo programático sendo este “Gênero, deficiência e multiplicidades no Protestantismo” (p. 136).

Nessa última disciplina, mesmo o termo aparecendo de forma pontual, é notório a tentativa de uma tematização de gênero dialogando com seus conteúdos específicos. Dessa forma, tematizar compreensões de mundo por meio das relações como as de gênero, por exemplo, significa uma busca clara da disciplina em se evidenciar uma compreensão para além dos aspectos biológicos e naturalizados. Sobre esse aspecto, é importante retomar o conceito de gênero como sendo, de acordo com Goellner (2010)

[...] a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. (GOELLNER, 2010, p. 75).

Diante do que foi apresentado, sobre gênero, pode-se questionar se a intenção no PPC é realmente a de tematizar intencionalmente o termo, ou se é apenas fazer o mesmo aparecer para se adequar a uma obrigação legal descrita na Resolução 02/2015, a qual aponta a tratativa com essa temática como obrigatória. Esses aspectos somente serão respondidos a partir da análise de como cada docente tematiza gênero na sua prática pedagógica, pois o PPC se refere apenas aquilo que se define como documento curricular, não possibilitando que, de fato, seja realmente visto se o tema é tratado na sala de aula ou não. Pois de acordo com Vasconcelos e Ferreira (2020) o currículo escolar é algo vivo e não pode ser concebido apenas como um documento. Embora este documento tenha sido construído pel@s professor@s que estão regendo as aulas e elaborando os seus planos de ensino com base nele.

Como se pode observar, essas temáticas são complexas e alimentadas por inúmeros estereótipos e posturas naturalizadas, por esse motivo o currículo escolar, como algo vivo e dinâmico, requer um esforço contínuo e coletivo de toda a comunidade que o coloca em ação, de modo que as reflexões sobre gênero e sexualidade saiam do universo acadêmico e possam ganhar eco no cotidiano dess@s futur@s professor@s (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020, p. 10).

Portanto, para se incluir realmente o tema gênero no currículo da formação inicial em Educação Física, é importante que não somente o termo seja trazido no documento curricular, é preciso que ele seja tematizado intencionalmente no documento, através de um compromisso coletivo envolvendo docentes, estudantes e toda a comunidade das instituições de ensino, que o tema seja constantemente planejado, não se esperando apenas que o mesmo apareça nos documentos nem tão pouco que se constitua apenas como um tema emergente trazidos pel@s estudantes e professor@s durante as aulas.

4.2.2. Tematização da Identidade

Antes de adentrarmos em como o termo identidade é trazido no PPC do perfil atual da licenciatura, pois nos outros dois PPC (Licenciatura Perfil Antigo e Bacharelado) ele não é mencionado, tratemos primeiramente do seu significado. De acordo com Goellner (2010), são as diferenças entre os corpos dos sujeitos, seus gêneros e suas sexualidades que marcam a constituição das identidades das pessoas.

Segundo a autora, é importante contudo, que não caiamos naquilo que se conhece como binarismo de gênero na medida em que masculinidade e feminilidade se definem mutuamente, não existindo uma essência a priori para uma ou outra identidade.

Essas identidades, ao contrário, são produzidas na cultura, não havendo uma fixidez na sua produção. Do mesmo modo podemos pensar que não existe a categoria homem e a categoria mulher isoladamente. Os sujeitos são homens e mulheres plurais porque são de diferentes etnias, classes sociais, religiões, idades etc. Um homem negro, jovem, atlético, gay e pobre apresenta, em seu corpo, marcas muito distintas, por exemplo, de um homem branco, rico, evangélico, heterossexual e deficiente físico (GOELLNER, 2010, p. 76).

Butler (2019) afirma que as instituições, de maneira geral, engessam e fixam as categorias identitárias naquilo que ela denomina de matriz heterossexual. Para a autora a própria reafirmação da categoria ou identidade “mulher” como sujeito do feminismo contribui para a manutenção da estabilidade diante das relações entre o masculino e o feminino, sendo estabelecida no âmbito da hierarquia.

Além dessa questão, a própria existência de uma identidade feminina pode, para Butler (2019), excluir pessoas que não estão em conformidade com essas exigências normativas daquilo que hegemonicamente se constitui como mulher. É exatamente por isso que a autora defende a superação das relações hierárquicas e aponta a necessidade de desviar o foco da identidade para os processos de produção dessas identidades e da conseqüente manutenção das relações de poder entre elas.

Gros (2017) afirma que Butler realiza uma crítica a metafísica de gênero afirmando que o regime normativo de gênero e sexualidade (a heteronormatividade ou heterossexualidade compulsória) pressupõe a ideia de

uma identidade de gênero inteligível e castiga as que não são. Os gêneros inteligíveis são os que mantêm uma relação de coexistência e de continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Quando não existe no sujeito essa concordância, ele é considerado anormal. Nesse sentido, para a matriz cultural heteronormativa algumas identidades não devem ou não podem existir.

Diante de tais questões, podemos afirmar que é imprescindível o currículo de uma instituição de ensino tematizar aspectos referentes às identidades. Na instituição investigada, o termo irá ser trazido no perfil atual do PPC da Licenciatura em Educação Física 17 (dezessete vezes) e, diferentemente do termo gênero, ele somente vai aparecer no ementário dos PPC dentro da apresentação dos detalhes dos componentes curriculares.

Conforme dito acima, é importante mencionar aqui que o termo identidade é fundamental para se tematizar gênero e que as perspectivas de gêneros de autoras como Butler (2019) trabalham na contramão do policiamento social da identidade, na medida em que no interior das estruturas institucionais é grande a demanda por reconhecimento e dessa forma, há uma necessidade de se estabelecer e se padronizar uma identidade.

Nesse sentido, para Butler (2019) a identidade se configura como um elemento necessário nas sociedades que buscam o estabelecimento de normas para a identificação de pessoas consideradas corretas e incorretas no processo de inteligibilidade que define corpos matáveis e corpos vivíveis.

No PPC, a primeira disciplina que o termo aparece é em Esporte 1. Contudo é evidenciada apenas na bibliografia básica em “esporte e identidade na sociedade brasileira” (PRONI, 2008), texto publicado na obra intitulada “Representações Sociais e Imaginário no mundo Esportivo”. Percebe-se que, embora haja uma tentativa de se tratar a temática no interior da disciplina, pelo fato dela apenas aparecer na bibliografia e ser silenciada na ementa e nos conteúdos, o termo surge apenas de forma isolada.

Em Filosofia da Educação, o termo vai aparecer no sexto conteúdo programático e na primeira bibliografia. No primeiro, o termo vem destacado da seguinte forma: “Trabalho e alienação: identidade, consciência e luta de classe;

trabalho e produção; trabalho e exploração; trabalho e trabalho alienado na prática educativa” (p. 54).

Sobre esse aspecto é importante retomarmos Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) quando trazem o trabalho na noção de produção de pessoas. Como foi visto na primeira parte do referencial teórico, esse trabalho se configura como reprodução social em que pessoas, para continuarem a trabalhar fora de casa, se valem do trabalho de outras pessoas na tarefa do cuidar em suas residências

Em resumo, o trabalho de produção de pessoas supre algumas das condições – materiais, sociais, e culturais - fundamentais para a sociedade humana em geral e para a produção capitalista em particular. Sem ele, nem a vida nem a força de trabalho estariam encarnadas nos seres humanos. (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 51).

Esse aspecto encontra um terreno fértil para ser tratado nessa disciplina, pois tratar sobre trabalho e alienação pressupõe também essa tratativa no contexto da produção de pessoas, sendo as pessoas que se incumbem do papel do cuidado as mulheres.

Percebe-se na descrição desse conteúdo programático, vinculação da identidade com a categoria trabalho. Importante notar que a única bibliografia que trata o tema intitulada “Identidade e luta de classes” (BOGO, 2010) apresenta relações diretas com o conteúdo programático. Nesse sentido, diferentemente da disciplina de Esporte 1, o termo não aparece de forma isolada. A relação entre o conteúdo e a bibliografia traz a possibilidade do termo ser tratado intencionalmente e com referência respaldando esse trato.

A outra disciplina em que identidade é mencionada no ementário do PPC em análise trata-se de Educação Física e Currículo, contudo, o termo aparece apenas em uma das bibliografias básicas intitulada “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” (SILVA, 2011). Nessa referência são tratadas as teorias curriculares obedecendo a uma classificação entre teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, sendo nessas últimas o local em que a identidade tem a possibilidade de ser tratada de forma não fixa.

Para Silva (2011) o currículo é um documento textual que responde a algumas perguntas como qual o tipo de ser humano desejável para um tipo de sociedade? Etimologicamente, vem do latim *Curriculum*, que significa pista de

corrida, sendo que para o autor nos tornamos o que somos por passar por essa pista. O conhecimento que constitui o currículo está inseparavelmente envolvido naquilo que somos, que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. Nesse sentido, além de uma questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade e uma questão de poder, pois cada teoria na medida em que diz o que o currículo pode ser, não pode deixar de estar envolvida em questões de poder. Diante de tal afirmativa, para Silva (2011) as teorias curriculares estão no centro de um território contestado.

Em Educação Física e Currículo o termo somente aparece nessa bibliografia e em mais nenhuma parte do ementário da disciplina, o que nos leva também a apontar uma incongruência entre os conteúdos abordados e a bibliografia elencada para respaldá-los no que se refere à sua escrita. Nesse sentido, de acordo com Silva (2011) o fato de o currículo apresentar teorias que se encontram naquilo que ele denomina de território contestado e essa sendo a única parte que na disciplina o termo identidade aparece, aponta-se a necessidade de uma revisão da ementa, competências, habilidades e conteúdos no que se refere à tratativa do termo tendo em vista que o currículo pode

[...] proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes. Para essa abordagem, a discriminação e o preconceito são atitudes psicológicas inapropriadas e devem receber um tratamento que as corrija (SILVA, 2000, p. 98).

Mesmo considerando que estamos analisando o documento curricular e não o currículo na sua dimensão total, apronta-se que o fato do documento mencionar aspectos relacionados a gênero, identidade e diferença de forma tímida em seu texto, pode pressupor a responsabilização da tratativa desses termos apenas pel@s professor@s.

Nesse sentido, o currículo não se materializa em sua totalidade num documento escrito, embora reconheçamos que um documento como o PPC seja construído justamente pelas pessoas que compõem uma universidade e que estão, na sua maioria diretamente envolvidas também com a sua materialização na prática pedagógica. Ele é, de acordo com Bortolini (2014) o que acontece,

inclusive, para além das salas de aula, pois são em espaços diferentes dentro de uma instituição de ensino que muitas coisas são ensinadas.

O currículo acontece em dezenas de ações educativas produzidas simultaneamente em diferentes lugares da escola. São muitas as situações em que alguma coisa é ensinada e aprendida ao longo de um dia - de uma semana, de um ano ou de uma vida escolar. Isso faz com que, para entender como se materializa o currículo da escola, a gente tenha que olhar para muito mais lugares do que a sala de aula: a fila de meninos e meninas na hora da entrada, as conversas na sala de professores, a prece no refeitório antes de comer, a reunião da diretora com a mãe da aluna sob quem paira a suspeita de que seja lésbica, a agressão rotineira que um menino pintosa sofre no banheiro. Muitas coisas são ensinadas em espaços e tempos diferentes. E todas estas coisas, espaços e tempos são parte do currículo (em ação) da escola (BORTOLINI, 2014, p. 131).

Na disciplina de Psicologia da Educação o termo identidade vai aparecer. Contudo, ao contrário de Educação Física e currículo que só aparece na bibliografia, nessa disciplina não vai apresentar nas suas referências. Apenas uma menção rápida no quarto conteúdo programático “o comportamento em grupo: identidade, tipos de grupos, relações interpessoais” (p. 88).

Nesse ponto, psicologia da educação também apresenta apenas uma menção ao termo, o qual é trazido no seu ementário de forma pontual. Nas competências e habilidades o termo não aparece, mas é mencionada a intenção de se trabalhar com grupos e suas relações com os sujeitos e expressões: “Relacionar expressões dos fenômenos psicológicos do sujeito e dos grupos com o contexto da educação. Considerar o comportamento humano em suas expressões em grupo” (p. 87).

Importante aqui mencionar que a tratativa da identidade apenas como um comportamento não traduz o que realmente esse termo revela e que, portanto, a disciplina, ao tratar a identidade de forma pontual, enquanto comportamento pode, numa ausência de problematizações, revelar as “identidades desviantes” de forma patologizada. Sobre essa questão, Gros (2016), ao realizar uma análise comparando os modelos teóricos da construção da identidade de gênero e da teoria queer entre Butler e Preciado, aponta que existem diferenças teóricas entre a autora norte-americana e o autor espanhol. Contudo, no que tange os aspectos das similaridades entre amb@s, essas aproximações ocorrem justamente nas

análises dos sujeitos desviantes sendo considerados “anormais” e, portanto, silenciados na constituição de uma ideia de normalidade.

Apesar de estas marcadas diferencias, existe una similitud estructural entre los modelos teóricos de Preciado y Butler³. En las argumentaciones de ambas as pensadoras, el análisis de los sujetos “desviados” o “anormales” –la travesti, la transexual, el hermafrodita, etc.– desempeña un papel cardinal en tanto permite sacar a la luz el modo obvio –y, por tanto, invisible– en que se construye el género “normal”. Para Butler, al performar la feminidad de modo hiperbólico, la drag queen pone de manifiesto con claridad el carácter imitativo y performativo que siem pre posee la identidad de género. Por su parte, en el esquema teórico de Preciado, la biodrag o la transexual mujer cumple un papel similar a la drag queen butleriana⁴. En la medida en que consume una multiplicidad de preparados hormonales y se somete a operaciones quirúrgicas para feminizar su cuerpo, la biodrag realiza de manera consciente, esclarecida e hiperbólica aquello que las biomujeres hacen inconsciente y oscuramente en la cotidianidad farmacopornista. (GROS, 2016, p. 258).

A eletiva “Tópicos Especiais em Antropologia: deficiência e Educação em Perspectiva Socioantropológica” o termo identidade é descrito em sua ementa, permeando o conteúdo programático, bibliografia básica e complementar. Nesse sentido, o termo não aparece apenas de forma pontual, pois ele vai sendo retomado em diversas partes do ementário da disciplina.

Ementa: A constituição do conceito de deficiência e implicações nos aspectos socioantropológicos. Critica a concepção sobre deficiência unicamente clínica para a educação. A diversidade dos paradigmas relacionados às pessoas com deficiência nas implicações político econômicas e práticas pedagógicas em lugares formais e não formais da educação. Estudos etnográficos e análises sociológicas a partir de lugares ocupados por pessoas com deficiência para uma intervenção educativa por meio da pedagogia da afetividade. Identidades e representações das pessoas com deficiência em uma sociedade plural, relacionadas às questões sociais, antropológicas e educacionais (p. 135).

Conteúdo programático: Cultura (identidade); Identidades das pessoas com deficiência e a problematização da prática social em ambientes formais e não formais de educação (p. 135).

Bibliografia básica: ASSIS SILVA, César Augusto de. Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012 (p. 135).

Bibliografia complementar: HALL, Stuart. “Quem precisa da identidade?” In: TADEU DA SILVA, Tomaz (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2000” (p. 135). Percebe-se que nessa

disciplina eletiva o trato com a identidade é algo que está presente diretamente na sua constituição no sentido de se abordar a questão da deficiência para além das questões biológicas e fisiológicas. O termo ao aparecer na ementa, apresenta uma coerência com o que é trazido no conteúdo e nas referências utilizadas para respaldar a forma com que o tema é trazido.

A eletiva “Tópicos Especiais em Educação: pensamento protestante, educação e sociedade” vai trazer o termo identidade em sua ementa, na primeira habilidade e no décimo quarto conteúdo programático.

Ementa: Religião Ocidental e Sociedade. Protestantismo Histórico e Variações. Influência do Pensamento Protestante na Sociedade. Religião, Protestantismo e Educação. Calvinismo e Educação. Cultura Gospel na Sociedade. Protestantismo e Contemporaneidade. Identidades Protestantes no Brasil. Secularização (p. 140).

Habilidades: Problematizar compreensões de mundo por meio das relações de gênero, sexualidade, etnicidade e identidade no protestantismo (p. 140).

Conteúdo programático: Identidades Protestantes no Brasil e Influência na Sociedade (p. 141).

Diante desses destaques na disciplina, percebe-se que o termo identidade permeia o ementário dessa eletiva como um todo, demonstrando coerência ao abordar as identidades protestantes no Brasil, problematizando a identidade no protestantismo e apontando as identidades protestantes como influência na sociedade atual.

Importante aqui evidenciar que a questão religiosa trazida pela disciplina é posta de forma antropológica e historicizada, abordando a questão das identidades protestantes no Brasil, sua influência da sociedade, suas compreensões de mundo de forma histórica. Essa abordagem é importante na formação em Educação Física visto que, de acordo com Rigoni e Prodócimo (2013) as questões religiosas se apresentam na escola como uma problemática constante na prática pedagógica d@s professor@s principalmente no que se refere ao impacto no corpo feminino. Nesse sentido, de acordo com as autoras, as quais buscaram compreender como a igreja evangélica da Assembleia de Deus influencia em como o corpo feminino é educado,

[...] apesar dos evangélicos assumirem a alma como superior, é no corpo que se demonstra a experiência religiosa. O corpo expressa não somente a “mudança individual” provocada pela fé,

como mostra que outras pessoas não são convertidas, e isto só é possível porque os evangélicos possuem características referentes ao corpo (a aparência) diferenciadas dos fiéis de outras religiões. Gestos e comportamentos religiosos evidenciam a tentativa de moralização do corpo. Cria-se uma gestualidade tipicamente religiosa (RIGONI; PRODÓCIMO, 2013, p. 230).

Por outro lado, as autoras após suas análises oriundas da pesquisa realizada afirmam que não é a religião que por si mesma se torna responsável sozinha pela gestualidade das meninas evangélicas, ou seja, não é a educação religiosa que faz com que uma pessoa seja quem ela é, pois é a combinação das influências entre a escola, a religião e a família que, constituem a centralidade das características de um sujeito.

Na eletiva Antropologia da saúde, o termo identidade aparece apenas em uma das bibliografias básicas e em uma das bibliografias complementares.

Bibliografia Básica: ALVES, PC., and RABELO, MC. (org). Antropologia da saúde: traçando identidade e explorando fronteiras. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1998 (p. 143).

Bibliografia Complementar: MINAYO, Cecilia. Construção da identidade da antropologia na área da saúde. In: ALVES, PC. and RABELO, MC. (org). Antropologia da saúde: traçando identidade e explorando fronteiras. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1998 (p. 143).

Diante de dessa constatação, o termo apenas aparece nas referências da disciplina não existindo qualquer citação do termo em outras partes do ementário. Por outro lado, a disciplina traz uma forte dimensão cultural o que pode levar ao trato das identidades considerando-se as diferenças culturais.

O Termo identidade aparece no PPC do Bacharelado em Educação Física 4 vezes. A primeira vez em que ele aparece é na descrição da justificativa da oferta do curso e logo depois em sua concepção metodológica.

Justificativa da oferta do curso: A opção é fruto de constantes discussões realizadas em nossa instituição e nos eventos específicos ligados a área. A estrutura organizacional e didático-pedagógica compreendia dois cursos com identidades próprias, inclusive com a distinção já no processo seletivo inicial (p. 08).

Concepção metodológica: Na perspectiva da formação ampliada serão considerados aspectos regionais, as identidades culturais, a educação ambiental, o mundo do trabalho e as pessoas e grupos com necessidades especiais (p. 15).

Na justificativa da oferta do curso, o termo aparece apenas como menção à identidade dos cursos, não se referindo aos aspectos da identidade cultural importante na discussão sobre temáticas como gênero. Apenas na concepção metodológica é que esse termo vai aparecer como identidades culturais, as quais podem ser consideradas na perspectiva da formação ampliada como base da concepção metodológica do curso.

Nas disciplinas o termo identidade apenas vai aparecer em duas delas, Fundamentos Acadêmicos Profissionais da Educação Física e em Intervenções da Educação Física na Saúde. Na primeira, vem logo na ementa.

Educação Física como uma unidade universitária, contexto atual e perspectivas. Identidade, objeto de estudo. Natureza, características, conteúdo e objetivo dos programas de graduação e pós-graduação em Educação Física. Áreas de atuação do profissional. Papel de organizações profissionais, sindicais e científicas na área da Educação Física (p. 56).

Nota-se que a identidade aqui é tratada como identidade profissional, fato esse que também irá ocorrer na bibliografia da disciplina Intervenções da Educação Física na Saúde ao abordar sobre a construção da identidade profissional em Educação Física (NASCIMENTO; FARIAS, 2012). Indo nesse mesmo entendimento sobre identidade, Benites, Souza Neto e Hunger (2008) afirmam que

por identidade, se está entendendo o constructo ou conjunto de conhecimentos que dá sentido à formação inicial e continuada e à prática pedagógica que norteia o itinerário pedagógico do professor em sua forma e conteúdo, constituindo-se a docência” (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 345).

Diferentemente dessa perspectiva, o PPC do perfil atual da Licenciatura, principalmente na abordagem de seus componentes curriculares, trata a identidade de acordo com Silva (2000), de forma intimamente interligada com a diferença e como resultado de criação da linguística.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e

sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2000, p. 76).

Importante evidenciar, diante dessa afirmativa, que identidade é tratada de tal forma no PPC do perfil atual da Licenciatura não apenas pelas escolhas bibliográficas de seu ementário, mas pela própria forma que é tratada por dentro de ementas, dos conteúdos programáticos, das competências e habilidades descritas principalmente nas disciplinas vinculadas à dimensão da cultura de movimento e nas optativas que integram o curso de enfermagem.

4.2.3. Tematização da Diversidade

O termo diversidade é encontrado apenas no PPC do perfil antigo na parte que fala sobre a proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação Física.

O cenário educacional atual exige docentes que tenham o compromisso de articular e mediar as aprendizagens da área, compreendendo as diversidades do processo de construção de uma sociedade contraditória, utilizando-se de novas metodologias e tecnologias do desenvolvimento de projetos individuais e coletivos (p. 65).

Diante da utilização do termo diversidade, ele é mencionado com o significado de diversidade do processo de construção de uma sociedade contraditória. O fato de a sociedade ser encarada como contraditória, abre a possibilidade de a questão da diversidade também ser tratada no âmbito da diversidade de gênero, pois este faz parte do processo de contradição.

Contudo, mesmo verificando essa possibilidade, o termo diversidade apenas aparece nessa passagem do PPC, fato que revela uma dificuldade do documento em conceber o ser humano, o próprio processo de construção social e a escola enquanto aspectos diversos como concebe Vasconcelos e Ferreira (2020)

Se concebemos a escola como uma instituição que deveria abrigar as diferenças e mobilizá-las numa perspectiva democrática, o comportamento docente que engendra essas “tradições” parece andar na contramão do que, de fato, deveria ser o espaço escolar. A diversidade compreende diferentes modos de ser, pensar e agir. Compreendê-la, passa pelo fato de percebermos as diferenças, envolvendo respeito e igualdade de direitos (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020, p 04).

No que se refere ao PPC do perfil atual da Licenciatura em Educação Física, o termo diversidade, este aparece 14 (catorze) vezes em todo o

documento curricular. Além de aparecer nas disciplinas, assim como o termo identidade, ele vai aparecer no corpo geral do PPC. O primeiro momento em que diversidade é tratada se refere às competências e habilidades e na concepção metodológica.

Adoção de práticas pedagógicas e ações educativas específicas da educação física que consolidem a educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (p.09).

Concepção Metodológica: O cenário educacional atual exige docentes que tenham o compromisso de articular e mediar as aprendizagens da área, compreendendo as diversidades do processo de construção de uma sociedade democrática e plural, utilizando-se de novas metodologias e tecnologias do desenvolvimento de projetos individuais e coletivos (p. 13).

Percebe-se que nesses dois trechos do PPC o termo diversidade é tratado de forma vinculada às diversidades da pluralidade humana, bem como se apresenta como concepção metodológica que irá guiar a prática pedagógica do professor e toda a formação do futuro professor de Educação Física. A diversidade é compreendida no âmbito da construção de uma sociedade democrática e plural, ou seja, não apenas considerando as diferenças, mas trazendo-as para o âmbito da equidade. Percebe-se que o termo nesse PPC abrange o entendimento sobre diversidade trazido por Vasconcelos e Ferreira (2020) em que afirmam

Cumprir enfatizar que o tratamento pedagógico sobre gênero e sexualidade não se limita somente ao sujeito “homem” ou “mulher” definido pela sociedade, devendo dar visibilidade a toda a diversidade existente que ultrapasse as barreiras dos padrões e comportamentos estabelecidos como “adequados” para cada pessoa (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020, p. 10).

No que se referem às disciplinas em que o termo diversidade aparece, na Filosofia da Educação ele está presente junto ao termo gênero na segunda competência e na quarta habilidade

Competências: Valorizar práticas pedagógicas e ações educativas por meio do respeito às diferenças, à diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional (p.54).

Habilidades: Refletir filosoficamente trabalho vs. alienação no contexto da prática pedagógica em ambiente escolar e não escolar, associando elementos da diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional (p. 54).

Percebe-se nessas passagens do PPC que a diversidade é citada quando também aparecem os termos diferenças, étnico-racial, gênero sexualidade, religião e faixa geracional, deixando a entender que esses elementos são tratados nessa disciplina a partir da diversidade. Importante colocar que dentro dessas competências e habilidades o termo diversidade aparece na lógica defendida por Goellner (2010) em que se vincula a ideia de que reconhecer as diferenças não significa defender as desigualdades.

Reconhecer a diversidade significa aceitar a ideia de que ser diferente não significa ser desigual, pois, em nome desses marcadores identitários, muitos sujeitos têm sido excluídos de vários direitos sociais, inclusive o acesso e a permanência ao esporte e ao lazer (GOELLNER, 2010, p. 72).

Na disciplina de Dança 2 o termo diversidade vai aparecer também atrelado às categorias acima e na quarta competência e na segunda habilidade. Além de também aparecer na bibliografia.

Competências: Problematizar ações educativas que consolidem reflexões sobre a educação inclusiva, a diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (p. 93).

Habilidades: Planejar, implementar e avaliar práticas educativas com o conteúdo dança na Educação Física levando em consideração as propostas curriculares municipais, estaduais e nacionais, bem como as reflexões sobre a educação inclusiva, a diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (p. 93).

Bibliografia: GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. Cadernos de Formação RBCE, CBCE, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar.2010 (p. 94).

Importante também apontar que o termo aqui em Dança 2 também está articulado às mesmas categorias que aparecem na disciplina de Filosofia da Educação. Essa vinculação mencionada remete a uma visão de gênero muito relacionada às questões da diversidade de forma crítica, não se vinculando às perspectivas normativas de gênero e de sexualidade. Essa forma não normativa de se tratar gênero e sexualidade em que a diversidade é problematizada é algo apontado por Goellner (2010) como importante.

Ao chamar a atenção para que estejamos atentos e atentas a essa diversidade, busca-se enfatizar que, de maneira geral, questões afetas ao Gênero e à sexualidade são silenciadas ou, quando mencionadas, não raras vezes, são referidas a partir

daquilo que é representado como sendo o normal, desejável e aceitável (GOELLNER, 2010, p. 76).

Na disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental II e Ensino Médio o termo diversidade somente aparece em sua bibliografia complementar intitulada “Educação Física, esporte de diversidade” (STIGGER, 2005).

De acordo com Stigger (2005) o esporte, embora seja resultado da padronização de formas específicas de utilização do corpo, o processo de sua popularização nos trouxe formas diferentes de suas práticas, trazendo com isso uma diversidade cultural em suas práticas corporais e na atribuição de sentidos a essas práticas.

Mais uma vez uma disciplina traz um determinado termo em sua bibliografia e não sugere o seu trato em mais nenhuma parte de seu ementário, ficando a critério do docente o seu trato ou não. Mesmo considerando que o autor citado nas referências da disciplina considere o trato com a Educação Física como uma disciplina que tem o papel de tematizar os conteúdos na sua diversidade, isso não significa que o termo diversidade tenha, na citada disciplina, a sugestão de ser tratado de forma, por exemplo, a tematizar gênero em seu interior.

Na disciplina de Atividades Físicas e Esportivas de Aventura, o termo diversidade vai aparecer apenas no primeiro conteúdo programático destacando a “Importância das atividades físicas e esportivas de aventura e ação nas aulas de Educação Física escolar como um processo de ensino-aprendizagem permeado por valores pedagógicos (diversidade; inclusão e cooperação)” (p. 127).

Nessa disciplina, o termo aparecendo apenas em um dos conteúdos programáticos, remete a uma citação pontual em que não ocorre em mais nenhuma parte do ementário dessa disciplina e nem mesmo em nenhuma de suas referências bibliográficas, o que pode levar a um tratamento sem o devido respaldo bibliográfico.

Sobre essa questão, Ramalho *et al.* (2022) ao realizarem uma análise a respeito de como Gênero é tratado nos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física nas universidades de Minas Gerais, apontam que o termo praticamente não é trazido, sendo apenas mencionado durante pequenas passagens do projeto do curso do termo diversidade.

No estudo de Araújo e Silva (2019), em que é analisado o projeto político pedagógico da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o termo gênero não é sequer citado, contudo, a palavra diversidade aparece duas únicas vezes.

De maneira geral, no âmbito da aproximação dos estudos de gênero e sexualidade não há qualquer menção ao assunto no documento, onde a palavra “gênero” sequer aparece no documento, somente é citada a palavra “diversidade” duas vezes no campo “perfil do egresso”, em que é colocado que uma das competências dos futuros professores deve ser saber adaptar as atividades conforme as diversidades do público-alvo (ARAÚJO; SILVA (2019, p. 55).

Na disciplina eletiva “Tópicos Especiais em Antropologia: deficiência e Educação em Perspectiva Socioantropológica” o termo diversidade vai aparecer na sua ementa, na bibliografia básica e na bibliografia complementar.

EMENTA: A constituição do conceito de deficiência e implicações nos aspectos socioantropológicos. Crítica a concepção sobre deficiência unicamente clínica para a educação. A diversidade dos paradigmas relacionados às pessoas com deficiência nas implicações políticoeconômicas e práticas pedagógicas em lugares formais e não formais da educação. Estudos etnográficos e análises sociológicas a partir de lugares ocupados por pessoas com deficiência para uma intervenção educativa por meio da pedagogia da afetividade. Identidades e representações das pessoas com deficiência em uma sociedade plural, relacionadas às questões sociais, antropológicas e educacionais (p. 135).

Bibliografia Básica: DIAS, Adelaide Alves, MACHADO, Charliton José dos Santos Machado & NUNES, Maria Lúcia da Silva (Orgs.). Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009 (p. 136).

Bibliografia complementar: CUNHA, Antonio Eugênio. Práticas Pedagógicas para a Inclusão e Diversidade. 5 ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. GUSMÃO, Neusa (org.). 2003. Diversidade, cultura e Educação. São Paulo: Biruta (p. 137).

Nesse sentido, na citada disciplina eletiva é possível notar uma preocupação em se discutir sobre diversidade no conteúdo da disciplina, sendo essa discussão claramente respaldada na bibliografia da disciplina de uma forma geral.

Ainda sobre o termo diversidade, este irá aparecer também da disciplina eletiva “Tópicos Especiais em Educação: Pensamento Protestante, Educação e

Sociedade. Contudo, o termo somente aparece em uma de suas bibliografias. “Diversidade, cultura e Educação: olhares cruzados (GUSMÃO, 2003).

Esse fato também nos leva a analisar a falta de articulação entre as referências da disciplina com o seu conteúdo, competências e habilidades. Uma referência trazer a diversidade de forma tão evidente e no restante da disciplina o termo não aparecer, remete a uma possibilidade desse termo estar oculto no interior dos conteúdos específicos dessa disciplina.

Sobre esse aspecto, Devid e Araújo (2019) ao analisarem gênero e sexualidade na formação em Educação Física no que se refere à licenciatura em instituições do Rio de Janeiro, revelaram também que em algumas disciplinas os termos aparecem de forma desarticulada não dando possibilidade de se verificar como os termos podem ser tematizados.

A disciplina Antropologia Social, ofertada aos/às graduandos/as do segundo período do curso de Licenciatura em EF da UFRRJ, busca: “Discutir através de seu conteúdo programático as questões de igualdade, hierarquia e sistemas de classificação social: gênero, raça, classe, casta e etnia.” (grifo nosso). Apesar da menção ao termo gênero em seu conteúdo programático, não nos foi possível identificar, através do objetivo geral e das referências bibliográficas, de que forma a temática é discutida nas aulas e como ela impacta na formação dos discentes. Apenas que sua abordagem está prevista, em articulação com os seus conteúdos (DEVIDE; ARAÚJO, 2019. p 37).

No PPC do Bacharelado em Educação Física, o termo diversidade é trazido apenas uma única vez em todos o PPC. O termo é trazido apenas na competência descrita para a disciplina de aprofundamento de Capoeira. Essa ementa é descrita da seguinte forma: “reconhecer na capoeira seus sujeitos históricos, saberes e fazeres, suas singularidades e diversidades culturais e suas possibilidades de uso nas áreas de intervenção dos profissionais de Educação Física” (p. 119).

Percebe-se nessa passagem sobre diversidade que ela pode vir a problematizar a própria cultura, o que abre espaço para possamos vislumbrar um trato com os aspectos das diferenças para além das questões biológicas e fisiológicas da vida humana.

4.2.4. Tematização da Diferença

Diferença/Diferenças mesmo tendo aparecido pouco em termos quantitativos do PPC do antigo perfil do curso de Licenciatura em Educação Física, pode revelar alguma relação com gênero. Esse termo é encontrado também uma única vez em todo o documento analisado. Ele aparece na proposta curricular para o Curso de Licenciatura em Educação Física ao se referir aos eixos estruturantes. “A Licenciatura em Educação Física articula conhecimentos dos seguintes eixos estruturantes: Inclusão dos vários atores sociais, independente de quaisquer diferenças” (p. 70-71).

Nesse termo, diferentemente do tratamento do termo Diversidade quando é trazido no PPC do perfil antigo do curso, abre-se uma possibilidade maior de um diálogo com gênero. Quando se fala a inclusão de vários atores sociais independentemente de quaisquer diferenças, está se considerando as diferenças, e mais ainda, está se afirmando que ess@s atores, mesmo sendo diferentes, não estarão excluídos do eixo estruturante do processo de formação d@ Licenciand@ em Educação Física.

O termo diferença é mencionado 11 (onze vezes) em todo o PPC do perfil atual do curso de Licenciatura em Educação Física. Contudo, diferentemente do termo identidade no mesmo documento, ele não é trazido apenas nas disciplinas. Além destas, o termo irá permear as competências e as habilidades gerais do curso. Dentre essas competências e habilidades citamos a mesma em que também apareceu o termo gênero.

Adoção de práticas pedagógicas e ações educativas específicas da educação física que consolidem a educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (p. 09).

O termo diferença aqui é trazido junto ao termo respeito. Não somente a diferença aparece, mas esta pode ser tratada no âmbito do respeito e valorização da diversidade de várias ordens, inclusive, a de gênero, sendo assim tratada de forma crítica e problematizada de forma a contribuir para a reflexão d@s graduand@s (DEVIDE; ARAÚJO (2019).

O termo diferença vai permear algumas disciplinas no ementário do PPC. Na primeira, “Fundamentos socioantropológicos da Educação”, o termo aparece

na segunda e na terceira habilidades, e no terceiro e quarto conteúdo programático. Pode-se observar esses aspectos mencionados na escrita de das habilidades: “Identificar os marcadores sociais da diferença; relacionar as diferenças às desigualdades sociais” (p. 41). E observa-se também o termo descrito nos conteúdos citados: “Desigualdade e diferença; marcadores sociais da diferença” (p. 41).

Observamos aqui a tratativa da Educação como um espaço da construção social das diferenças, sendo ela também um local da reprodução de padrões de gênero. Nessa disciplina, portanto, a questão das diferenças é trazida como um aspecto contínuo, não aparecendo apenas pontualmente (DEVIDE; ARAÚJO, 2019).

Assim como afirma Devid e Araújo (2019), Vasconcelos e Ferreira (2020) aponta que as instituições de ensino podem ser um local onde as questões das diferenças sejam problematizadas e para tal seus projetos pedagógicos poderiam constituir na sua escrita essa preocupação.

Aqui é importante notar que a diferença vem aparecendo tanto nas relações que podem ser estabelecidas com as desigualdades, como também vinculada a gênero, sexualidade e étnico-raciais. Importante essa relação, pois o trabalho aqui desenvolvido é sobre gênero e sendo este uma dessas categorias, a análise do termo diferença é um indício do que mesmo gênero não aparecendo em todo o PPC, quando se fala em diferença, abre-se espaço para se tematizar gênero, além de outras formas de diferenças.

Dessa forma, as instituições de ensino se constituem locais em que as diferenças precisam ser mobilizadas de forma democrática e, diante disso, ela tratem a diversidade compreendendo “[...]diferentes modos de ser, pensar e agir. Compreendê-la, passa pelo fato de percebermos as diferenças, envolvendo respeito e igualdade de direitos” (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020, p. 04).

Em Jogo 1 o termo diferença irá permear apenas a bibliografia básica no título “Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência em situação de inclusão e em grupos específicos” (DIEHL, 2006). Notemos que o termo vai aparecer com a conotação de inclusão em relação à deficiência.

Contudo, ele poder ser, na prática, trazido não somente em relação às deficiências, mas também em relação a outros grupos específicos.

Por outro lado, a questão da diferença é apenas mencionada na bibliografia básica da disciplina, não sendo trazida em nenhum outro ponto da disciplina. Esse fato torna sua menção pontual, embora aponte também possibilidades de se realizar reflexões sobre essas diferenças em toda a disciplina, já que o termo cultura, que aparece muito em todo o PPC, é passível de relação com essas questões das diferenças.

Sobre essa questão dos termos relacionados às diversidades aparecerem de forma pontual nos projetos pedagógico dos cursos, Araújo e Silva (2019) apontam uma relação com o projeto escola sem partido.

Um exemplo prático na realidade atual é a proliferação de discursos contra a discussão sobre gênero na escola, que ganham força a partir de projetos tais como o projeto “escola sem partido”, que visa cercear discussões sobre diversidade no espaço escolar, de forma a criminalizar professores que a fazem (ARAÚJO; SILVA, 2029, p. 78)

Existe, de acordo com as autoras, na atualidade, uma política ofensiva e conservadora que rechaça a abordagens de temas relacionados às diferenças e às diversidades, o que aumenta o afastamento dos espaços de formação em Educação Física das questões afetas a gênero.

Na disciplina de Filosofia da Educação o termo diferença vai aparecer na segunda competência apenas, “Valorizar práticas pedagógicas e ações educativas por meio do respeito às diferenças, à diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional” (p. 54).

Importante notar, contudo, que o termo diversidade mesmo aparecendo uma única vez no PPC analisado, dialoga com categorias como gênero, sexualidade e questões étnico-raciais, abrindo-se a possibilidade de uma problematização que leve a conceber as diferenças numa perspectiva diversa, respeitando-se e subvertendo-se as normas que historicamente vem excluídos grupos sociais específicos. Dessa forma, a disciplina contribui para que @ futur@ professor@ de Educação Física conceba esse componente curricular como um dos espaços de construção das diferenças e da reprodução de muitas desigualdades (DEVIDE; ARAÚJO, 2019).

Na disciplina “Aprendizagem e controle motor” o termo diferença somente vai aparecer no segundo conteúdo programático “capacidades motoras e diferenças individuais” (p. 78). Aqui o termo diferença recebe uma conotação distinta da forma com que aparece nas disciplinas até então analisadas. Nesse contexto, o termo vem carregado das questões das individualidades biológicas e funcionais que permeiam as capacidades motoras dos indivíduos.

Na disciplina Jogo 2 o termo diferença vai aparecer apenas na bibliografia básica no título “Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência em situação de inclusão em grupos específicos” (p. 83).

Importante aqui notar que essa bibliografia é a mesma que aparece em Jogo 1. O termo não é problematizado em mais nenhuma parte da disciplina. Contudo, mesmo aparecendo apenas na citada referência, assim como em Jogo 1, é possível enxergar a disciplina com um forte potencial para se trabalhar com as questões afetas a gênero, pois nela o componente cultural é bastante forte e permeia sua composição como um todo.

Como afirma Ramalho, *et al.* (2022), é necessário que @s professor@s de Educação Física em processo de formação inicial consigam enxergar a real possibilidade de se trabalhar e de se debater as questões das diferenças com @s estudantes, pois

A Educação Física é uma ferramenta ímpar, dentro do contexto educacional, que pode vir a servir a corrente conservadora vigente ou para uma resistência que vise a emancipação da sociedade. Podemos observar como a temática sobre gênero é um assunto em disputa para a corrente conservadora ao analisarmos propagações de ideais como “ideologia de gênero” e “escola sem partido”, que tentam inibir o papel problematizador e crítico da educação e da escola ao propor a manutenção de valores sem questionamentos (RAMALHO, *et al.*, 2022, p. 17).

Na eletiva “Tópicos especiais em Antropologia: deficiência e educação em perspectiva socioantropológica” o termo diferença é trazido no quarto conteúdo programático intitulado “deficiência não é doença, é diferença”. O termo também vai aparecer em uma das bibliografias complementares na referência “Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais” (SILVA, 2000).

Em relação à essa disciplina, é possível vislumbrarmos a possibilidade da problematização das diferenças, trazendo os aspectos dessas diferenças para o âmbito das formas não fixas de identidade, pois de acordo com Silva (2000)

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e ela diferença. Normalizar significa eleger- arbitrariamente- uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (SILVA, 2000, p. 83).

Os termos diferenças culturais e identidade de gênero não aparecem em nenhum momento do PPC, o que não significa que os mesmos não possam ser tratados no interior das disciplinas em que os termos identidade, diferença/diferenças, diversidade e gênero aparecem.

Já no Bacharelado em Educação Física, o termo diferença/diferenças aparece duas vezes em todo o seu PPC. Nessas únicas duas vezes o termo irá se apresentar apenas na terceira competência e no terceiro objetivo específico na disciplina de Esporte de Pista e Campo. Nessas duas vezes a diferença é tratada como a diferenciação entre as modalidades esportivas individuais.

Competências: Aprender como produzir conhecimento técnico específico de ensino e treinamento das diversas modalidades esportivas individuais de Pista e Campo, analisando as diferenças existentes (p. 68).

Objetivos Específicos: -Produzir conhecimento técnico específico de ensino e treinamento das diversas modalidades esportivas individuais de Pista e Campo, analisando as diferenças existentes (p. 69)

Importante mencionar, que embora o termo diferença esteja presente na disciplina, ele não se remete às diferenças culturais e sociais. O que revela a uma noção de diferença das modalidades individuais existente. Nesse contexto, diferença é tratada apenas sob o ponto de vista das diferenças biológicas e fisiológicas, não sendo trazida a partir de um aspecto a ser problematizada. Portanto, a tematização de gênero poderia aqui não ser possível, pois de acordo com Duarte, Castro e Nascimento. (2021)

Compreender as contribuições dos Estudos de Gênero é compreender o corpo como um construto biológico, social e moral, de maneira interligada, evitando a fragmentação e a classificação fixa, reducionista. Compreender o corpo de nossos alunos e alunas é atentar para todo o seu cotidiano: a comida, as religiões, as mídias, a indústria da “moda” e da beleza, a classe social, a etnia, entre outros (Soares, 2003). Ou seja, compreender que o corpo não é nunca será neutro, ele é atravessado por diferentes questões de ordem social e cultural e que isto tudo interfere e

dialoga com nossas aulas, nossos conteúdos, nossas posições como professor(a) e como pessoa. (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021, p. 02).

Diante de tal assertiva, quando se busca tematizar as diferenças, é necessário ir além das diferenças biológicas, pois as aulas, sejam na Educação Básica, seja no Ensino Superior, os corpos d@s noss@s estudantes são atravessados e demarcados por aspectos sociais, culturais e essas questões não somente aparecem de forma latente nas aulas, como também dialogam com o conteúdo específico das disciplinas.

4.2.5. Tematização da Masculinidade

O termo homem é trazido no PPC do curso no perfil antigo da Licenciatura primeiramente na abordagem do projeto curricular quando aponta a ideia central do movimento humano como uma cultura de movimento que ao ter uma ação consciente de sujeitos num processo de compreender o mundo pelo agir, se concentra “no homem” que se movimenta e não no movimento “do homem” em si. Mesmo reconhecendo a possibilidade de problematizações em relação à ideia de movimento trazida pelo documento, ao trazer o termo homem como a regra para se dirigir ao ser humano, apresenta de forma implícita um padrão de masculinidade em que o homem é o centro de todo o processo.

Sobre essa questão, Gros (2016) ao tomar o pensamento de Butler como base, realiza uma crítica àquilo que a autora chama de metafísica de gênero quando em nossa sociedade não apenas se coloca como exemplo padrão de ser humano o homem, mas também a ideia de homem nos padrões de gênero inteligíveis, os quais estabelecem relações de coerência e continuidade, já citadas, entre sexo, gênero, prática sexual e desejo.

Así, por ejemplo, para ser considerado como “hombre” dentro de los patrones de esta matriz cultural, un individuo debe contar con órganos genitales definidos como masculinos, seguir prácticas de género adscriptas normalmente a la masculinidad y orientar su deseo a sujetos del sexo femenino (GROS, 2016, p. 247-248).

Diante dessa assertiva, além de culturalmente o homem ser o padrão, é necessário que esse padrão seja nos moldes heteronormativos, ou seja, em total conformidade com o sexo o qual o indivíduo nasce e desenvolvendo uma sexualidade também condizente a esse padrão.

Embora tenha sido descrito nas competências do curso em seu projeto curricular o reconhecimento das diferentes linguagens, apontando a corporal como produzida pelo ser humano, a sua referência a esta produção se faz a partir do uso de uma linguagem androcêntrica e patriarcal, trazendo como referência uma modelo de masculinidade hegemônica. O PPC aponta como uma das competências do graduado em Educação Física a de

Reconhecimento e valorização das diferentes linguagens, especialmente a corporal bem como as manifestações da cultura de movimento historicamente produzida pelo homem e praticadas na sociedade contemporânea e de sua função na produção do conhecimento (p 68).

De acordo com Goellner (2010)

A linguagem é uma forma de expressar atitudes preconceituosas. Ela pode suscitar indicativos que fortalecem o preconceito no que diz respeito às questões de gênero, raça, sexo, entre outras. Deve-se evitar o uso de palavras e expressões que evidenciam esses preconceitos, pois, sempre que são mencionadas, acabam por reforçá-los (GOELLNER, 2010, p. 80).

Nesse sentido, embora a concepção de projeto curricular no PPC traga uma visão crítica sobre o movimento humano, ao colocar no centro o termo homem, pelo processo de silenciamento, nega a mulher. Nesse sentido, de acordo com Ferreira e Vasconcelos (2020), a linguagem representa uma instância que reflete e produz desigualdade de várias formas. Portanto, a utilização da linguagem sempre no masculino como a norma vai produzir desigualdades de gênero, sexuais, raciais, dentre outras, incentivando comportamentos preconceituosos por parte d@s estudantes e sugerindo um modelo de masculinidade social e culturalmente hegemônico.

Mesmo considerando a utilização do termo homem numa perspectiva ontológica se referindo à espécie humana, tomando como referência Butler (2019) a qual elaborou uma teoria da Performatividade de gênero como visto em passagens anteriores dessa tese, aponta que as expressões de gênero advêm da linguagem expressada pelos corpos, as quais, por conta de questões binárias, vão constituindo o ser homem e ser mulher dentro de uma matriz heterossexual e binária. Ou seja, essa constituição não se dá, de acordo com a autora, através de uma questão ontológica substancial preexistente.

Nesse sentido, ser mulher para Butler (2019) é algo ligado ao que fazemos e não ao que somos. Por isso, tomando como base filósofos como Foucault e Nietzsche, ela nega a ideia moderna de que preexistia uma ontologia das substâncias, pois aquilo que se constitui uma suposta substância definidora de identidades é por si uma regulação normativa e, portanto, utilizar o termo homem como regra para se referir a espécie humana, e levar a crer que isso inclui a mulher, significa colocar o homem como regra ou norma.

Para Butler (2015), se existe uma ontologia, essa se realiza em um corpo vulnerável, o qual está inserido em condições precárias em um dado contexto político e social. Tomando esse pensamento como referência, para a autora, o que existe é uma ontologia social, a qual coloca as questões individualistas em cheque. Essa ontologia estabelece a interrelação entre os sujeitos num contexto de relações sociais o qual é reproduzido e mantenedor de padrões normativos.

Diante da utilização do termo homem para se referir a norma do humano, nos pautamos em Butler (2015) afirmando que os corpos são vulneráveis a contextos de violência, de superexposição, de silenciamento, de apagamento dentro e fora das instituições.

Na parte da dinâmica curricular do PPC, o termo homem/homens aparece na descrição da horizontalidade do currículo.

Na sua horizontalidade, um desenvolvimento gradual, ainda que não linear, dos conhecimentos identificadores das áreas de formação básica (conhecimento do homem/sociedade, científico-tecnológico, corpo humano e desenvolvimento), de formação específica (técnico-funcional aplicado, didático-pedagógico, sobre a cultura de movimento) e de aprofundamento (p. 64).

Percebe-se que nas áreas de formação básica do currículo, assim como mencionado na parte anterior, o termo homem é utilizado para designar o ser humano. Percebe-se também nessa passagem a utilização de uma linguagem androcêntrica, pois ao se referir somente ao homem, num termo articulado com sociedade (homem/sociedade) inferimos que, mesmo sem a intenção deliberada, as formas cristalizadas da linguagem centrada no masculino é utilizada em várias passagens do PPC, principalmente na discussão do currículo e conhecimentos do curso.

A linguagem androcêntrica, também conhecida como linguagem sexista, de acordo com Silva (2014) pode propagar a naturalização de identidades de gênero, da superioridade masculina no sentido de fomentar a hierarquização entre os sujeitos e silenciar as minorias políticas, impondo e reafirmando normas em que a referência é quase sempre grupos sociais que estiveram hegemônica e historicamente em condições de privilégios. Dessa forma, “[...] A linguagem sexista é um dos frutos da prática social androcêntrica, machista e de dominação que durante anos aprisionou muitas mulheres (algumas ainda podem ser consideradas prisioneiras nos dias de hoje)” (SILVA, 2004, p. 79).

Na parte dos eixos estruturantes do currículo, mais especificamente no eixo epistemológico e histórico da educação e da Educação Física o termo homem/homens volta a aparecer também para fazer referência ao ser humano, assim como nas passagens anteriores, e mais uma vez de forma articulada com a sociedade.

A Licenciatura em Educação Física articula conhecimentos dos seguintes eixos estruturantes: Epistemológicos e históricos da educação e da Educação Física, que permitem ao graduando uma visão do processo de construção da Educação Física como área de conhecimento, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente diferentes teorias e metodologias para a Educação Física, desenvolvida como componente curricular na educação básica (homem e sociedade; corpo humano e desenvolvimento técnico-funcional) (p. 70).

Indo nessa mesma direção, na composição curricular por dimensão do conhecimento, as dimensões são descritas também de forma androcêntrica. Justamente na primeira dimensão, a de formação geral, ao fazer referência a relação entre o ser humano e a sociedade, o termo usado é “Relação Homem/Sociedade (p. 75).

Assim como nas partes anteriores no PPC o termo homem/homens é utilizado para generalizar o ser humano. Essa generalização é preocupante na medida em que um projeto de curso que em suas várias passagens escritas se revela como coadunado com uma perspectiva crítica de educação reproduz uma linguagem já amplamente criticada nos estudos de gênero e que perpetua o silenciamento da mulher em diversos espaços. Quando homem é utilizado para designar o ser humano, a exclusão da mulher nesse processo é invisibilizada e naturalizada, sendo o homem colocado ideologicamente como a regra. Diante de

tal contexto, de acordo com Silva (2004), “[...] não há como dissociar o uso da linguagem sexista da reprodução ideológica da sociedade” (SILVA, 2004, p. 79).

Nessa perspectiva, de acordo com Silva (2004), a regra é, além do masculino, o branco, heterossexual, de classe mais abastada, cristão, cis. Existe, portanto, uma regra subtendida e naturalizada como padrão na escrita do PPC que vai se evidenciando de forma aparentemente despretensiosa, mas que por um lado, pode abrir margem para a não tratativa de conhecimentos importantes que possam dar visibilidades e grupos sociais historicamente excluídos, mas por outro, pode se configurar como um suficiente incômodo para que esses conhecimentos adentre os planos de ensino e a prática pedagógica d@s professor@s da instituição.

Essa perspectiva de ser humano, tomando o homem como regra e não somente isso, mas o homem dentro de um padrão hegemônico de masculinidade, é para Goss (2016) uma das missões teóricas fundamentais da teoria *queer* que é a desontologização das identidades de gênero, a qual somente pode ser alcançada com a exibição de personagens construídos de forma dependente dele, se constituindo como uma posição crítica aos processos de exclusão e marginalização, processos esses que geram o que o autor chama de ficção identitária.

En este sentido, el constructivismo se muestra como el antídoto par excellence para el esencialismo y sus consecuencias violentas. En efecto, dejando de lado los innegables matices, puede afirmarse que prácticamente todos los teóricos queer coinciden en que el género es un constructo sócio-histórico (GROS, 2016, p. 246-247).

Outro local do PPC onde o termo homem/homens aparece bastante é nos ementários dos componentes curriculares. Seja nas ementas, conteúdos e na bibliografia.

Na disciplina de “Fundamentos Psicologia da Educação e Educação Física” o termo aparece na bibliografia básica no título “LANE, S. T. N. & GODO, W. (orgs.). Psicologia social: o homem em movimento. – 13.ed.- São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.” (p. 98).

Na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos das Modalidades Esportivas Aquáticas vem descrito em um dos conteúdos “Determinantes Históricas - As relações do homem com o meio líquido” (p. 126).

Em Fundamentos Teóricos-metodológicos dos Esportes na Natureza também aparece em um de seus conteúdos “Análise da relação “homem-cultura de movimento-natureza” (p. 144).

No componente curricular “Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação e da Educação Física” vai aparecer na bibliografia básica “CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. Homem e Sociedade. São Paulo: Nacional, 1977” (p. 87).

Por fim, em “Fundamentos Teórico- Metodológicos do Jogo” o termo aparece em um dos conteúdos na unidade I “LUDISMO E HOMEM” (p. 94).

Importante destacar que, assim como nas demais partes do PPC da Licenciatura no perfil antigo onde o termo homem/homens aparece, no ementário também o citado termo é utilizado para fazer referência ao ser humano, num processo de generalização do humano como masculino.

O termo homem/homens aparece no texto do PPC do perfil atual do curso de Licenciatura em Educação Física oito vezes, sendo citado inicialmente na parte de extensão do projeto quando aborda o objetivo geral do programa Master vida como sendo o de

Promover uma dinâmica de participação do idoso no sentido de despertar e/ou reforçar o gosto por atividades intelectuais, arte, música, artesanato e literatura, constitui parte importante da preparação do homem para a terceira idade (p. 38).

Importante notar nessa citação a utilização do termo “homem” para se referir à espécie humana e não ao gênero masculino, assim como ocorre no PPC do perfil antigo da Licenciatura. Como visto, ao generalizar mulher e homem como homem, recorre-se ao estabelecimento de um padrão para a espécie, como se o modelo a ser seguido fosse o masculino. Isso revela uma linguagem androcêntrica que necessita ser superada também nesse documento.

De acordo com Vasconcelos e Ferreira (2020), nas instituições de ensino o currículo, os componentes curriculares, as normas, a linguagem, dentre outros, se estabelecem como instâncias as quais vem a refletir, produzir e reproduzir desigualdades de gênero e que podem não somente incentivar, mas perpetuar o

preconceito. É nesse mesmo sentido que o termo “homem” irá aparecer no restante do documento, mas especificamente nas disciplinas. Na disciplina de Jogo 1, o termo é citado no conteúdo programático na unidade I. “LUDISMO E HOMEM: A Natureza e o significado do lúdico; o ludismo do tempo” (p 49).

O termo homem é trazido aqui, assim como nos objetivos do programa Master Vida para fazer referência a tod@s e mais uma vez demonstra a perspectiva androcêntrica adotada na linguagem do PPC analisado. Importante aqui se ter clareza disso, pois esse documento, sendo elaborado à luz da Resolução 02/2015, pode ser revisto em sua linguagem. O silenciamento ou evidência sobre gênero não são apenas tratadas através do termo aparecer ou não, está sim muito mais atrelada a forma como os termos aparecem.

Portanto, não basta somente dizer que vai se tratar um conteúdo específico de forma a tematizar gênero, é preciso também ter atenção à linguagem do próprio documento que, ao generalizar homens e mulheres no termo “homem” acaba por silenciar na linguagem as mulheres, trazendo uma lógica sexista. “[...] A formação inicial deve se constituir num espaço-tempo de preparação para que os/as egressos/as possam adquirir ferramentas para lidar com questões relativas à diversidade, especialmente de gênero [...]” (LEITE, *et al.*, 2022, p. 14).

Importante destacar que, mesmo se tratando de um PPC que se respalda numa Resolução que institui as diretrizes curriculares dos cursos de formação de professor@s de forma a sugerir a tematização de gênero no currículo dos cursos (BRASIL, 2015), o documento, ao trazer o termo homem, o faz de forma ainda a adotar uma linguagem sexista, o silenciamento da mulher e a dificuldade de se problematizar questões que vem sendo tratadas de forma naturalizada, assim como foi trazida no PPC do perfil antigo da Licenciatura.

Nesse caso, de acordo com Duarte, Castro e Nascimento (2021), para além das diretrizes curriculares, é importante que a formação inicial em Educação Física trate de temas e debates da contemporaneidade que dialoguem com outras áreas a fim de se problematizar aspectos culturalmente arraigados, os quais são muitas vezes naturalizados, justamente para contribuir com a formação de docentes nessa área, os quais possam se reconhecer como capazes e com respaldo para abordarem tais temas.

Refletir sobre debates contemporâneos, a exemplo, das temáticas de gênero e sexualidade na Educação Física é um desafio necessário. É dar voz a questões silenciadas, marginalizadas e instituídas no espaço escolar. Para tanto, os(as) professores(as) necessitam de aporte para abordar esses conteúdos/temas que ainda são tabus societários, o que faz da formação inicial e permanente um tempo/espaço primordial. A Educação Física é um espaço propício para o debate das questões de gênero e sexualidade quando contribui para a desconstrução de naturalidades e a compreensão da pluralidade das formas de ser. Entretanto, raras são as disciplinas nos cursos de graduação em Educação Física que abordam as temáticas, contribuindo para o despreparo e a insegurança dos(as) futuros(as) professores(as), o que resulta em um silenciamento das discussões no âmbito educacional. (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021, p. 11).

Nessa mesma perspectiva o termo “homem” vai ser trazido nas disciplinas de História da Educação Física e de Políticas Educacionais no Brasil. Na primeira, aparece em Ramos (1992) no título “os exercícios físicos na história e na arte – do homem primitivo aos nossos dias”. Na segunda, vai aparecer na descrição do próprio eixo (relação homem e sociedade). Nessas duas disciplinas a perspectiva em que o termo aparece é a mesma da que aparece em Jogo 1.

Nas disciplinas de crescimento e desenvolvimento humano, de aprendizagem motora e em atividades físicas e esportivas de aventura o termo também é citado nessa mesma lógica de se referir a espécie como um todo, silenciando o feminino. Em crescimento e desenvolvimento humano, o termo vai aparecer em sua ementa.

O crescimento e desenvolvimento humano como área de estudo. Análise dos fatores intervenientes (intrínsecos e extrínsecos) que influenciam as etapas relacionadas ao processo de crescimento e desenvolvimento humano, os efeitos da maturação biológica e da aptidão física ao longo deste processo. O entendimento do papel regulador e/ou modulador das atividades físicas no processo evolutivo do homem (p. 68).

Em aprendizagem e controle motor o termo é citado no conteúdo programático. “A importância do movimento para o homem: a dinâmica do comportamento motor” (p. 77).

Na disciplina de atividades físicas e esportivas de aventura o termo aparece em um dos títulos da bibliografia complementar “a nova ordem ecológica: a árvore, o animal e o homem” (FERRY, 2009).

Importante aqui mais uma vez destacar que em quase todo o PPC em que o termo “homem” aparece é numa perspectiva de generalizar a espécie, diferentemente do que pode apontar a disciplina eletiva tópicos especiais em antropologia: deficiência e Educação em perspectiva socioantropológica. O termo é citado no título de umas das referências contidas na bibliografia complementar da disciplina. “o impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem” (GEERTZ, 1978). Aqui é possível, mesmo trazendo o termo “homem” numa perspectiva de generalização da espécie, é possível uma problematização tendo em vista de que o próprio título afirma que o conceito de cultura pode ter impacto sobre o conceito de homem, revelando um possível processo de desnaturalização desta categoria.

Geertz (1978) ao estudar a cultura, busca desmistificar a categoria universal no conceito de homem, pois este necessita ser considerado a partir de particularidades locais. O autor vai chamar essa perspectiva universal de noção estratificada de homem em que o indivíduo é composto por estratos sobrepostos entre fatores culturais, biológicos, sociais, psicológicos, totalmente desconsiderado de suas especificidades.

O termo “homem” aparece no PPC do curso de Bacharelado em Educação Física da ESEF-UPE 8 (oito) vezes. Inicialmente é trazido na descrição da organização curricular do curso.

Na sua horizontalidade, um desenvolvimento gradual, ainda que não linear, dos conhecimentos identificadores das áreas de formação básica (conhecimento do homem/sociedade, científico-tecnológico, corpo humano e desenvolvimento), de formação específica (técnico-funcional aplicado, didático-pedagógico, sobre a cultura de movimento) e de aprofundamento (p. 12).

Percebe-se nessa citação que o termo homem é também usado como regra para se referir à espécie humana o que nos faz refletir novamente sobre os processos de silenciamento das mulheres na língua portuguesa e que é reproduzido nesse trecho do PPC. O mesmo ocorre no primeiro objetivo geral do programa de extensão Master Vida no interior do PPC em que o termo homem também é utilizado para generalizar a espécie humana, assim como nos outros dois PPCs analisados.

Promover uma dinâmica de participação do idoso no sentido de despertar e/ou reforçar o gosto por atividades intelectuais, arte,

música, artesanato e literatura, constitui parte importante da preparação do homem para a terceira idade (p. 40).

Nesse objetivo pode-se questionar se apenas o homem é preparado para a terceira idade, pois ao afirmar essa preparação apenas para o homem, pressupõe que tudo o que não for homem está excluído dessa possibilidade de preparação. Mesmo não se tendo a intenção de excluir, por exemplo, as mulheres, a própria linguagem empregada na passagem nesse objetivo, acarreta mais uma vez num processo de silenciamento assim como nos PPCs analisados anteriormente. No que tange a esse silenciamento mais uma vez nos respaldamos em Duarte, Castro e Nascimento (2021) o qual aponta que uma das estratégias de superação de tais exclusões que geram hierarquias está justamente na importância da tematização de gênero na formação inicial.

Estudar as relações de Gênero e Sexualidade(s) na Educação e na formação de professores é trabalhar com a ferramenta de desconstrução ao buscar reverter e deslocar uma construção hierárquica entre o significado das coisas compreendidas como naturais. Tal postura passa não somente pela formação de professores(as) nas etapas inicial e continuada, na gestão escolar e, sobretudo, nas próprias famílias dos alunos(as) que trabalhamos. É compreender que as relações de poder, de empoderamento, de opressão, de hierarquia fazem parte do complexo jogo entre poderes e saberes. É admitir que não há neutralidade na práxis pedagógica, que mesmo no silêncio há discursos em pontos de vista interligados, levando em consideração cada contexto e suas especificidades (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021, p. 05).

Seguindo esse mesmo princípio de silenciamento, o termo “homem” vai aparecer em quatro disciplinas do PPC, sendo três delas obrigatórias e uma de aprofundamento. A primeira disciplina que o termo aparece é Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e da Educação Física. Sendo essa uma disciplina do eixo ser humano e sociedade, o termo irá aparecer apenas na sua primeira competência em “estudar as correntes filosóficas e suas principais reflexões sobre homem e sociedade” (p. 49).

A segunda disciplina que o termo homem aparece seguindo essa mesma lógica binária de silenciamento da mulher é na disciplina de Fundamentos Teórico Metodológicos das Atividades Físicas e Esportivas na Natureza, a qual se localiza no eixo da cultura de movimento. O termo “homem” aparece na sua primeira

competência, no seu segundo objetivo específico e em uma de suas bibliografias complementares.

Competências: Desenvolver a capacidade de debater sobre a relação homem, cultura, movimento humano e natureza em articulação ao projeto de empreendedorismo em Educação Física (p. 108).

Objetivo Específico: Debater sobre a relação homem, cultura, movimento humano e natureza em articulação ao projeto de empreendedorismo em Educação Física (p. 108).

Assim como na disciplina acima, a disciplina do eixo de aprofundamento Psicologia do esporte segue o trato com o termo “homem” na mesma lógica da atribuição de um sentido genérico que toma o masculino como norma. O termo vai aparecer em sua amenta tratando sobre “a natureza da Psicologia do Esporte, estudos dos fenômenos psicológicos que ocorrem no desempenho do homem” (p. 60).

No que se refere ainda ao termo “homem”, portanto, temos a disciplina de Fisiologia que está localizada no eixo da saúde. O citado termo também vai aparecer dentro dessa mesma lógica de se tomar o masculino como norma por dentro do conteúdo programático ao abordar a “pressão arterial no homem” (p. 67).

Essa lógica de tomar o masculino como norma também foi apontada por Moreira e Butturi Júnior (2015) ao analisar o discurso androcêntrico do livro didático. Os autores afirmam que a linguagem pode propagar a naturalização de identidades de gênero tomando o masculino como a regra e como superior numa linguagem sexista, a qual reforça as hierarquias socialmente naturalizadas entre homens e mulheres e silenciam as minorias políticas com o intuito deliberado de manter os privilégios de sujeitos que historicamente já os tem.

Sua linguagem pode sim estar propagando a naturalização de identidades de gênero, de superioridade masculina, fazendo uso de linguagem sexista que reforça a hierarquização das relações entre homens e mulheres ou simplesmente silenciando as minorias a fim de manter o status quo da sociedade androcêntrica (MOREIRA; BUTTURI JÚNIOR, 2015, p. 81-82).

Diante de tais achados, o termo “homem” vai aparecer mais em disciplinas de fora da cultura de movimento do que nas disciplinas dentro desse eixo. Isso remete à adoção de uma linguagem androcêntrica e sexista mais vinculada às disciplinas que não tomam a cultura como contexto. Mesmo o PPC do

Bacharelado em Educação Física não abordando diretamente o gênero, é muito evidenciada a possibilidade de seu trato em disciplinas que discutem suas especificidades atreladas aos aspectos culturais.

O termo menina não aparece durante todo o PPC do novo perfil. Porém o termo menino é citado uma única vez nas referências bibliográficas da disciplina Dança 2 no título “reflexões sobre a dança e os meninos” (STINSON, 1998). Essa referência aponta a possibilidade de reflexões sobre a relação entre a danças e os meninos e se trata de um artigo publicado no periódico Pro-posições.

Stinson (1998), nessa referência revela as principais dificuldades apresentadas pel@s professor@s em relação ao ensino da dança para os meninos. Tratando assuntos como a homofobia, a homossexualidade, ainda traz esta última como “homossexualismo” evidenciando, através do sufixo “ismo”, essa forma de sexualidade numa lógica patologizada.

Por outro lado, a autora traz a discussão para o contexto social revelando a necessidade de uma relação diferente sobre gênero nas aulas de dança na escola, discutindo suas experiências como docente, como mãe e como pesquisadora diante do contexto do que significa ser mulher e ser homem na sociedade americana.

Mesmo quando eu era criança, sabia que era um elogio dizer para uma menina: "você corre como um menino" ou "você arremessa como um menino", elogio que queria muito receber, mas que nunca ouvi (ou mereci). Hoje, atletas mulheres no meu país parecem ser vistas de forma mais positiva. Em alguns ambientes, o prestígio parece alcançar as atletas mulheres tanto quanto os atletas homens, e não apenas as ginastas ou as patinadoras. O inverso não é verdadeiro - o maior insulto que um treinador pode dirigir a seus jogadores é dizer que eles estão "jogando como um bando de garotas". Fora do mundo dos esportes, também não é difícil encontrar exemplos que denigram as mulheres ou mostrem seu status inferior (STINSON, 1998, p. 59).

Nesse sentido, embora utilize termos como “homossexualismo” e “denigrir”, termos esses que na atualidade remetem a preconceitos sexuais e étnico-raciais respectivamente, a autora realiza suas reflexões buscando desvelar modelos hegemônicos de masculinidade e aponta a necessidade de se desconstruir esses modelos, não somente na dança, mas na sociedade de forma geral.

4.2.6. Tematização da Sexualidade

Os termos “multicultural” e “multiculturalismo” não se apresentam em nenhuma parte dos PPCs dos três perfis analisados. Contudo, o termo “sexo” se faz presente uma única vez na disciplina eletiva tópicos especiais em antropologia: deficiência e Educação em perspectiva socioantropológica em uma de suas referências apontadas na bibliografia complementar intitulada sexo e temperamento no perfil atual da Licenciatura (MEAD, 1999).

Nessa referência, Mead (1999) como antropóloga realiza uma pesquisa de campo em Papua-Nova Guiné, consolidando-se como uma das pioneiras nos estudos sobre gênero acompanhada de seu marido, o antropólogo Reo Fortune. Essa pesquisa foi realizada com três povos diferentes da região investigada. Os Tchamebuli, os Arapeshs e os Mundugumor. A autora observou que as características atribuídas para as mulheres e para os homens em cada um desses povos não eram inatas e que os padrões culturais eram ensinados e aprendidos de uma geração para a outra. Esse estudo serviu em sua época para desmistificar que as diferenças entre os papéis de gênero atribuídos aos homens e às mulheres eram naturais.

Dessa forma, mesmo o termo aqui tratado sendo sexo no PPC do perfil atual da Licenciatura, o fato da disciplina ter trazido como uma de suas referências Margaret Mead, revela a sua tendência a superar a visão puramente biológica no trato sobre o tema.

Mead (1999) demarca um período da história do feminismo fortemente marcado pela distinção entre fatores biológicos e fatores sociais. De acordo com Suárez (1997), foi Margaret Mead quem representou bem esse período quando, através de seus estudos nessas diversas culturas, passa a contestar as relações entre mulheres e homens nos EUA. Sua aceitação não ocorreu sem resistências, mas marcou a temática no que tange à mulher na etnografia e a crítica em relação ao determinismo natural nas distinções entre homens e mulheres, trazendo, dessa forma, um caráter não biológico ao tratar sexo.

Já o termo sexualidade aparece quatro vezes em todo o PPC, sendo trazido apenas no perfil atual do curso de Licenciatura em Educação Física. Ele vem permeando as disciplinas obrigatórias Filosofia da Educação e Dança 2 e as

disciplinas eletivas tópicos especiais em antropologia: deficiência e Educação em perspectiva socioantropológica e tópicos especiais em educação: pensamento protestante, educação e sociedade.

Na disciplina de filosofia da Educação, o termo irá aparecer no título de uma de suas referências bibliográficas “desafios do século XXI: biociências, reprodução e sexualidade” (SOUZA, 2008).

Em Dança 2 o termo vai ser citado também em um dos títulos das referências bibliográficas da disciplina “A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade” (GOELLNER, 2010).

Diante dessa referência numa disciplina como dança 2 em que muitas vezes, considerando a educação dos corpos, o reconhecimento da diversidade não é respeitado, de acordo com Goellner (2010) a diversidade dos corpos no que diz respeito a gênero e sexualidade muitas vezes não é reconhecida, sendo classificada numa lógica normativa.

[...] todos os dias nos deparamos com situações nas quais a diversidade dos corpos, dos gêneros e das sexualidades não é reconhecida nem respeitada. Cabe a cada um de nós construir, nas suas diferentes práticas pedagógicas, esse respeito pela diversidade, pois a vida é muito mais ampla e complexa do que as classificações que comumente encontramos acerca dos sujeitos e de suas identidades (GOELLNER, 2010, p. 80).

Na disciplina eletiva tópicos especiais em antropologia: deficiência e Educação em perspectiva socioantropológica o termo vai aparecer no seu conteúdo programático “deficiência, gênero e sexualidade”. Já na disciplina também eletiva tópicos especiais em educação: pensamento protestante, educação e sociedade o termo aparece na primeira habilidade “Problematizar compreensões de mundo por meio das relações de gênero, sexualidade, etnicidade e identidade no protestantismo” (p. 140).

Em relação à sexualidade no protestantismo, podemos recorrer a Natividade (2005) que realizou um estudo sobre homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. Dentre os achados, aponta-se que existe uma espécie de busca de cura em relação à homossexualidade no meio evangélico. Dessa forma, a tematização dessas questões no que se refere à formação inicial é relevante na medida em que as sexualidades desviantes podem ser, no interior das instituições, encaradas como doença que necessita de cura.

O material examinado aponta para a perspectiva de atuação de determinados grupos religiosos, principalmente daqueles ligados a trabalhos pastorais que buscam o gerenciamento da sexualidade. Na pesquisa mais ampla que venho realizando, ao coletar entrevistas com homossexuais evangélicos, descobri que alguns indivíduos procuram ajuda na igreja para questões da sexualidade, o que indica o recurso a iniciativas religiosas que oferecerem cura. Sob a forma de libertações individuais (da qual podem participar pastor, psicólogo cristão e fiel) ou de aconselhamentos pastorais, apresenta-se uma perspectiva religiosa que dialoga com conceitos e práticas psicológicas (NATIVIDADE, 2005, p. 128).

O termo sexualidade, embora tenha um quantitativo de poucas citações ao longo de todo o PPC, quando aparece sugere uma perspectiva problematizadora de forma muito diferente da perspectiva naturalizante que o termo “homem” é citado nos três PPCs.

Para Deive e Araújo (2019) que analisaram como gênero e sexualidade são abordados nos cursos de Licenciatura em Educação Física, a sexualidade é um tema tratado nessa formação de forma ainda muito escassa.

A escassez do debate sobre gênero e sexualidade nas IES, mesmo nas disciplinas que possuem conteúdos generificados, sinaliza que se mesmo disciplinas como lutas, dança, futebol e ginástica, não possuem uma perspectiva de discussão, invisibilizando a problematização dessas temáticas de forma transversal nas suas aulas, acabam por favorecer o surgimento de discriminações, exclusões e auto-exclusões na intervenção pedagógica desses/as docentes em suas futuras aulas de EFe, pois não possuirão sensibilidade para identificar as causas dessas práticas de exclusão ou ferramentas para lidarem com a problematização das temáticas de “gênero” e/ou “sexualidade” presentes nas aulas. Isto dificulta a consolidação de uma prática pedagógica transformadora e inclusiva no que diz respeito às tensões que envolvem as questões de gênero na Efe (DEVIDE; ARAÚJO, 2019, p. 37).

Essa escassez também foi vista no PPC analisado, embora quando sexualidade é trazida de forma explícita nas disciplinas, apresenta na escrita do documento uma forma crítica e ampla de abordagem, o que remete à pensar na concepção sobre esse tema pelo grupo de professor@s que participaram de sua elaboração como ampla e com potencial de uma prática pedagógica transformadora e inclusiva em relação às possíveis tensões em aula que envolvem essa temática.

4.2.7. Tematização da Feminilidade

Diferentemente da quantidade em que o termo homem/homens aparece no PPC do perfil antigo da Licenciatura, o termo Feminino/feminina apenas aparece uma única vez na bibliografia básica da disciplina “Fundamentos Teóricos-metodológicos dos Esportes na Natureza” “SILVA AL. A participação feminina nos esportes de aventura e risco: um voo no universo do desafio e da incerteza. [Dissertação de Mestrado em Educação Física]. Rio de Janeiro: UGF; 2001, 174p.” (p. 145).

Lopes (2021), ao investigar sobre os desafios de ser mulher nos esportes de aventura, encontra algumas conclusões sobre esses desafios no que se refere ao preconceito em relação à sua presença nessa prática corporal.

Uma quantidade considerável sofre preconceito por parte da família que insiste no slogan ultrapassado e carregado de conotações do patriarcado: “Lugar de mulher é na cozinha, pilotando fogão”. Os resultados mostrados por essa pesquisa e pelas outras que a endossa mostram que apesar de todas as barreiras ainda existentes, o público feminino tem provado que possui capacidades para exercerem quaisquer papéis que se propor. Sabe-se que em questões biológicas homem e mulher se diferem em alguns aspectos, no entanto o pré-julgamento em relação a capacidade física e técnica da mulher está mais ligada à construção histórico-social do que ao fator biológico propriamente dito. Excluir, subestimar e de desrespeitar a mulher baseado em conceitos de soberania masculina é algo que precisa ser refutado com veemência (LOPES, 2021, p. 25332).

Diante de tal afirmativa, a qual parece estar contida na abordagem trazida sobre a mulher na citada disciplina, percebe-se um avanço em sua tratativa se compararmos a categoria homem no mesmo PPC. Enquanto o termo “mulher” é tratado numa perspectiva de quebra de padrões do que comumente é esperado para o feminino, o termo homem foi em sua totalidade tratado no PPC de forma a também se referir à mulher.

Por outro lado, isso revela o fato de que além das questões referentes à mulher aparentemente serem colocadas como algo diferente da regra por elas quase não serem trazidas no PPC, quando aparecem é numa bibliografia onde o título revela uma tratativa com intuito ainda maior de colocar um tom “especial” a ‘participação feminina nos esportes de aventura e risco’, trazendo esse aspecto no âmbito do desafio e da incerteza.

Esse fato, portanto, evidencia a ideia de uma feminilidade frágil, dócil e que minimamente aparece quando foge desses atributos. Essa constatação revela que, mesmo mencionando a questão da mulher, ela aparece de forma quase invisibilizada.

Esse termo vai ser citado apenas duas vezes em todo o PPC do perfil atual do curso de Licenciatura em Educação Física. Nas disciplinas de Dança 2 e tópicos especiais em educação: pensamento protestante, educação e sociedade. Em Dança 2 o termo apenas aparece em umas de suas referências da bibliografia básica no título “o feminino e o masculino na dança: das origens do balé à contemporaneidade” (ASSIS; SARAIVA, 2013).

Assis e Saraiva (2013) objetivou refletir sobre as representações do feminino e do masculino nas danças cênicas ocidentais realizando um percurso do balé em suas origens até a contemporaneidade. As autoras chegam à conclusão de que

[...] na dança e em várias práticas sociais, os homens e as mulheres se relacionaram e se relacionam através de negociações, avanços, recuos, revoltas, alianças. Assim, as representações de gênero na dança, desde as origens do balé, se refletem na atual dança contemporânea de forma paradoxal, ao mesmo tempo com a manutenção e inovação, consentimentos e disputas, na luta pela desmistificação da essência da feminilidade, e por vezes, masculinidade, nos palcos e nos bastidores da dança (ASSIS; SARAIVA, 2013, p. 320).

Importante, diante dessa citação das autoras, as quais são tomadas como uma das referências da disciplina no PPC do perfil atual da Licenciatura, que o termo mulher é tratado de forma problematizada, trazendo a tematização de gênero de forma a desmistificar o que se constitui como “essências” feminina e masculina.

O termo também aparece na bibliografia complementar da disciplina eletiva citada no título “Uma voz feminina na reforma: a contribuição de Margarida de Navarra à reforma religiosa” (ALMEIDA, 2010).

Diante de tal referência, é possível verificar que o termo “feminino” também é trazido pela disciplina de forma problematizada ao desmistificar a ideia de uma essência feminina. Almeida (2010) em sua obra, a qual apresenta o contexto da reforma protestante no sentido de trazer o papel feminino na época, apresenta dados inéditos em relação à participação feminina durante esse período histórico

na figura principal de Margarida Navarra que na época foi escritora e uma humanitária defensora d@s reformador@s, tendo uma considerável importância na difusão das doutrinas reformistas.

Pode-se dizer, portanto, que o termo feminino/feminina nessas duas bibliografias sugere uma perspectiva problematizadora, sendo tratada de forma desnaturalizada no sentido de trazer o feminino como uma construção social e cultural.

O termo feminismo/feminismos não aparece em todo o PPC do perfil atual da Licenciatura. Contudo, vamos encontrar o termo “mulher” na caracterização do programa Master Vida, mesmo que de forma muito semelhante a como encontra-se o termo “homem”.

O crescimento do universo de pessoas idosas e sua proporção na população total está provocando uma modificação na estrutura de idade de todas as sociedades. Na realidade brasileira essa afirmativa é reforçada pelos indicadores demográficos (IBGE) onde a pirâmide brasileira é acentuadamente constituída por jovens; 50,46% com menos de 20 anos, contra 5,9 com mais de 60 anos. Entretanto, foi nas duas últimas décadas que se verificou um aumento considerável do número de idosos e as 38 projeções para o final do século é de um percentual de 7,3% de idosos, correspondendo a 13.563.331 pessoas. A expectativa de vida, que hoje é de 61 anos para os homens e 65 para as mulheres, atingirá no final deste século a 71 e 75 anos, respectivamente (p. 37).

Percebe-se nessa passagem que o termo “mulher” somente é citado para fazer referência a dados estatísticos no que se refere à expectativa de vida de idosas. O termo não é trazido no âmbito da diversidade, da cultura e das diferenças e, portanto, tem sua ênfase no binarismo numa perspectiva naturalizante.

De acordo com Duarte, Castro e Nascimento (2021) é importante na Formação Inicial em Educação Física e na educação de forma geral que as perspectivas binárias de gênero sejam superadas, pois

A categoria de Gênero admite as sociabilidades das identidades subjetivas de homens e de mulheres, no plural. Isto implica em desacomodar nossas velhas certezas, binárias, sobre a tradicional oposição entre homens e mulheres. Desassossega, inquieta, embaralha, mistura e exige, portanto, novos olhares sobre novos fenômenos, novas práticas sociais (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021, p. 05).

Diante disso, @s autor@s apontam como necessária uma espécie de ampliação na forma de se conceber o masculino e o feminino superando os modelos fixos e naturalizantes, sendo compreendidos de forma plural. Essa compreensão é importante na medida em que as instituições, como as de ensino, por exemplo, podem superar as diversas formas de violência sofridas pelos corpos diferentes, considerados estranhos e desviantes do padrão.

O termo não é trazido no perfil antigo da Licenciatura, mas ele aparece também no Bacharelado em Educação Física e se apresenta de forma semelhante a como aparece no perfil atual da Licenciatura. Assim como o termo homem aparece no documento, o termo mulher, o qual aparece apenas uma única vez em todo o PPC, irá apenas se remeter a indicadores demográficos para contextualizar o programa de extensão Master Vida. O texto nesse PPC é exatamente igual ao que é trazido na discussão do perfil atual da Licenciatura.

Percebe-se, com isso, que o termo não é trazido nos dois PPCs com a possibilidade de se problematizar a mulher como uma possível categoria referente ao debate de gênero, mas sim apenas como um indicador demográfico e estatístico de expectativa de vida e de diferença biológica.

4.2.8. Tematização dos Marcadores Sociais

O termo Marcador social/marcadores sociais parece duas vezes em todo o PPC do perfil atual do curso de Licenciatura em Educação Física, sendo trazido apenas nesse PPC. As duas vezes em que ele é citado são na disciplina de Fundamentos Socioantropológicos da Educação na segunda habilidade da disciplina “identificar os marcadores sociais da diferença” e no quarto conteúdo programático “marcadores sociais da diferença” (p. 41).

Encontra-se na abordagem do termo “marcadores sociais” possibilidades de se tematizar gênero tendo em vista que de acordo com Melo, Malfitano e Lopes (2020) as discussões que apresentam esses marcadores no campo das ciências sociais como ponto de partida para as investigações científicas trazem como eixo central uma discussão profícua a respeito de como as desigualdades e hierarquias entre os sujeitos são socialmente construídas e como elas operam na vida social tomando como base a produção e a reprodução da diferença.

De acordo com as autoras citadas, a classe social foi durante muito tempo o marcador social que mais foi tomado para balizar o debate teórico dos estudos em ciências sociais.

Não obstante, reconhecendo a desigualdade social como característica definidora da sociedade brasileira, quando tomamos a realidade do país como ponto de partida para esse debate, deparamo-nos com fatores de outras ordens que influenciam diretamente na dinâmica de vida que pessoas e grupos assumem diante da realidade social. Trabalho e vínculos relacionais são, sem dúvida, eixos organizadores e condutores da vida cotidiana, no entanto, as experiências marcadas pelas desigualdades de gênero, sexualidade, geração, raça e regionalidade se expressam muito marcadamente nos trânsitos sociais e na construção e reinvenção dos modos de viver, exigindo de nós outros esforços de ação que não se concentrem “somente” ou especificamente nas intersecções daqueles dois eixos, ou melhor, na questão social nas sociedades capitalistas (MELO, MALFITANO; LOPES, 2020, p. 1064-1065)

Diante disso, as desigualdades de gênero, sexualidade, geração, raça e regionalidade são denominadas de marcadores sociais da diferença, os quais permitem evidenciar e trazer outras referências para se problematizar a participação social dos sujeitos diante do contexto de desigualdades em diferentes instâncias.

Por outro lado, Granville-Barboza, Paiva e Souza Júnior (2022) ao realizarem uma análise sobre gênero e Educação Física escolar trazendo a discussão para o âmbito da prática social e da emancipação humana, focam seus debates em torno do tema gênero por dentro da perspectiva Crítico-Superadora, a qual está alinhada à pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani, no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx e toma a emancipação social como ponto importante para superação das desigualdades e discriminações também como consequências das condições socioeconômicas.

@s três autor@s apontam que tal perspectiva é criticada em relação ao fato silenciar as vozes contidas nos marcadores sociais, centrando sua discussão sobre desigualdade nas questões afetas às classes sociais. Nesse sentido, trazem os estudos pós-críticos, o qual compreendem a Educação como um instrumento de justiça social necessário para a consolidação de uma sociedade democrática. De acordo com Granville-Barboza, Paiva e Souza Júnior (2022), a perspectiva pós-crítica

[...] desloca o sentido de emancipação para a justiça social no intuito de fazer justiça aos problemas relacionados aos marcadores sociais das diferenças, o que permitirá aos estudantes a compreensão do mundo e de si mesmos, de modo a garantir que todos tenham condições dignas numa convivência democrática e solidária promovida também na escola. Portanto, há o entendimento de que a escola legítima, por meio de práticas excludentes e apáticas sobre as diferenças, as desigualdades sociais, e que por isso aumentar o nível de justiça social é uma função importante a ser desempenhada. Particularmente nas questões de gênero esta emancipação, precisa focar culturas e lutas a partir e em prol dos movimentos feministas, gays, lésbicas e transgêneros, dentre outros, indo além dos binarismos, sem desconsiderar agendas e práticas de estudos pós-críticos, porém devendo se tornar temas e realidades presentes nos estudos críticos, inclusive na Educação Física Escolar (GRANVILLE-BARBOZA; PAIVA; SOUZA JÚNIOR, 2022, p. 35).

Percebe-se que o termo “Marcadores sociais” é trazido no PPC do novo perfil da Licenciatura para fazer referência a quais são as categorias que marcam as diferenças em termos socioantropológicos na educação escolarizada. Nesse sentido, é possível aqui a tematização tanto sobre gênero, quanto sobre outras formas de demarcação das diferenças.

4.2.9. Tematização da Cultura

O termo cultura é trazido aqui nesse trabalho como o último a ser tematizado por ser um termo que, embora possa pressupor possibilidades de tematização de gênero, não está diretamente envolvido com o tema. Relevante aqui mencionar que a escolha em se tratar esse tema se deve ao fato de o mesmo trazer uma abordagem no âmbito da superação da perspectiva da Educação Física centrada na aptidão física, a qual apresenta um suporte meramente biológico. Torna-se, portanto, relevante a rediscussão da Educação Física e seu conhecimento específico no campo da cultura.

Em sua introdução, o PPC do perfil antigo do curso de Licenciatura em Educação Física se destina aos dois cursos (Bacharelado e Licenciatura) apontando os contextos para atuação na área como sendo escolar, esportivo, da saúde e do lazer.

A introdução traz o tema cultura apenas ao tratar das mudanças sociais políticas e culturais ocorridas na sociedade, as quais trouxeram desafios importantes para o sistema educacional. Atrelado a essas mudanças, o PPC

aponta a promulgação da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDBEN em 1996 como responsável para a conseqüente qualidade especialmente do Ensino Superior, o que desencadeou na instituição investigada uma reestruturação curricular.

Com essa afirmativa, constata-se que mudanças na sociedade, como as de ordem cultural são consideradas nesse PPC como propulsoras para uma reestruturação curricular que qualifique a formação inicial em Educação Física.

Sobre esse aspecto, Forquin (1993), afirma que existe uma relação íntima e orgânica entre a cultura e a Educação e que essa relação se apresenta enquanto incontestável seja na Educação Formal escolarizada, seja na educação no sentido amplo. Nesse sentido, quando o PPC do currículo antigo traz em seu bojo as mudanças de ordem cultural como uma das propulsoras para a reestruturação curricular, mesmo não evidenciando a que tipo de mudanças ele se refere, percebe-se a cultura como esse elemento orgânico que estabelece uma profunda relação com a educação.

Na justificativa do PPC o tema cultura mais uma vez aparece no programa de graduação em Educação Física da instituição investigada em sua missão que é formar profissionais licenciad@s e bacharéis com o intuito dest@s compreenderem os fenômenos socioculturais, políticos e econômicos do país para que a sua intervenção seja de qualidade nas mudanças sociais.

Percebe-se nessa justificativa, que o PPC não aborda a formação sob qualquer perspectiva, mas traz em sua centralidade a importância de tanto o bacharel quanto o licenciado em Educação Física compreenderem, atrelado à sua formação específica, dentre vários fenômenos, o sociocultural, pois no interior da área sociocultural é que iremos entender o que compõe uma sociedade, sua economia, seu modo de produção, sua organização social e política, seus costumes, suas crenças, enfim, sua identidade, pois essa área

[...] diz respeito a tudo que constitui uma sociedade: seus modos de produção econômica, suas técnicas, sua organização política e jurídica, seus sistemas de parentesco, seus sistemas de conhecimento, suas crenças religiosas, sua língua, sua psicologia, suas criações artísticas (DA MATTA, 1993, p. 19).

Dessa forma, quando falamos em área sociocultural, estamos incluindo também o termo político o qual, de acordo com o autor, está sendo considerado

na área de atuação acima conceituada. Esse PPC traz essa inclusão para além de sua justificativa e adentra a sua fundamentação com essa perspectiva, aparecendo também na descrição do projeto curricular do curso que afirma ser algo desejável no programa a formação de um graduado competente para agir pedagogicamente em diferentes tempos e espaços sociais nas diferentes expressões da cultura do movimento humano. Importante aqui mencionar que o termo cultura nesse projeto de curso aparece quase sempre na noção de cultura de movimento humano.

Nesse contexto, o movimento humano no PPC do perfil antigo da Licenciatura em Educação Física é tratado no âmbito da cultura, mas não em qualquer concepção de cultura e sim numa perspectiva de estudos de formas simbólicas, que segundo Bracht (2003), são produzidas, transmitidas e recebidas por meio da Educação Física.

Essa afirmativa pode ser inferida no citado documento quando ele explicita no seu projeto curricular a intencionalidade do que considera como cultura de movimento.

A Cultura de Movimento se traduz no movimento do ser humano tanto num livre, espontâneo e prazeroso expressar-se pelo movimento quanto num movimento que adquire forma de uma linguagem sistematizada e que se expressa por signos outros que não os da linguagem verbal, enquanto diálogo de Ser Humano e Mundo (p. 60).

Pode-se, portanto inferir que a compreensão de cultura de movimento para essa formação em Educação Física considera o que Bracht (2003) chama de contextos e processos específicos socialmente estruturados para as aprendizagens do/a estudante.

Nesse sentido, conforme o trecho retirado do PPC acima, a formação inicial em Educação Física na instituição investigada encara o movimento humano contendo uma dimensão cultural tão importante que praticamente os dois termos aparecem juntos em todas as passagens nesse projeto (Cultura de Movimento). Nesse processo formativo, o graduado pode favorecer os sujeitos a serem usuários críticos dessas expressões culturais.

Abordando especificamente organização do currículo, é enfatizado que esta vem pautada e direcionada para um pensar crítico da realidade social,

econômica, política, cultural e educacional do Brasil. Essa afirmativa revela o comprometimento crítico no PPC em várias dimensões. Ao incluir a dimensão cultural, mesmo não abordando o termo gênero diretamente, o PPC se mostra preocupado em culturalmente, socialmente e politicamente formar sujeitos que repensem os arranjos dominantes nessas dimensões. Faz isso tanto trazendo à tona os aspectos legais que balizam sua construção, como nos seus objetivos e competências.

O curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco, em sua abrangência, compreenderá, através da oferta de disciplinas sínteses, conhecimentos, conteúdos e atividades necessários à construção da formação do educador capaz de atender ao perfil estabelecido neste currículo. Nesse sentido, impõe-se o desenvolvimento de competências e habilidades, sintonizadas com as diretrizes curriculares da formação do professor, a saber: Compreensão ampla do processo de construção do conhecimento, estruturado a partir do contexto social e cultural; Discernimento para identificar e intervir nos problemas educacionais, psicossociais e culturais, através de uma prática pedagógica que, critica e criativamente, responda, com qualidade, a tais problemas (p. 67).

Percebe-se a partir desse trecho do documento em análise que essa preocupação se evidencia na articulação entre os objetivos e as competências, pois os próprios aspectos legais que se embasam nas Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares desse curso (BRASIL, 2002 a; 2020 b; 2004) apontam a necessidade de se trabalhar a formação de professor@s em Educação Física levando o estudante a se formar numa perspectiva crítica diante de problemáticas socioculturais da realidade.

Ainda no que se refere ao termo cultura, o local do PPC onde ele mais aparece é nos ementários das disciplinas nas suas diversas partes. Em algumas disciplinas, aparece no próprio nome delas, em outras nas ementas, nos conteúdos e/ou nas referências bibliográficas.

No componente curricular “Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação e da Educação Física” o termo aparece na ementa a qual apresenta “Estudo e análise socioantropológica do corpo e da cultura de movimento, como locus de manifestações da vida social e suas relações com a Educação e a Educação Física” (p. 86).

Além desta ementa, apresenta como conteúdo da disciplina Indivíduo, cultura e sociedade e cultura e organização social. Importante aqui ressaltar também que, mesmo não abordando diretamente sobre gênero, quando se estuda a relação entre indivíduo, cultura e sociedade e a própria cultura na organização social, o tema gênero pode emergir como conteúdo subjacente das aulas e nas próprias falas e debates gerados.

Essa afirmação pode ser referendada, por exemplo, na medida em que Louro (2014) respaldada na discussão sobre políticas de masculinidade de Robert Connell, afirma que “[...] há uma ‘narrativa convencional’ sobre a maneira como as masculinidades são construídas e que se supõe, por essa narrativa, que toda a cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens” (LOURO, 2014, p. 48).

Segundo a autora, por essa narrativa, os meninos e as meninas aprenderiam de forma unilateral, como um molde social determinados comportamentos e formas de condutas e de sentimentos que os afastariam do que é considerado como comportamento feminino. Com base em Connell, Louro (2014),

[...] pensa na construção da masculinidade como um "projeto" — tanto coletivo quanto individual — no sentido de que esse é um processo que está continuamente se transformando, afetando e sendo afetado por inúmeras instituições e práticas. Sendo assim, o que é "normal" e o que é "diferente"? (LOURO, 2014, p. 49).

Embora Louro (2014) afirme que gênero e sexualidade não se dão conforme moldagens sociais e culturais, ela traz a cultura como um aspecto importante para a construção da masculinidade e da feminilidade como esse projeto individual e coletivo. Para isso, ela toma como exemplo, a área de Educação Física na medida em que ela vem, com base em justificativas puramente biológicas, buscando justificar os interesses e desempenhos d@s estudantes em situação de aula. Nesse sentido, existe para a autora uma ideia amplamente aceita ainda na Educação Física de que as mulheres são fisicamente menos capazes do que os homens. Dessa forma, ela afirma reafirma a importância de considerar as questões culturais nas análises sobre masculinidade hegemônica, as quais são praticamente tidas como um processo natural e instintivo.

Tomando como base Forquin ao analisar o currículo, Louro (2014) afirma que a escola não trata sobre qualquer conhecimento, ela lida com conhecimentos culturais, os quais foram de alguma forma selecionados e tidos como conteúdos em que a sociedade considera como dignos de integrar o currículo escolar.

Diante dessa relevância trazida por Louro em relação as influências dos aspectos culturais sobre o gênero e a sexualidade, torna-se relevante ainda afirmar que a disciplina de “Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação e da Educação Física” enfatiza o conceito de cultura tomando como referência as Ciências Sociais, a partir da ideia de Da Matta (1991) que entende cultura enquanto um conjunto de normas valores, crenças, maneira de ser, dentre outros. de um povo e que o torna diferente, apenas diferente, de outros povos e de outras culturas, mas nunca superior ou inferior, nem tão pouco mais ou menos evoluído.

Em termos bem simples, podemos dizer que cultura é a maneira de ser de um grupo (esse grupo pode ser um povo). De forma mais rebuscada, diremos, usando a definição do antropólogo Edward Tylor (1932-1917), que cultura é aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras faculdades, aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade. Outros autores resumem dizendo que cultura são todos os artefatos e mentefatos (literalmente produtos da mente) produzidos pelo homem. (DA MATTA, 1991, p. 42).

Um outro componente curricular em que o termo se insere é “Fundamentos Teórico-metodológicos da Ginástica”. Inclusive, uma característica desse PPC é que, em relação aos componentes curriculares, são nos componentes relacionados à cultura de movimento, onde mais o termo é abordado. Em ginástica, ao analisarmos sua ementa, percebemos que ao tratar das questões históricas da ginástica é evidenciada sua abordagem como um tema da cultura de movimento.

Estudo dos determinantes históricos da ginástica, suas manifestações e relações com a Educação Física. A ginástica como tema da cultura de movimento: fundamentos teórico-metodológicos da ginástica e suas aplicações no contexto da educação básica, no lazer, na saúde e no esporte (p. 92).

Percebe-se que a ginástica, ao ser tratada como tema da cultura de movimento, sua abordagem vai além de suas aplicações na educação básica, no lazer, na saúde e no esporte. Ao considerar o contexto dessas atuações, a

ginástica é trazida no âmbito da cultura, sendo respaldado, portanto, naquela ideia de cultura trazida anteriormente por Bracht (2003), a qual considera que os contextos produzem formas simbólicas de ensinar e aprender. No componente curricular “Fundamentos Teórico- Metodológicos do Jogo” o tema cultura permeia sua ementa e seus conteúdos. Particularmente, sua ementa, diz que a disciplina trata de

Estudo dos determinantes sociais, históricos, políticos e culturais das modalidades do jogo, suas manifestações e relações com a Educação Física. O jogo como tema da cultura de movimento e suas aplicações metodológicas nos contextos da educação básica, do lazer, da saúde e do esporte (p. 94).

A ementa traz os determinantes sociais, históricos, políticos e culturais referentes às modalidades do jogo na sua relação com a Educação Física. Importante frisar que, diferentemente da ginástica, o jogo além de ter tratado os seus determinantes históricos, é dada a ênfase também a outros determinantes como os culturais. Como as duas disciplinas estão localizadas no eixo/dimensão do PPC da cultura de movimento, não fica claro no documento o porquê dessa diferenciação entre as ementas de ginástica e de jogo.

Nesse contexto, o tema cultura entra em toda a unidade dois da disciplina, onde é abordado o jogo e a cultura, os jogos característicos de diferentes culturas, os jogos regionais tradicionais e as cantigas de roda e a relação entre o brinquedo e a cultura.

Em “Didática da Educação Física”, o termo cultura somente aparece na proposta Cultural-Plural por dentro do sétimo conteúdo da disciplina, referente às propostas pedagógicas da Educação Física. Nesse sentido, pressupõe-se que o tratamento dado ao termo será correlacionado à forma que a cultura é vista na abordagem. Como a abordagem não se remete à gênero, é muito mais fácil que essa tratativa fique à critério do/a professor/a da disciplina.

Em “Fundamentos Teórico-metodológicos das Modalidades Esportivas Coletivas” o termo cultura aparece na ementa e nos conteúdos. Na ementa, o termo aparece com uma abordagem semelhante da forma que aparece na disciplina correspondente ao jogo. A cultura é trazida como um dos determinantes das modalidades esportivas coletivas

Estudo dos determinantes sociais, históricos, políticos e culturais das modalidades esportivas coletivas, suas manifestações e relações com a Educação Física. As modalidades esportivas coletivas como tema da cultura de movimento e suas aplicações metodológicas nos contextos da educação básica, do lazer, da saúde e do esporte (p 105).

Nos conteúdos, os Jogos Esportivos Coletivos são tratados como fenômeno cultural em sua origem e evolução. Importante mencionar que, embora não se trate aqui sobre gênero, a forma que as ementas são escritas na maioria dos componentes curriculares da cultura de movimento, é passível de se afirmar que gênero possa ser tratado a depender do planejamento e da prática pedagógica nessas disciplinas, pois de acordo com Da Matta (1991) são elementos da cultura a linguagem, a ciência e a tecnologia, os valores, as normas e as crenças. Assim como Da Matta (1991) que enxerga o conteúdo da educação como sendo essencialmente formado por elementos da cultura de uma sociedade, Forquin (1993) aborda a incontestável intimidade na relação entre educação e cultura.

Quer se tome a “educação no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é uma educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (FORQUIN, 1993, p. 10).

No componente curricular “Fundamentos Teórico-metodológicos da Luta”, da mesma forma que nos demais, o termo cultura também aparece na ementa e no conteúdo. Na ementa, praticamente é modificada apenas o nome do tema da cultura de movimento tratado.

Estudo dos determinantes sociais, históricos, políticos e culturais das modalidades de luta, suas manifestações e relações com a Educação Física. A luta como tema da cultura de movimento e suas aplicações metodológicas nos contextos da educação Básica, do lazer, da saúde e do esporte (p. 117).

No que se referem aos conteúdos, o termo cultura é tratado na História da Luta, onde os estudos dos determinantes históricos, sociais, políticos e culturais são evidenciados. Aqui existe uma possibilidade de abordagem com gênero, mas assim como ocorre em jogo e esporte coletivo, dependerá muito mais d@s professor@s planejarem ou o tema emergir de debates realizados durante as aulas.

O mesmo ocorre nas disciplinas “Fundamentos Teórico-metodológicos das Modalidades Esportivas Individuais de Pista e Campo”, “Fundamentos Teórico-Metodológicos das Modalidades Esportivas Aquáticas” e “Fundamentos Teórico-metodológicos da Dança”. Seguem as ementas juntas para comparação.

Estudo dos determinantes sociais, históricos, políticos e culturais das modalidades esportivas individuais de pista e campo, suas manifestações e relações com a Educação Física. As modalidades esportivas individuais de pista e campo como tema da cultura de movimento e suas aplicações metodológicas no contexto da educação básica, do lazer, da saúde e do esporte (p. 119).

Estudo dos determinantes sociais, históricos, políticos e culturais das modalidades esportivas aquáticas, suas manifestações e relações com a Educação Física. As modalidades esportivas aquáticas como tema da cultura de movimento e suas aplicações metodológicas nos contextos da educação básica, do lazer, da saúde e do esporte (p. 126).

Estudo dos determinantes sociais, históricos, políticos e culturais das modalidades de dança, suas manifestações e relações com a Educação Física. A dança como tema da cultura de movimento e suas aplicações metodológicas nos contextos da educação básica, do lazer, da saúde e do esporte (p. 136).

Percebe-se que as ementas são muito semelhantes, evidenciando-se a mesma possibilidade de se tratar a cultura e, com isso, potencialidades da tratativa sobre gênero, o que mais ainda nos leva a afirmar que sua tematização dependerá muito mais das intencionalidades na prática pedagógica e nos planos de ensino, embora tenha-se clareza de que as questões legais quanto a sua obrigatoriedade seja algo imprescindível, não como garantia dessa tratativa, mas como um posicionamento político em relação a como as leis e normas nacionais enxergam a questão.

Importante, contudo, considerar que realizando uma análise sobre a relação entre cultura e práticas corporais, Louro (2014) afirma que ainda na

atualidade a Educação Física em muitas situações traz resquícios de uma visão meramente biológica, o que é evidenciado pela componente da competição que é muitas vezes trazida considerando-se apenas esse caráter biológico e dando-se ênfase aos aspectos culturais.

O uso de alinhamentos, a formação de grupos e outras estratégias típicas dessas aulas, permitem que o professor ou professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas. Não se pode negar que ser o melhor, no esporte, pode representar, especialmente para um menino ou um jovem, um valorizado símbolo de masculinidade (LOURO, 2014, p. 75).

Em “Fundamentos Teóricos-metodológicos dos Esportes na Natureza” o termo cultura é trazido de forma mais tímida do que nos outros temas da cultura de movimento, se assemelhando como aparece na ementa de ginástica. O termo somente é trazido para designar que esse conteúdo é um tema da cultura de movimento.

Estudo das manifestações da cultura de movimento realizadas em contato com a natureza. Modalidades de aventura no meio terrestre, aquático e aéreo, suas características e seu desenvolvimento em âmbito nacional e internacional. Diferenciação de atividades radicais das atividades físicas de aventura. Cuidados especiais na segurança dos participantes e na manutenção dos equipamentos. Adaptação das atividades físico-desportivas às pessoas portadoras de deficiências (p. 144).

O conteúdo do componente curricular em que o termo cultura aparece é “Análise da relação homem-cultura de movimento-natureza”, onde na relação entre homem e cultura e entre movimento e natureza o conteúdo pode ser explorado. A própria utilização do termo homem na relação com a cultura pode revelar uma abordagem de gênero de silenciamento da mulher no processo de entendimento da cultura e das possibilidades de relações estabelecidas.

Percebe-se a evidência da opção político-filosófica do PPC do perfil antigo do Curso de Licenciatura em Educação Física, o qual traz uma concepção de cultura a qual embasa toda a sua linha de argumentação. Nesse sentido, adentrando na especificidade pedagógica da cultura corporal de movimento no PPC, nos remetemos novamente a Bracht (2003), o qual revela a importância em situarmos o lugar que o corpo ocupa na cultura buscando essa relação por via

das práticas corporais num mundo concreto, pautando-se nas diferenças entre os sujeitos e superando os processos de hierarquizações.

Essa evidência em situar o lugar que o corpo ocupa na cultura é relevante na medida em que Vasconcelos e Ferreira (2020) ao analisar como @s estudantes de um curso de formação inicial de professor@s de Educação Física percebem as temáticas de gênero e sexualidade, afirmam que

“[...] faz-se emergente situar a escola sobre a construção de um projeto pedagógico que vise um ideal democrático e que reflita sobre a importância das diferenças de grupos, etnias, gêneros, com a intenção de reconhecer e afirmar as diferenças culturais sem preconceitos e exclusões” (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020, p 04).

É nesse sentido que esse trabalho trata o termo cultura como importante para se discutir a tematização de gênero, pois segundo Vasconcelos e Ferreira (2020) é através dos processos culturais que se define o que é e o que não é natural e nessa possibilidade de transformar a natureza e a biologia tornando-as história, as pessoas vão construindo os significados do corpo, envolvendo também as questões sobre gênero.

Em relação ao PPC do perfil atual do curso de Licenciatura em Educação Física, no que se refere ao termo cultura, mais uma vez ressaltamos que foi o que mais apareceu em termos quantitativos no texto. A primeira vez que ele aparece é na descrição das competências e habilidades, dentre as quais é apontada a “compreensão dos processos de construção do conhecimento, estruturando a partir do contexto social, cultural e dos conhecimentos sistematizados” (p. 09).

Logo após as habilidades e competências, o termo é trazido em três passagens da concepção metodológica do PPC. Uma quando fala da organização do currículo passando por aspectos dentre os quais “formação direcionada a um pensar crítico da realidade social, econômica, política, cultural e educacional brasileira” (p. 13).

Percebe-se aqui um apontamento político do texto quando ele fala que esse pensar crítico se refere ao pensar sobre a realidade social, econômica, política, cultural e educacional brasileira na medida em que, mesmo não se referindo a uma categoria direta relacionada a gênero, podemos vislumbrar uma intencionalidade nesse pensar crítico em vários sentidos. Pensar crítico também

pode significar repensar formas de arranjos sociais e culturais que historicamente silenciam e exclui pessoas, como mulheres, negr@s, LGBT, dentre outros que historicamente vem sofrendo processo de exclusão social.

Sobre essa questão, de acordo com Louro (2014), as desigualdades não são construídas nas características biológicas, mas nos próprios discursos e práticas que as pessoas constroem a respeito de um dado aspecto e que nas suas relações vão se cristalizando e se naturalizando. Então, as justificativas para essas desigualdades não podem ser buscadas nas questões biológicas, mas sim nos arranjos sociais, culturais e políticos sob os quais elas são produzidas.

Nesse sentido, podemos trazer Ramalho *et al.* (2022) quando aborda uma concepção crítica sobre gênero em que são analisadas as raízes sociais e culturais para o debate. Nesse contexto, é imprescindível se falar de padrões impostos pela sociedade, os quais buscam determinar formas de ser e estar no mundo entre os sujeitos. Para as autoras existem, provocadas pelo capitalismo, relações assimétricas relacionadas às classes sociais às quais se articulam intimamente com a ideia de superioridade masculina. Essas relações, da mesma forma, concebem as mulheres como seres frágeis e, portanto, com suas atividades esperadas para o cuidado e para o trabalho não remunerado vinculado ao lar.

Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2109) conceituam esse trabalho não remunerado como reprodução social, conforme visto na primeira parte do referencial teórico desse estudo. Esse é o trabalho necessário para reproduzir as vidas das pessoas, sendo ele também forjado em cadeias globais de cuidado. Como visto, de acordo com as autoras, esse processo possibilita melhores condições para mulheres privilegiadas, as quais evitam parte do trabalho doméstico, perseguem suas carreiras e passam a explorar outras mulheres, em sua maioria, negras e pobres.

Nesse contexto, de acordo com Ramalho *et al.* (2022), gênero é um campo de expressões de poder que podem auxiliar para a determinação de quem pode explorar e ser explorado. Trata-se de uma arena que institui relações e sub relações de poder. Nesse sentido, para as autoras não é apenas as relações de gênero e o capitalismo que balizam as relações entre os sujeitos. Contudo, não

se pode conceber esses dois aspectos de forma separada, é necessário se compreender as intersecções entre gênero, raça e classe ao mesmo tempo de forma interligada e de forma a considerar suas especificidades no que tange as relações sociais entre as pessoas, pois trata-se de relações desiguais, nas quais sempre haverá processos de hierarquizações e privilégios.

Levando em consideração esses aspectos na instituição investigada, percebe-se a tentativa de escrita de um texto curricular que problematiza as questões das desigualdades, quando o PPC do perfil atual da Licenciatura mais adiante, ainda falando sobre concepção metodológica, sinaliza uma intencionalidade de se correlacionar aspectos específicos da Educação Física com problemáticas da sociedade em geral considerando diferentes contextos, os quais podem ou não serem desiguais. O texto apresenta a essa articulação entre uma formação ampliada e uma formação específica, evidenciando o seu entendimento de que a formação em Educação Física poderia levar em consideração em seu bojo os contextos históricos, sociais e culturais nos quais se dão as relações humanas.

A formação ampliada caracterizada pelos estudos da relação humana, em todos os ciclos vitais, com a sociedade, a natureza e a cultura na produção do conhecimento técnico e científico, considerando os contextos histórico-sociais específicos, e estabelecendo uma relação constante e contínua com as áreas afins do conhecimento e a especificidade da Educação Física. (p. 13).

A formação específica caracterizada pelas dimensões didático-pedagógicas, técnico-instrumentais e das práticas corporais da cultura do movimento humano, relacionada às competências e habilidades específicas do Licenciado em Educação Física. (p. 14).

No que se refere aos programas de pós-graduação, o termo cultura é trazido na área de concentração 2 (Cultura, Educação e Movimento Humano) e mais especificamente na linha 4 desta área.

Estudos do movimento humano em suas diferentes manifestações, abrangendo seus aspectos socioculturais e pedagógicos. Linha 4 - Estudos socioculturais em Educação Física Abrange investigações socioculturais do movimento humano, apropriando-se do referencial teórico-metodológico da filosofia, sociologia, antropologia e psicologia para abordar as inter-relações entre as práticas corporais e modos de vida dos diferentes grupos sociais (p.24).

Embora o termo apareça na linha 4, dentro dos estudos socioculturais em Educação Física, e que nesta linha encontrem-se alguns estudos relacionados a gênero e assuntos relacionados, é no laboratório vinculado a linha de pesquisa de prática pedagógica e formação profissional que o termo irá aparecer de forma evidente. O Laboratório de Estudos Pedagógicos – LAPED dentro de seu grupo de pesquisa Corpo cultura e subjetividade “contribui com a dimensão educacional das práticas esportivas, tanto em sua manifestação agonística, quanto lúdica” (p. 31).

A extensão é outro ponto do PPC que o termo cultura aparece. Sendo esta na Escola Superior de Educação Física compreendida como parte do processo educativo, cultural e científico, apresenta uma articulação também com o ensino e a pesquisa de maneira inseparável e objetiva uma relação transformadora no âmbito da relação entre Universidade e sociedade. Nesse contexto, o termo não somente aparece, mas é desenvolvido no Programa Master Vida no seu terceiro e no seu último objetivo específico.

Promover o desenvolvimento de atividades sociais e culturais destinadas à população idosa, dentro de uma perspectiva que encara o lazer como instrumento socioeducativo de participação e integração da mesma no conjunto da sociedade; estimular a integração e formação de grupos de interesse, associações científicas e culturais (p. 38-39).

Nesse processo, é importante notar que o programa encara o lazer como algo que vai além de uma diversão individual e se preocupa com a participação e integração coletivas, a partir de atividades também culturais e científicas destinadas às pessoas idosas concebendo o lazer de forma socioeducativa.

De acordo com SOARES NETO (2018), o lazer é um direito garantido pela Constituição Brasileira, o qual se configura como um meio de inclusão social, bem-estar, socialização e interação entre as pessoas, inclusive de contextos culturais diferentes. Embora não esteja explicitado o objetivo acima, esse aspecto abre possibilidades para o trato com a cultura de forma mais ampla não somente para as pessoas idosas usuárias do programa, mas também para @s estudantes em sua diversidade em processo de formação inicial.

Diante das análises realizadas sobre o termo cultura, são nas disciplinas em suas diversas partes que o termo aparece de forma quantitativa e qualitativa,

sugerindo possibilidades diversas que podem vir nos planos de ensino d@s professor@s e em sua atuação direta com @s estudantes.

A primeira disciplina que o termo aparece é em Fundamentos socioantropológicos da educação já no primeiro período do curso. O termo aparece de forma a sugerir um trato mais aprofundado em sua ementa quando afirma tratar a realidade sociocultural numa perspectiva crítica política desafiando a formação das competências do futuro professor em relação às desigualdades.

Além da ementa, o termo aparece na descrição das competências do curso defendendo que para que haja intervenção na realidade social, é necessário que se compreenda o indivíduo e a educação em suas dimensões socioculturais. Arelada a esta competência, o PPC traz duas de suas habilidades para essa disciplina como sendo “Conhecer o ser humano e suas manifestações em diferentes contextos socioculturais; e estudar as manifestações culturais através do corpo” (p.41).

Ainda nessa mesma disciplina, o termo cultura vai aparecer no primeiro e no segundo conteúdo programático abordando indivíduo, cultura e sociedade e a cultura e organização sociais.

O termo ainda vai compor dois títulos da bibliografia básica (DAÓLIO, 2004; LARAIA, 2008) e mais dois títulos da bibliografia complementar (DAÓLIO, 2010; HUIZINGA, 2007). Esses títulos ao serem relacionados com a descrição dos conteúdos, habilidades, competência e ementa sugerem um trato com a cultura de forma crítica, problematizando para além das diferenças e possibilitando o trato das desigualdades. Nesse sentido, Daólio (2004) afirma ser o conceito de cultura como algo imprescindível na formação em Educação Física, sendo ele algo ainda recente e que teve grande influência das ciências humanas.

O termo "cultura" parece definitivamente fazer parte da educação física, fato impensável há duas décadas e que sugere, no mínimo, que as ciências humanas têm influenciado a área. Depois do predomínio das ciências biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte por parte da educação física, essa tarefa hoje parece estar dividida com os conhecimentos provindos de outras áreas, tais como a antropologia social, a sociologia, a história, a ciência política e outras. Os currículos dos cursos de graduação em educação física somente há poucos anos vêm incluindo disciplinas próprias das ciências humanas, e isso parece estar sendo útil para a ampliação da discussão cultural na área. As publicações - artigos em periódicos, livros, capítulos - que

utilizam como base de análise da educação física conhecimentos das ciências humanas têm aumentado nos últimos vinte anos. Enfim, não causa mais polemica afirmar que a educação física lida com conteúdos culturais (DAÓLIO, 2004, p. 09).

Importante mencionar que para Daólio (2004) a “cultura” é o principal conceito para a Educação Física tendo em vista que as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural. Nesse sentido, a formação em Educação Física não consegue atuar com o corpo e o movimento destituído dos aspectos culturais nos quais eles são gerados.

Dentro dessa mesma premissa, outra disciplina em que o termo cultura aparece é Fundamentos Acadêmicos Profissionais em Educação Física. Basicamente o termo é trazido na descrição da habilidade 3.

Exercitar a capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou tecnológicos e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político (p. 47).

Importante aqui destacar que essa habilidade confere ao trato com os fundamentos acadêmicos profissionais na Educação Física uma perspectiva crítica de análise dos próprios conhecimentos e de suas relações com o contexto cultural. Nesse sentido, a ideia de formação está vinculada ao contexto cultural, socioeconômico e político.

Nesse contexto, nos apoiamos novamente em Daólio (2004) mesmo a disciplina não o citando nas referências bibliográficas, é possível reafirmar essa formação crítica na medida em que o autor aponta que, mesmo o histórico da formação em Educação Física ter tido um predomínio biológico em sua trajetória, ele vem sendo questionado e o realce sociocultural vem ganhando espaço.

O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DÁOLIO, 2004, p. 09).

Tomando como base essa afirmativa e a forma como a cultura é trazida no PPC do perfil atual do curso de Licenciatura em Educação Física da instituição

investigada, se o termo cultura aparece dessa forma nas disciplinas relacionadas à dimensão da relação entre ser humano e a sociedade, é nas disciplinas da cultura de movimento onde o termo é mais evidenciado de forma a problematizar a relação entre cultura e movimento.

Nesse sentido, recorreremos a Souza Júnior *et al.* (2011) ao realizarem o que @s autor@s chamaram de “genealogia do conceito de cultura corporal”. Nesse processo, @s autor@s realizam um percurso genealógico desde Dickert (1985), passando por Coletivo de Autores (1992), Escobar (1995), Bracht (2003), Bracht (2005) Taffarel e Escobar (2009) e Rodrigues e Bracht (2010) no sentido de problematizar o termo “cultura corporal”. Nesse percurso, @s autor@s chegam a conclusão que o termo “cultura corporal” tem hoje uma espécie de mestiçagem dessas diversas referências citadas, e que, mesmo considerando as diferenças entre elas, todas consideram a questão da cultura como um aspecto imprescindível para a superação das visões mecanicistas e biologizantes que a Educação Física vem apresentando ao longo de sua história.

Bracht (2005) realiza uma reflexão a respeito da seguinte questão: cultura corporal, cultura de movimento, ou cultura corporal de movimento? O autor afirma que qualquer um desses termos pode embasar uma nova construção do objeto da Educação Física, desde que seja colocado o peso maior sobre o conceito de cultura, necessário para a “desnaturalização” do nosso objeto, refletindo a sua contextualização social e histórica e redefinindo a relação entre Educação Física, natureza e conhecimento. (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011, p. 396).

Diante de tal afirmação, ser um componente curricular que tematiza práticas corporais em suas diversas formas de codificação com significados sociais, requer da Educação Física uma abordagem sobre a relação entre cultura, corpo e movimento. Esse aspecto é evidenciado na disciplina de Jogo 1 onde o termo cultura é trazido logo em sua ementa.

Estudo dos determinantes sociais, históricos, políticos e culturais do jogo. Interação entre jogo e brincadeira e suas possibilidades pedagógicas. Levantamento, vivência e desenvolvimento dos jogos e brincadeiras. Teorias e classificações do jogo. Brinquedos, brincadeiras e jogos tradicionais e contemporâneos em diferentes culturas e sociedades. O jogo nas diferentes fases da vida do ser humano (p. 49).

Importante notar aqui que o jogo é tratado no PPC para além de seus aspectos relacionados ao movimento. Os determinantes culturais se constituem,

assim como os sociais e históricos como fatores importantes no trato com o jogo, inclusive possibilitando suas vivências em diferentes culturas e sociedade. Esse aspecto pode evidenciar uma abertura para o trabalho com temáticas que possam dialogar com o conteúdo específico do jogo, inclusive a de gênero.

De acordo com Martins e Dias Facci (2020), o jogo se apresenta no universo infantil em idade pré-escolar uma função de atividade guia ou atividade principal no processo de como elas vão se inserindo no mundo. Na brincadeira de faz de conta a criança reproduz o comportamento do adulto sendo por este mediada. Dessa forma, “no jogo, a criança descobre as relações objetivas que existem entre os homens, começa a entender que a participação em cada atividade impõe ao indivíduo o cumprimento de certos deveres e de uma série de direitos (MARTINS; DIAS FACCI, 2020, p. 158).

Por outro lado, as mesmas autoras evidenciam o papel da mediação do adulto nesse processo, pois a criança também poderá reproduzir, sem a mediação ações que nem sempre revelam possibilidades de leitura da realidade de forma a transformá-la, em prol da emancipação humana. Nesse sentido, é importante que o jogo seja trazido, de acordo com Ono e Kishimoto (2008), como parte da cultura de um povo e possa tratar aspectos que fazem parte das diferenças entre os sujeitos e que em nossa sociedade evidencia processos de desigualdades, como é o caso das questões afetas a gênero.

Se brincar é uma criação humana no processo do reconhecimento de si e do outro, ela se caracteriza como uma manifestação cultural, social e histórica e, portanto, necessita de problematizações sobre gênero durante a tematização desses conteúdos. No estudo realizado por Ono e Kishimoto (2008) ao pesquisarem sobre brinquedo, educação e gênero numa brinquedoteca, os resultados indicam

[...] a predominância, ainda, de muitos estereótipos de gênero no uso de brinquedos. Mudanças tímidas no canto da cozinha e do dormitório, no uso de fantasias, de bonecas e de skate têm colaborado para o aprendizado da liderança nos grupos de brincantes, na superação de conflitos para dar lugar às situações imaginárias e à constituição de várias identidades de gênero (ONO; KISHIMOTO, 2008, p. 220).

No PPC do perfil atual do curso de Licenciatura em Educação Física na instituição investigada, além da ementa, o termo cultura também aparece nas habilidades 2 e 3 da disciplina mesma disciplina.

Reconhecer o jogo como elemento da cultura presente no lazer, no esporte e na promoção da saúde; planejar e promover a prática de jogos tradicionais e contemporâneos de diferentes culturas e sociedades (p. 49).

Assim como na ementa, o jogo é reconhecido como elemento da cultura e em suas habilidades da disciplina jogo 1, espera-se que o estudante apreenda suas especificidades de forma inserida da cultura local de forma articulada com as diferentes culturas. Nessa perspectiva, da mesma forma em que a cultura é trazida na ementa da disciplina e nas habilidades, o termo cultura também irá permear os conteúdos programáticos do Jogo I. Esse tema é evidenciado na Unidade III ao se tratar o jogo e a cultura como um grande bloco de conhecimentos. Dentre os conteúdos tratados, pode-se citar “Jogos característicos de culturas diferentes; Jogos; tradicionais e contemporâneos; O brinquedo, a brincadeira e a cultura” (p. 49).

Ainda em Jogo I, o termo cultura aparece na bibliografia básica da disciplina em Brougère (1998), referência que trata sobre brinquedo e cultura. A partir dessa referência também o jogo é trazido como elemento aprendido e não natural, portanto, passível de ser problematizado e suas manifestações na cultura e na diversidade entre os sujeitos. Ao tratar sobre a relação entre brinquedo, brincadeira e cultura, o autor afirma que

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar (BROUGÈRE, 1988, p. 97-98).

Indo na mesma linha, outro componente curricular em que o termo cultura vai aparecer no PPC da Licenciatura em Educação Física é no Esporte I. Logo em sua ementa o termo é evidenciado de forma muito semelhante à disciplina de Jogo I como sendo “Estudo dos determinantes sociais, históricos, políticos e

culturais do fenômeno esportivo, compreendendo conceitos, teorias, princípios e relações com a Educação Física” (p. 51).

O termo também vai aparecer na segunda competência da disciplina que é a de “Compreender as relações sociais, educacionais, políticas, econômicas e culturais que permeiam o esporte (p. 51) e na segunda habilidade “Analisar a relação entre as questões sociais, educacionais, políticas, econômicas e culturais que permeiam o fenômeno esportivo (p. 51).

Importante salientar aqui que a forma em que o termo cultura é tratado, se assemelha bastante com a forma tratada na disciplina Jogo I e vai também se parecer com a forma tratada em Dança I logo em seguida. Essa forma diz respeito a considerar a cultura corporal de movimento para além de seus elementos corporais e encarar a prática corporal como inserida nas questões sociais, educacionais, políticas, econômicas e culturais, o que abre possibilidade para diálogos com temáticas como a de gênero, por exemplo.

Na disciplina Dança I, que se apresenta no segundo período do curso, a ementa vem nessa linha “Estudo dos aspectos sociais, históricos, políticos e culturais da dança, compreendendo seus conceitos, técnicas, classificações e manifestações e relações com a Educação Física” (p. 62).

Já na primeira competência aponta para o reconhecimento do conhecimento sobre dança seguindo os trâmites do contexto social, político, histórico e cultural sendo esta primeira competência especificada na primeira habilidade da disciplina “Explicar a relação entre as questões sociais, históricas, políticas e culturais que permeiam o conhecimento dança” (p. 62).

Percebe-se a preocupação do documento em se manter uma linha coerente no trato com o termo cultura em suas disciplinas ligadas à cultura de movimento. Essas disciplinas estão no mesmo eixo no PPC e apresentam uma preocupação de ir além da questão da aprendizagem daquilo que é a especificidade de seus elementos, trazendo uma preocupação em se articular com aspectos mais gerais da cultura.

Na dança I quando relacionamos a primeira competência com a habilidade que a específica, é perceptível que o reconhecimento sobre o conhecimento

dança diante de um contexto mais amplo, requer a explicação entre aspectos sociais, políticos e culturais que permeiam esse conhecimento.

O termo também vai aparecer no primeiro conteúdo programático da disciplina como “Estudo dos aspectos sociais, históricos, políticos e culturais da dança” (p. 62) e em uma das referências da bibliografia da mesma disciplina.

Já a disciplina de Ginástica I apresenta como ementa o “Estudo dos determinantes sociais, históricos, políticos e culturais da ginástica. Qualidades físicas presentes nos movimentos gímnicos. Formas básicas de movimentos da ginástica e suas aplicações no contexto da educação física escolar” (p. 64). Ginástica I também faz parte da dimensão da cultura de movimento humano e apresenta também o termo cultura na bibliografia básica em Bregolato (2003) que aborda sobre a Cultura Corporal da Ginástica.

Importante mencionar que, embora tenhamos o termo aparecendo na ementa e na bibliografia da disciplina (BREGOLATO, 2003), ele não aparece nos conteúdos, nas competências e nem nas habilidades, o que nos remete ao questionamento de que se o termo aparece na ementa e na bibliografia, não seria coerente ele também aparecer e ser tratado como conteúdo programático?

Sobre essa questão, podemos inferir que, mesmo não sendo trazido no conteúdo programático da disciplina, o termo pode ser tratado na medida em que é trazido no conteúdo programático da disciplina os contextos da Educação Física escolar, sendo de acordo com Bregolato (2003) impossível tratar de contextos da Educação Física sem problematizar os diversos contextos culturais em que a ginástica é tratada.

Nessa perspectiva, o Coletivo de Autores (2012) também traz a ginástica compreendida e tematizada nas aulas de Educação Física levando-se em consideração os seus aspectos culturais, históricos e sociais.

Sua prática é necessária na medida em que a tradição histórica do mundo ginástico é uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes, onde as novas formas de exercitação em confronto com as tradicionais possibilitam uma prática corporal que permite aos alunos darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 23).

Dessa forma, tratar dos contextos em que @s estudantes estão inseridos, significa problematizar a cultura a qual eles/as pertencem. Sendo a ginástica um

dos temas da cultura corporal, de acordo com @s autor@s, torna-se imprescindível que esta seja tratada no âmbito da cultura e de sua diversidade.

No componente curricular “Políticas Educacionais no Brasil” o termo cultura aparece na ementa da disciplina no sentido de que a compreensão crítica das políticas públicas educacionais requer sua análise a partir das dimensões de determinantes históricos, sociais, econômicos e culturais.

Análise e compreensão crítica das dimensões teórica e prática das políticas públicas educacionais no Brasil tendo em vista seus determinantes históricos, sociais, econômicos e culturais. Intervenção no processo de elaboração e avaliação continuada de projetos políticos pedagógicos de escolas da rede pública de ensino atentando para a prática pedagógica da Educação Física (p. 66).

O termo também vai ser trazido no sétimo conteúdo programático da disciplina, o qual aborda sobre a estrutura, organização da Educação Básica no Brasil a luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O PPC analisado faz questão de mencionar explicitamente que essa estrutura e organização pode ser compreendida a partir de seus aspectos históricos, políticos, sociais e culturais.

Essa forma de compreensão aponta para possibilidades de trabalho para além das questões legais referentes ao conteúdo buscando-se uma articulação com questões contextuais e culturais, como defende Saviani (2016). De acordo com o autor é função da escola, e, portanto, deveria ser prevista nas políticas educacionais do país, o acesso à cultura letrada e ao saber sistematizado para toda a população, pois de nada adianta o a democratização da escola se ela for esvaziada de seus conhecimentos culturais específicos necessários a todas as pessoas.

Em Esporte 2, temos a presença do termo cultura na ementa da disciplina, a qual vem de forma muito semelhante a como aparece nas outras disciplinas da cultura de movimento nesse PPC. Nesse sentido, o esporte é tratado como “tema da cultura de movimento e suas aplicações metodológicas do processo de ensino-aprendizagem-treinamento nos contextos sociais” (p. 72).

Além de vir na ementa, o termo também aparece no conteúdo programático 1 em que as modalidades esportivas são trazidas como fenômeno cultural. Percebe-se na descrição do conteúdo programático 1 a preocupação desse PPC

em tratar o esporte para além de seu caráter técnico, buscando o seu trato no âmbito cultural. Esse fato torna-se ainda mais evidente quando o termo cultura aparece na bibliografia com Daolio e Velozo (2008), trazendo a abordagem técnica esportiva como construção cultural. Fazendo alusão aos citados autores,

A consideração da dimensão da eficácia simbólica permite também compreender o esporte como fenômeno sociocultural e não somente como um conjunto de técnicas, táticas e regras específicas. Nesse sentido, a técnica esportiva não pode ser separada da dimensão dos significados culturais, dos rituais, das visões de mundo, das características de seus praticantes, das especificidades do contexto etc. (DAÓLIO; VELOZO, 2008, p.14).

Com isso, o PPC do novo perfil do curso de Licenciatura em Educação Física da instituição investigada, não concebe a técnica esportiva de forma dissociada dos seus aspectos culturais, pois tomando como referência Daólio e Velozo (2008), parte do princípio de que mesmo o esporte sendo definido como algo universal na medida em que possui regras comuns e iguais em diferentes partes do mundo, mesmo possuindo federações e confederações que garantam essa universalidade de regras, ele é praticado de formas diversas tendo interesses e significados variados em diferentes contextos culturais.

Nesse sentido, todas as disciplinas que pertencem a área/eixo/núcleo da cultura de movimento ou dimensão cultural do movimento humano, têm no seu bojo a dimensão da cultura atrelada à discussão de movimento humano. Como tratado acima, além da disciplina Esporte 2, Esporte 1, Ginástica 1, Dança 1, Jogo I²⁴ também pertencem todas elas aos citados área/eixo/núcleo e pelo próprio pertencimento a um eixo que afirma ter o movimento humano uma dimensão cultural, pode-se afirmar que a possibilidade de ir além do simples movimento em sua abordagem permite a tratativa das diferenças culturais em dados contextos.

Na disciplina “Luta 1” não é diferente. O termo cultura permeia a ementa, as competências e o conteúdo programático.

Estudo dos determinantes sociais, históricos, filosóficos, políticos e culturais das modalidades de lutas, suas manifestações e relações com a Educação Física. A luta como tema da cultura de movimento e suas aplicações metodológicas nos contextos da educação básica, do lazer, da saúde e do esporte (p. 75).

²⁴ A diferença numérica entre números hindu-arábicos e romanos são colocados aqui porque no PPC aparecem dessa forma.

Além disso, assim como as demais disciplinas, a própria área a que a disciplina pertence, bem como o eixo/núcleo, aponta sua localização na Formação específica da dimensão cultural do movimento humano, permitindo a sua tratativa de forma bem mais ampla do que simplesmente um aspecto do movimento mecânico.

O termo cultura também permeia as competências 1 e 2 da disciplina de Luta I e, dessa forma, torna-se nítido que essa disciplina é uma das que mais o termo permeia.

Competências: 1-Compreender o surgimento das lutas e seu desenvolvimento histórico, percebendo as interpelações sociais, culturais e filosóficas que irão promover o surgimento das diversas modalidades de lutas ao longo da história; 2-Domimar de forma teórica e prática as múltiplas manifestações das lutas da cultura de movimento humano e sua aplicação nos variados contextos metodológicos (p. 75).

Ainda na disciplina Luta I, o termo cultura vem permear o conteúdo programático 2, sendo este descrito como o estudo dos aspectos sociais, históricos, filosóficos, políticos e culturais das diversas lutas. Aqui percebe-se um elemento importante, pois nessa disciplina, o termo vai ganhando força na medida em que se verifica uma coerência insistência, não somente em sua citação, mas na preocupação em que aparece estabelecendo um nexo entre a ementa, as competências e o conteúdo.

Sobre essa coerência, a mesma ocorre pouco nas demais disciplinas da cultura de movimento analisadas até então. O termo cultura muitas vezes permeia as ementas, ou conteúdo, ou competências, ou habilidades, mas não aparece em mais parte alguma da disciplina. Na própria Luta I é interessante notar que a cultura permeia todas as competências descritas, mas sequer é citada em uma das 9 habilidades descritas.

Importante aqui mencionar em relação à disciplina de Luta I e em todas as disciplinas localizadas na dimensão da cultura de movimento é que o seu trato no âmbito da cultura possibilita problematizações no que concerne às questões referentes a gênero, pois de acordo com Louro (2014), sem a dimensão cultural dos aspectos que envolvem o currículo, como as diferenças são fabricadas num processo de naturalização, “[...] prestamos pouca atenção à eficiência da normalização cotidiana, continuada, naturalizada” (LOURO, 2014, p.84).

Nesse sentido, os sujeitos estão nas instituições em posições de poder que se dão de forma assimétricas. De acordo com Silva (2011),

As relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significação, não são simplesmente relações sociais; elas são mais do que isso: são relações sociais de poder. Os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural, aqui entendido como processo de produção de sentido. (SILVA, 2011, p. 23).

Diante dessa produção cultural como produção de sentido, a seleção dos conhecimentos revela as divisões sociais e a legitimação de alguns grupos sociais em detrimento de outros. Nesse processo ocorre o que Louro (2014) denomina de fabricação dos sujeitos numa perspectiva em que as significações das relações entre os sujeitos interferem na construção do currículo ao mesmo tempo em que este interfere direta e indiretamente nessas relações.

As disciplinas, as metodologias, os conteúdos e os livros didáticos, nessa dinâmica, sofrem influência da história androcêntrica, a qual adentra nas instituições de ensino quase totalmente desprovida de mulheres, enquadrando os sujeitos em padrões únicos. Pode-se aqui afirmar, conforme Louro (2014) que o silenciamento se constitui como garantia do estabelecimento da norma.

Os momentos em que as mulheres e pessoas socialmente silenciadas são protagonistas se constituem como importantes quando elas se aproximam de características socialmente construídas hegemonicamente para homens, como no caso de mulheres atletas de esportes, onde a questão da virilidade se apresenta como atributos de padrões de gênero socialmente aceitos como masculinos, mas aceitos naquele esporte para as mulheres. Como consequência disso, Deive (2020) aponta a reprodução das desigualdades e para a superação desse processo, o processo de desnaturalização é necessário no sentido de reconhecer as desigualdades para se inquietar, se inquietar para provocar questões e provocar questões para problematizar a conformidade com o natural e os aspectos normativos.

De acordo com Deive (2020), a literatura sinaliza a escassez da tematização sobre gênero na formação inicial em Educação Física provocando uma lacuna em que a prática coeducativa se torna muito escassa promovendo pouco a inclusão de pessoas pelos processos de subversão das desigualdades

de gênero, de combate aos preconceitos e às práticas excludentes. Para o autor, esse processo somente ocorrerá quando @s docentes de Educação Física atuarem com ferramentas didáticas apropriadas para que @s estudantes questionem as posturas sexistas e generificadas sobre as práticas corporais na Educação Física. Para o autor,

Tal cenário colabora para um quadro de invisibilização dessas questões recorrentes na Educação Física escolar. Tal quadro colabora para que haja reprodução de preconceitos e estereótipos de gênero, a partir de ações bem intencionadas, mas ingênuas de docentes, que sem ferramentas didáticas para tratarem as relações de gênero nas aulas, criam novos formatos para o ensino de conteúdos, potencializando desigualdades de gênero, utilizando a linguagem de forma a criar assimetrias de gênero ou selecionando conteúdos que privilegiam um grupo em detrimento do outro, reforçando hierarquias entre meninos e meninas, naturalizando desigualdades de gênero, construídas na cultura, a partir de diferenças biológicas (DEVIDE, 2020, p. 100).

Essa afirmativa revela mais uma vez a importância da Educação Física e seus conhecimentos específicos serem tratados no âmbito da cultura, superando o caráter eminentemente biológico com que essa área do conhecimento vem sendo historicamente tratada. Inserir a Educação Física no que se refere à sua dimensão da cultura de movimento na formação inicial no âmbito da cultura se configura como importante para o processo de desnaturalização de diferenças que são social e culturalmente construídas.

A disciplina de Educação Física e Currículo pertence a dimensão didático-pedagógica no PPC do curso. Nela, o termo cultura aparece bem timidamente na bibliografia básica (NEIRA; NUNES, 2009) numa referência que trata da Educação Física, currículo e cultura e na bibliografia complementar (APPLE, 2011), a qual aborda sobre a política do conhecimento oficial em que a ideia de um currículo nacional é questionada.

Diante de tais constatações, é importante mencionar que essa disciplina, a qual trata sobre o currículo, apresenta na sua escrita no PPC pouca ênfase às questões culturais e a outras categorias que possam problematizar as diferenças culturais. Essas questões somente irão ser trazidas na bibliografia, não aparecendo na escrita de sua ementa e tão pouco na previsão do seu conteúdo programático.

Sobre essa questão do currículo, Neira (2017) afirma que

Um currículo de Educação Física engajado na luta pela transformação social prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica das práticas corporais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras análises e práticas corporais (NEIRA, 2017, p. 07).

Contudo, apesar da diversidade cultural ser uma característica de nossa sociedade, existe por parte das instituições de ensino uma grande dificuldade de tratar as diferenças, pois os seus currículos ainda são centrados numa visão hegemônica de cultura e silenciam pessoas que historicamente sempre estiveram marginalizadas na escola. Por isso, na formação inicial, uma disciplina que tem como objeto o currículo escolar poderia apontar de forma explícita no documento curricular a tratativa de temas vinculados às diferenças culturais que acarretam processos discriminatórios, os quais marginalizam pessoas que não se enquadram em padrões culturalmente normativos.

Souza Junior *et al.* (2017), para tratar essa questão do currículo no que tange o silenciamento apontado acima, vai buscar em Silva (2011) a classificação das teorias curriculares em três tipos: tradicional, crítica e pós-crítica. Para @s autor@s, tendo em vista que nas teorias tradicionais os conteúdos e as formas de tratá-los não inquestionáveis e impossíveis de serem debatidas, somente é possível debater os aspectos da identidade cultural nos currículos de teoria crítica e pós-crítica.

A partir da virada do século XX para o XXI, surgem as teorias pós-críticas que, assim como as críticas, reconhecem a existência de interesses na constituição curricular. Se no currículo crítico predominam as determinações econômicas e políticas e sua atenção está dirigida à noção de classe social, nas teorias pós-críticas argumenta-se que as desigualdades não são restritas às esferas de classe, e que por isso a seleção dos saberes além de ser influenciada por questões sociais, políticas e econômicas, também deve considerar a influência de outros elementos, tais como: cultura, etnia, raça e gênero (SOUZA JÚNIOR *et al.* 2017, p. 08).

Importante aqui mencionar que a opção política desse trabalho está no que se denomina como emancipação social e não na justiça social. Dessa forma, nos embasamos em Granville-Barboza, Paiva e Souza Júnior (2022) que tomam como base em suas análises sobre gênero a perspectiva crítico-superadora da Educação Física.

Será com base nesta que buscaremos a superação da ideia de justiça social, na qual possamos “desconstruí-la” e, ao mesmo tempo, resistir às várias formas de discursos e práticas dominantes defendendo o princípio da emancipação social nas aulas de Educação Física, focando as questões de gênero (GRANVILLE-BARBOZA; PAIVA; SOUZA JÚNIOR, 2022, p. 33).

Para referendar essa opção defendida por este estudo de doutoramento ainda tomando a referência de Granville-Barboza, Paiva e Souza Júnior (2022), compreende-se que não é uma questão apenas de justiça em relação à grupos social e historicamente excluídos e silenciados. Dessa forma, quando optamos pela emancipação humana, acreditamos e as mudanças necessárias para o reconhecimento como humanos e como corpos inteligíveis, passa por uma mudança radical na sociedade e não apenas pela busca de justiça. Acredita-se, inclusive que tal justiça somente é conquistada a partir do momento em que a sociedade é radicalmente transformada.

O projeto de emancipação social na crítica marxista se refere à maneira como o sujeito percebe a realidade e nela interfere para mudar radicalmente a sociedade. Que é bem diferente de espelhar-se sobre os princípios apresentados por teorizações pós-críticas, que descaracterizam as grandes análises históricas e culturais e seus relatos de emancipação, afirmando serem grandes narrativas (GRANVILLE-BARBOZA; PAIVA; SOUZA JÚNIOR, 2022, p. 35).

Diferentemente da disciplina de currículo, Jogo 2, que pertence à área de formação específica da dimensão cultural do movimento humano, traz o termo cultura desde sua ementa, passando pelas competências e habilidades e bibliografia complementar. De imediato nota-se que o termo não aparece no conteúdo programático da disciplina, mas permeia outras partes da disciplina em que nos faz pressupor que o tema é amplamente tratado.

Na sua ementa o jogo é tratado como “elemento da cultura de movimento no contexto da educação física escolar e em projetos e processos educacionais” (p. 82). Importante nessa ementa destacar a reafirmação do jogo ser tratado como elemento da cultura de movimento. Assim como nas demais disciplinas de cultura de movimento, no Jogo 2 percebe-se a preocupação em se tratar esse fenômeno inserido na cultura.

A disciplina apresenta uma única competência descrita como sendo “dominar de forma teórica e prática o jogo enquanto elemento de cultura de

movimento em sua relação com a educação física escolar em projetos e processos educacionais” (p. 82). A disciplina toda tem apenas essa competência e essa única competência aponta a tratativa do jogo no âmbito da cultura

Das três habilidades apresentadas da disciplina, duas delas apresentam o termo cultura

Reconhecer o jogo em suas especificidades como elemento da cultura presente na educação básica e em projetos e processos educacionais; Planejar e promover a prática de jogos tradicionais e contemporâneos de diferentes culturas e sociedades no contexto da educação física escolar e em projetos e processos educacionais (p. 82).

O termo não é tratado na primeira habilidade e em nenhum dos conteúdos programáticos. O fato de ele não aparecer nos conteúdos programáticos nos remete a pensar a relação entre a ementa e os conteúdos. Se a ementa de uma disciplina traz os pontos essenciais dos conteúdos, por que o termo cultura não aparece também no conteúdo programático dela?

Embora essa pesquisa não seja diretamente sobre cultura e sim sobre gênero, a forma como um PPC de curso lida com o termo cultura, está permeando de forma coerente o documento, nos permite visualizar as possibilidades de diferenças dos corpos, das práticas e de formação.

De acordo com Neira (2017), @s estudantes quando dançam, praticam, brincam, jogam, lutam, estão produzindo significado ao mesmo tempo em que produzem cultura. Por conseguinte, a metodologia do Ensino para a Educação Física, segundo Paiva (2017), parte de uma espécie de mapeamento do patrimônio cultural corporal da comunidade para que os temas das aulas sejam selecionados.

Nesta perspectiva o mapeamento levanta os conhecimentos dos alunos acerca de uma prática corporal, reconhecendo tanto o que lhes está disponível, quanto o que não está, mas encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Dessa forma, o professor realiza uma pesquisa no entorno, observa os momentos de entrada, saída e os intervalos, troca impressões com os colegas e, principalmente, conversa com os alunos para levantar informações acerca das práticas corporais acessadas quando não estão na escola, quer seja pela própria vivência ou através dos meios de comunicação. (PAIVA, 2017, p. 85).

Ainda na disciplina de Jogo 2, o termo cultura irá aparecer na bibliografia complementar na referência intitulada Brinquedo e cultura (BROUGÉRE, 1998).

Nessa referência o brinquedo é tratado em sua função social na atualidade no sentido de se desvelar a sua mensagem e a forma com que a criança culturalmente se utiliza de objetos para brincar.

Na disciplina Dança 2 que também faz parte da área cultura do movimento humano, o termo cultura vai aparecer em sua ementa, no conteúdo programático e em sua bibliografia²⁵. Especificamente a sua ementa traz

Estudo da dança como conteúdo da Cultura de Movimento. Sistematização de intervenções pedagógicas nos diferentes níveis de escolarização da Educação Básica, nas variadas modalidades de educação e em programas e projetos educacionais (p. 93)

Percebe-se que assim como na disciplina de Dança 1, essa manifestação é tida nesse PPC como conteúdo da cultura de movimento. Dessa forma, o movimento não é trazido apenas sob o ponto de vista biológico, ele é tratado principalmente como um elemento da cultura e, portanto, carregado de diferenças, identidade e características que variam culturalmente mesmo em se tratando de uma mesma manifestação ou linguagem de dança.

Sobre esse aspecto referente à cultura, Da Matta (1991) ressalta a importância de @ professor@ conhecer seu aluno e de onde ele vem, que ele identifique seus hábitos, seus costumes, suas crenças, sua realidade social, suas identidades. É de fundamental relevância que se parta daquilo que @ alun@ traz consigo para que este tenha consciência do mundo o qual el@ vive e possa nele atuar e transformar.

Falando especificamente da Educação Física, os conhecimentos culturais também se tornam imprescindíveis. Os temas da cultura corporal (jogo, dança, ginástica, esportes e luta), segundo Coletivo de Autores (2012), partem dos aspectos socioculturais da comunidade na qual @ alun@ vive para que este tenha consciência de suas raízes, dê valor ao que é de sua cultura e, assim, mantenha a sua identidade, respeitando as características culturais diferentes da sua.

Percebe-se, portanto, que os conhecimentos culturais, sociais e políticos são importantes tanto no sentido de a Educação Física conhecer o meio em que

²⁵ Neste PPC as disciplinas apresentam suas bibliografias sem seguir um padrão único. Algumas apresentam bibliografias básicas e complementares. Outras, simplesmente apresentam apenas bibliografia. Essa pesquisa faz referência ao termo exato utilizado em cada disciplina.

@ estudante está inserido, como também para levar @ estudante a refletir sobre aspectos culturais diferentes dos seus.

Com esse entendimento, @ estudante se torna mais fortalecid@ tanto na valorização daquilo que constitui a sua cultura, como aprende a respeitar e valorizar aquilo que @ diferente, @ estranh@, portanto, @ outr@. Nesse sentido, el@ passa a compreender os problemas que atingem a sociedade e assim, pode intervir na busca por superá-los.

De acordo com Coletivo de Autores (2012), o tema dança é trazido para as aulas buscando-se formas de expressão da vida da comunidade, dos costumes, dos sentimentos e da visão de mundo os quais @ estudante faz parte. Tendo consciência disso, el@ poderá reconhecer a dança de outros povos e ter condição crítica de opções dentro dessas várias possibilidades. O mesmo ocorre com os jogos e os outros temas da cultura corporal. Em cada região do país existe uma singularidade tanto de manifestações desses jogos e outros temas, como a variação das suas próprias nomenclaturas.

Diante disso tudo, o trato com as questões socioculturais e políticas é um desafio na formação inicial em Educação Física, principalmente se levarmos em consideração sua recente relação com as perspectivas positivistas que negam de forma veemente o conhecimento profundo da realidade, a visão de que os conhecimentos desse componente curricular são saberes que fazem parte da cultura e que, portanto, variam de região para região (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020).

O grande desafio da Educação Física e suas relações com as questões socioculturais e políticas mais amplas reside na necessidade de se enxergar que o seu conteúdo, de acordo com Vasconcelos e Ferreira (2020) é essencialmente cultural, social, político e histórico e são carregados de sentidos e símbolos que são culturais, que politicamente se modificam, modificam quem os aprende e modificam a própria cultura que estão inserid@s.

Diferentemente, do Jogo 2, a disciplina de Dança 2 preserva o termo cultura em seu primeiro conteúdo programático. A disciplina aponta de forma direta que a dança é conteúdo da cultura de movimento reafirmando o que já havia descrito na ementa. O termo cultura ainda aparece na bibliografia que

retrata a história da dança, trazendo a mesma como “evolução cultural” (CAMINADA, 1999).

O trabalho de Caminada (1999) representa uma referência na história da dança, e, embora traga em seu título a questão da cultura como evolução cultural, ainda assim vai trazer a dança em seus aspectos culturais no que diz respeito a essas diferenças ao longo da história. Contudo, há nessa referência exemplos de esforços em se tratar a história da dança numa espécie de hereditariedade artística vinculando-se a dança à fatores formais.

Nesse sentido, verifica-se que nem sempre quando uma obra traz o termo cultura em seu título, ela realmente evidencia essa tratativa conforme o que o próprio termo em seu conceito pretende abordar. Nesse sentido em Caminada (1999) percebe-se,

[...] a prática narrativa seguindo uma abordagem dos mesmos eventos históricos, acrescentando um ou outro dado. Primeiro as danças primitivas, depois o balé clássico, depois a dança moderna e, em alguns, poucas páginas sobre a narrativa da dança brasileira ou de eventos e dançarinos no Brasil (SILVA, 2012, p. 29).

A autora revela a existência de um certo esquecimento ou exclusão por parte de autor@s que narram a história da dança com nenhuma ou quase nenhuma referência à essa história no Brasil, dessa forma, pode-se encontrar em CAMINADA (1999) uma abordagem cultural que praticamente desconsidera a cultura brasileira.

O livro História da Dança – Evolução Cultural, da bailarina Eliana Caminada, publicado em 1999, é um dos grandes exemplos desta exclusão, visto que este ainda apresenta um pouco sobre a dança no país, enquanto outros não relatam nada. Apesar de possuir 40 capítulos em 486 páginas, a publicação traz apenas dois capítulos referentes à dança no Brasil: o capítulo 35, em que ela relata a trajetória do balé no Brasil, tomando como fio condutor a história do Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, seus bailarinos e mestres; e o capítulo 37, em que Caminada escreve um brevíssimo (três páginas) capítulo sobre as danças brasileiras, citando festas tradicionais e danças folclóricas (SILVA, 2012, p. 31).

A disciplina Ginástica 2 também faz parte da área da cultura de movimento humano. Contudo apenas traz o termo cultura em sua bibliografia básica aparecendo como Cultura Corporal da ginástica (BREGOLATO, 2003).

Ginástica 2 ao não trazer o termo cultura de forma mais veemente em seu ementário, nos remete a pensar as possibilidades de abordagens que podem ser dadas à ginástica. Diferentemente das outras disciplinas da cultura de movimento nesse PPC, Ginástica 2 não enfatiza as questões culturais no desenvolvimento da escrita de sua ementa, de seu conteúdo programático, de suas competências e habilidades e nem de sua bibliografia. Na escrita de sua ementa, percebe-se uma preocupação com as suas modalidades.

A disciplina de Esporte 3 que também faz parte da área cultural do movimento humano traz o termo cultura apenas em sua ementa. “Estudo do esporte no contexto escolar como tema da Cultura do Movimento, o processo de ensino-aprendizagem-treinamento e sua aplicação na educação básica” (p. 108).

Importante notar nessa ementa que o esporte é tratado no contexto escolar como tema da cultura do movimento, apresentando uma coerência com a área em que a disciplina está localizada no PPC, contudo, a ementa se constitui como a única parte em que o termo aparece na disciplina, fato esse semelhante ao que ocorre em Jogo 2 onde o termo também aparece na ementa, mas não é trazido nos conteúdos.

A disciplina de Fundamentos da Educação Física no Ensino Fundamental II e ensino médio faz parte da área de formação específica da dimensão didático pedagógica da cultura de movimento. Contudo o termo só aparece na descrição da área e não é apontado em parte alguma de seu ementário.

Em Lutas 2, que faz parte da área de formação específica na dimensão cultural do movimento humano, o termo cultura aparece apenas na ementa sendo o “Estudo das lutas no contexto escolar como tema da Cultura do Movimento, o processo de ensino-aprendizagem-treinamento e sua aplicação na educação básica” (p. 113).

A ementa representa o único lugar que o termo é tratado, e é nela que se reafirma a luta no contexto escolar sendo este um tema da cultura do movimento, assim como aparece na descrição de sua área no PPC do curso. Pode-se, com isso, perceber que Lutas 2 também não apresenta o termo no conteúdo programático, fato esse que nos faz questionar a relação entre sua ementa e seus conteúdos.

A disciplina de treinamento esportivo pertence a área da Dimensão do conhecimento técnico-instrumental e vai apresentar o termo cultura apenas na sua única competência.

Analisar os processos que resultam na adaptação fisiológica e motora; e aplicar os princípios e métodos de treinamento para a melhoria do desempenho nas atividades corporais relativas à cultura do movimento p. 117).

Importante aqui perceber que a disciplina enfatiza a adaptação fisiológica e motora e que o termo cultura aqui somente se refere à aplicação de métodos do treinamento no sentido de melhorar a o desempenho das atividades corporais em relação à cultura de movimento. O termo cultura é colocado aqui apenas como alusão a uma área e não a como está descrita nos outros componentes curriculares em que o termo faz menção às diferenças culturais. Aqui o termo não se refere a apreender os principais conceitos sobre as especificidades de uma disciplina levando em conta, para além do movimento, os aspectos culturais.

Sobre esse aspecto, é existe uma correlação entre a tendência biologicista da Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1988) representada pela análise dos fenômenos apenas sob o ponto de vista de adaptações fisiológicas e motoras e as questões afetas à ao silenciamento sobre gênero.

Inclusive, foi visto em partes anteriores desse trabalho que gênero é diferente de sexo justamente por conta da compreensão deste primeiro no âmbito da cultura, das diferenças e da política. Como foi visto anteriormente, de acordo com Louro (2014) sexo seria a diferença biológica entre mulheres e homens e gênero as interpretações sociais e culturais construídas sobre essa diferença. Dessa forma, quando se fala em mulher e em homem estaremos abordando essa questão enquanto aspecto sociocultural apontado no conceito de gênero.

Ainda levando em consideração essa afirmativa, vimos em capítulos anteriores que essa diferenciação foi, segundo Butler (2001), historicamente necessária para as problematizações dos processos de naturalização das diferenças que geram desigualdades. Contudo, atualmente, para a superação das perspectivas binárias de gênero, bem como da hierarquia estabelecida entre o social e o natural, é importante reconhecermos gênero como a materialização de relações permeadas por poder.

Em Atividades físicas e esportivas de aventura, que também fazem parte da área da dimensão cultural do movimento humano, o termo cultura é trazido na sua ementa e na sua primeira competência. No que se refere à ementa, esta aponta que a disciplina trata de

Estudo dos determinantes sociais, históricos, políticos e culturais das manifestações da cultura de movimento realizadas em contato com a natureza e/ou ambientes urbanos por meio de modalidades/atividades físicas e esportivas desenvolvidas nos meios terrestre, aquático e aéreo (p. 127).

Aqui a cultura é tratada como um determinante e aparece para além das questões de a disciplina fazer parte da área de cultura de movimento. Nesse aspecto, as atividades esportivas e de aventura não somente é tratada como uma manifestação da cultura de movimento, como também seu conteúdo se apresenta dependente dos determinantes culturais, o que traz um peso maior para as questões culturais. No que se refere à primeira competência descrita,

Dominar teórico e prático sobre as diversas manifestações da cultura de movimento realizadas em contato com a natureza e/ou ambientes urbanos por meio de modalidades/atividades físicas e esportivas direcionados ao contexto escolar (p. 127).

Nessa descrição de competência percebe-se a volta em se tratar a disciplina no âmbito de sua área no PPC sem tratar a cultura como um determinante, apenas fazendo menção a área. Esse aspecto necessita ser aprofundado na tratativa da disciplina, pois apenas a menção do termo não aponta necessariamente para a sua tratativa a ponto de desvelar, nos contextos em que a prática ocorre, os aspectos culturais e sociais das diferenças entre os sujeitos que a praticam.

É importante, dessa forma, que os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física, em sua prática, compreendam a cultura e as características dos estudantes na medida em que esta se diferencie da dele/a, mas nunca seja considerada superior ou inferior. Com isso, percebe-se que a questão do preconceito cultural é algo que logo de início pode ser pautado e refletido.

Cada comunidade, e isso é bem forte nas atividades esportivas físicas esportivas e de aventura, tem sua forma especial de expressão, de costumes e de vida, dessa forma, quando o/a estudante entra na Universidade ele se depara,

muitas vezes, com um mundo diferente do seu, ocorrendo o que chamamos de choque cultural (FRAGA, 1999).

De acordo com o autor, o choque cultural é considerado um fenômeno de estranhamento que pode ocorrer entre duas ou mais culturas diferentes. O choque em si não é algo prejudicial, mas pode causar, se não bem tratados, aspectos como intolerância, discriminação e preconceitos.

Um choque cultural pode, por exemplo, gerar profundos mal-estar, paralisando, desorientando as pessoas. Pode ser um impacto tanto exercido sobre o outro, quanto recebido de outro, além de poder ser observado entre terceiros. Pode, também, gerar reações de agressividade ou conflito velado e, em contraste, pode, até em alguns casos, implicar em sensações de reconhecido alívio de tensões (FRAGA, 1999, p. 25).

Esse choque pode ser sublimado, segundo Fraga (1999) pode ser problematizado se os sujeitos envolvidos tiverem consciência e sensibilidade na busca de aproximar a cultura de pessoas diferentes dentro das instituições de ensino. Isso pode ser conseguido através da relação entre o que @ estudante traz de sua cultura com os conteúdos específicos de cada disciplina, ampliando o leque de conhecimentos para que est@s estudantes tenham oportunidade de entenderem os processos de diferenças e de como esta pode, no interior das instituições, se configurar como desigualdades.

Para tudo isso, é relevante que @ professor@ de Educação Física conheça os conceitos na perspectiva sociocultural e política, principalmente o de cultura e reconhecer o corpo enquanto algo carregado de símbolos culturais, para poder conhecer o seu aluno enquanto um ser de relações sociais e buscar a sua conscientização para atuar na sociedade com todo o seu conhecimento e opiniões, na busca de um mundo mais justo, mais tolerante e, conseqüentemente, mais humano.

“Tópicos Especiais em Antropologia: Deficiência e Educação em Perspectiva Socioantropológica” trata-se de uma disciplina eletiva no PPC do curso de Licenciatura em Educação Física, mas vinculada ao curso de Ciências Sociais.

Nessa disciplina, o termo cultura aparece em sua primeira habilidade, no seu segundo conteúdo programático, em duas das bibliografias básicas e em cinco referências da bibliografia complementar.

Percebemos que a ementa não menciona o termo cultura, mas traz elementos principalmente sobre as questões identitárias que são relevantes para o objeto de estudo dessa tese.

No que se refere à primeira habilidade descrita nesses “tópicos especiais”, esta está em torno de “Discutir sobre os conceitos pertinentes a deficiência no campo da educação em seus aspectos clínicos, culturais e identitários” (p. 135).

A questão da deficiência é aqui trazida no campo da educação e além de seus aspectos clínicos, é discutida sob os vieses culturais e identitários. Nesse sentido, é visível a preocupação dessa habilidade descrita para a disciplina que a deficiência pode ser tratada de forma contextual e inserida numa dada realidade.

Em relação ao conteúdo programático, o termo aparece por dentro do segundo conteúdo (conceito de deficiência), no subtópico “cultura (identidade)” (p. 135), revelando que a cultura é tratada na disciplina em termos identitários.

O termo na disciplina ainda vai aparecer nas referências contidas na bibliografia básica em Educação, Direitos Humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais (DIAS; MACHADO, 2009) e vai aparecer também em “a invenção da cultura” (WAGNER, 2010).

Na bibliografia complementar aparece em “ação cultural para a liberdade” (FREIRE, 1981), “o impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem (GEERTZ, 1978), diversidade, cultura e educação (GUSMÃO, 2003), “quem precisa da identidade in identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais” (HALL, 2000) e “cultura, poder e educação de surdos” (SÁ, 2010).

Fazendo uma interlocução com as referências sobre gênero e a possibilidade de sua tratativa neste projeto, percebe-se nessas referências a tendência da disciplina ao que Scott (1995) denomina como corrente pós-estruturalista.

[...] os pós-estruturalistas sublinham o papel central da linguagem na comunicação, interpretação e representação de gênero (para os pós-estruturalistas... linguagem não designa unicamente as palavras, mas os sistemas de significação, as ordens simbólicas que antecedem o domínio da palavra propriamente dita, da leitura e da escrita) (SCOTT, 1995, p. 14).

Essas referências, quando mencionamos Hall (2000), o qual aparece como bibliografia complementar da disciplina, traz a questão da lógica pós-estruturalista

ao tratar as questões culturais, pois para o autor a identidade e as diferenças culturais são criadas por aquilo que ele denomina de atos de linguagem.

Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como "fatos da vida", com frequência esquecemos que 76 a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais (HALL, 2000, 76-77).

O autor apresenta em sua discussão referência em Austin (1990) no que podemos chamar de "virada linguística", sendo esta característica de uma parte considerável da atividade filosófica do final do século XIX e início do século XX. Trata-se de um movimento em direção à linguagem ou "giro linguístico" em toma como foco a relação entre filosofia e linguagem. Nessa relação, a linguagem constitui a realidade. Nessa perspectiva, os atos de fala se constituem como uma teoria sobre a natureza que toma a linguagem enquanto uma forma de realizar atos, estabelecendo e classificando os vários tipos de atos de fala, buscando-se sua sistematização propondo, assim, uma nova concepção de linguagem.

Por outro lado, Hall (2000), com base em Derrida, aponta a linguagem como um sistema de significação com uma estrutura instável e que, portanto, ela "vacila". Nesse sentido,

Essa indeterminação fatal da linguagem decorre de uma característica fundamental do signo. O signo é um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto (o objeto "gato"), um conceito ligado a um objeto concreto (o conceito de "gato") ou um conceito abstrato ("amor"). O signo não coincide com a coisa ou o conceito. Na linguagem filosófica de Derrida, poderíamos dizer que o signo não é uma presença, ou seja, a coisa ou o conceito não estão presentes no signo (HALL, 2000, p. 78).

Pode-se verificar essas questões do pós-estruturalismo quando trazemos, por exemplo, a ementa da disciplina, a qual embora apresente uma visão socioantropológica e crítica, aponta a possibilidade de diversidade dos paradigmas sobre deficiência.

A constituição do conceito de deficiência e implicações nos aspectos socioantropológicos. Critica a concepção sobre deficiência unicamente clínica para a educação. A diversidade dos

paradigmas relacionados às pessoas com deficiência nas implicações político-econômicas e práticas pedagógicas em lugares formais e não formais da educação. Estudos etnográficos e análises sociológicas a partir de lugares ocupados por pessoas com deficiência para uma intervenção educativa por meio da pedagogia da afetividade. Identidades e representações das pessoas com deficiência em uma sociedade plural, relacionadas às questões sociais, antropológicas e educacionais (p. 135).

Importante ainda mencionar nessa disciplina eletiva que existe uma coerência entre as partes que compõem seu ementário no que diz respeito à relação entre ementa, conteúdo, competências, habilidades e bibliografias no que se refere ao termo cultura permear esse todo numa lógica pós-estruturalista e não aparecer apenas para compor partes isoladas sem uma condução que permeia o todo da disciplina.

Nesse sentido, de acordo com Abdalad (2001), os estudos sobre gênero vêm mostrando que os arranjos sociais e culturais estão estruturados não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. Ele mostra, com essa afirmação, que o currículo é construído não somente sob o ponto de vista capitalista, mas também sob o ponto de vista masculino, branco, cristão, heterossexual, dentre outros aspectos. Dessa forma, tendendo à teoria pós-estruturalista, ele aponta a importância da “desconstrução” além da questão da linguagem do currículo, através do processo de “desnaturalização” do que se apresenta aparentemente como natural, universal e formal.

Embora o próprio Silva (2011) afirme a importância do pós-estruturalismo na discussão cultural do currículo escolar, ele próprio, em sua obra “*Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*”, cita também a importância da contribuição das teorias críticas (neomarxistas) para a discussão e superação das desigualdades. Porém, mesmo ressaltando tal importância, o autor não aprofunda essa discussão e deixa subtendida a sua tendência ao pós-estruturalismo.

O PPC do curso vai apresentar ainda mais duas eletivas em que o termo cultura é tratado fortemente. “Tópicos Especiais em Educação: Pensamento protestante, Educação e Sociedade”, o termo aparece de forma evidente na ementa.

Religião Ocidental e Sociedade. Protestantismo Histórico e Variações. Influência do Pensamento Protestante na Sociedade.

Religião, Protestantismo e Educação. Calvinismo e Educação. Cultura Gospel na Sociedade. Protestantismo e Contemporaneidade. Identidades Protestantes no Brasil. Secularização (p. 140).

O termo cultura aparece justamente para fazer referência a cultura gospel. Com a disciplina traz as questões sobre o pensamento protestante, este é relacionado à educação e à sociedade. Nesse sentido o termo gospel é tratado em seus aspectos culturais. A cultura também aparece no décimo conteúdo programático, o qual aborda a cultura protestante e a cultura gospel, trazendo uma coerência direta com a ementa da disciplina.

Nessa disciplina, o termo cultura ainda vai aparecer em quatro títulos da bibliografia básica como podemos ver em “Padrões de Cultura” (BENEDICT, 2013), ‘A interpretação das culturas” (GEERTZ, 1989), “Antropologia cultural: uma perspectiva contemporânea” (KEESING; STRATHERN, 2014), O conflito na cultura moderna e outros escritos” (SIMMEL, 2013).

Na bibliografia complementar, aparece em duas referências como “o crisântemo e a espada: padrões de cultura japonesa” (BENEDICT, 2014) e “diversidade, cultura e educação: olhares cruzados” (GUSMÃO, 2003).

Assim como na eletiva anterior, essa disciplina também está incluída no Curso de Ciências Sociais, mas a área que ela faz parte é a de educação. Percebe-se também uma coerência condutora na forma como o termo aparece permeando a ementa, o conteúdo programático e a bibliografia da disciplina. Esse fato revela que a cultura faz parte da disciplina não apenas aparecendo de forma isolada, mas permeando o seu todo, dando a entender que as abordagens sobre educação, pensamento protestante e sociedade não são possíveis sem a mediação da cultura.

Na eletiva Antropologia da Saúde, o termo cultura vai ser trazido nas suas competências, em sua segunda habilidade, no sétimo conteúdo programático e em uma de suas bibliografias complementares.

No que se refere à ementa, o termo não é mencionado, mas na forma como ela é descrita, pode-se prever a sua abordagem. “Corpo, saúde e doença: cognição e linguagem, alimentação, hábitos, ritos e símbolos, religiosidade e práticas de saúde”, (p. 143).

Essa possibilidade descrita acima é revelada principalmente na abertura que os ritos e símbolos podem trazer no sentido de problematizações dos aspectos culturais que envolvem a relação entre antropologia e saúde.

Suas duas competências descritas no ementário revelam não somente o trato com a cultura, mas aponta que as representações sobre saúde, cura e doença podem ser compreendidas em diferentes culturas e que a análise sobre a saúde poderia levar em consideração o processo de formação das culturas.

Compreender as representações de saúde, cura e doença em diferentes culturas por meio dos estudos antropológicos; analisar a saúde no processo de formação das culturas e seus efeitos sobre a organização da sociedade (p. 143).

Essas necessidades reveladas na descrição das duas competências demonstram que a compreensão sobre saúde só é possível em sua totalidade se for tratada de forma articulada com os aspectos culturais.

Na sua segunda habilidade, o termo cultura aparece em “discutir as questões entre biologia e cultura no campo da saúde” (p. 143) e demonstra coerência com o todo da disciplina, pois a discussão entre biologia e cultura se mostra como necessárias para se atingir as competências propostas pela disciplina.

Um outro aspecto que demonstra coerência interna no ementário da disciplina em suas interlocuções com a cultura, se apresenta no seu sétimo conteúdo programático “bioética: biologia, cultura e direitos humanos”, demonstrando que a questão da bioética é tratada não apenas levando-se em consideração as questões biológicas, mas a cultura e os direitos humanos.

A única referência em relação à bibliografia em que o termo cultura aparece nessa disciplina é na complementar sob o título “cultura, saúde e doença (HELMAN, 1994). Com isso, percebe-se que o termo cultura perpassa o fio condutor da disciplina não se configurando apenas uma citação por meio das partes que compõem o seu ementário.

De modo geral, o termo cultura é uma constante em todo o PPC do Curso de Licenciatura em Educação Física tanto no seu perfil antigo, quanto no perfil atual. Esse fato é importante quando se olha para o objeto de estudo da presente tese (gênero na formação inicial em Educação Física) em que a cultura é fator fundamental para se tratar as diferenças, inclusive as diferenças de gênero.

Quando a cultura não somente é considerada, mas é fundamentalmente elemento central de um documento, de acordo com Vasconcelos e Ferreira (2020) as possibilidades de se tratar os sujeitos no âmbito das suas diferenças são maiores do que em um documento que apenas trata a questão da Educação Física no âmbito biológico. Isso nos faz retomar o próprio conceito de gênero, o qual é inicialmente afastado dos aspectos biológicos das diferenças entre homens e mulheres e passa a ser cunhado nas diferenças sociais e culturais.

O conceito de gênero propriamente dito começa justamente a ser problematizado a partir do final da década de 1970 e início de 1980, se concentrando nos aspectos relacionais entre os sujeitos. Saffioti (1994) mostra que foi justamente para se contrapor aos que tentavam justificar as diferenças sob o ponto de vista biológico, que gênero precisou se diferenciar de sexo, surgindo como um conceito carregado de aspectos sociais e culturais. O caráter biológico não é negado, mas a ênfase é dada ao social e ao cultural.

Esses estudos, nos campos sociais e culturais, trouxeram uma grande contribuição aos estudos de gênero e se hoje o concebemos como uma construção social, cultural, psicológica e histórica do feminino e do masculino é porque ele é fruto de toda uma discussão a qual foi marcada por vários questionamentos, críticas e lutas.

De acordo com Louro (2014), o biológico não é negado, mas as formas sociais, culturais, psicológicas e históricas das diferenças são tomadas como mais relevantes. Essas análises vão além do caráter relacional do masculino e do feminino, elas abordam as diferentes formas de ser mulher e as diferentes formas de ser homem.

Dessa forma, segundo Leite *et al.* (2022) ser homem e ser mulher é algo construído e como tal, tem seus aspectos objetivos e subjetivos, tem suas diferenças e semelhanças interiores, não existe uma única forma, pois as construções sociais, culturais e históricas não se dão de forma rígida e linear. Portanto,

Conceituar gênero, a partir de uma cultura, é apresentar como os grupos percebem homens e mulheres, muitas vezes ligados ao corpo sexual e/ou às diferenças sexuais. Culturas distintas possuem formas particulares para tratar as questões de gênero, sobretudo quando são analisadas as relações sociais

estabelecidas entre as pessoas e como esses corpos são inseridos nos processos sociais (LEITE, *et al.*, 2022, p. 09).

Sobre esse assunto, como vimos, Segato (1997) faz uma crítica ao dualismo em relação ao relativismo e ao universalismo dentro da ciência. Para a autora, uma concepção de sujeito que pretenda superar o dualismo é concebida na superação da tendência polarizada de uma ciência ora relativista, ora universalista.

Leite *et al.* (2022) também aponta para essa dicotomia ao analisar como estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física compreendem a temática gênero em seu processo formativo. Os resultados de suas análises indicam que os aspectos culturais e biológicos aparecem de forma dicotômica.

Com base nos resultados acima expostos, percebemos que 21 (vinte e um) discentes trazem suas compreensões acerca do gênero na Educação Física, associando-as a aspectos culturais e biológicos. Destacamos que os aspectos culturais e biológicos são considerados como dicotomias, já que em nossa compreensão, o corpo é uma construção social e os elementos biológicos que o constituem são apenas um dos fatores da expressão tripartite dos seres humanos, que além de ser social é também psicológico (LEITE, *et al.*, 2022, p. 08).

Mesmo diante de tal dicotomia, na sociedade existem muitas situações em que as desigualdades sociais e culturais são legitimadas por discursos pautados em diferenças biológicas. Diante desse paradoxo, estudiosas feministas, segundo Louro (2014), viram a necessidade da emergência da categoria *Gênero* e da importância na superação de estudos sobre mulheres (os quais se encontravam na forma de guetos), buscando estudos que passasse a “[...] analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituem e são constituídos por meio de relações sociais de poder” (LOURO, 2014, p. 14).

Dentro da mesma perspectiva o conceito de gênero representou uma espécie de “virada epistemológica” numa época em que essa separação entre gênero e sexo foi muito necessária e importante sob o ponto de vista político do movimento feminista. Esse movimento social encontrou, nessa separação, não somente uma possibilidade, mas uma forma bem argumentada para denunciar que as desigualdades sociais e culturais entre os gêneros eram frutos dos

arranjos de poder, estabelecidos em sociedades construídas sob o ponto de vista masculino, heteronormativo e patriarcal.

Esses aspectos poderiam ser problematizados no interior dos documentos curriculares como os que estão sendo constituídos como objetos de análise nesse trabalho, pois em determinadas disciplinas e partes do PPC do perfil novo investigado o termo cultura apenas é citado. Em outras partes e em determinados componentes curriculares ele aparece como central, permeando todo o ementário e se firmando como essencial na forma que o curso concebe a própria Educação Física.

Dessa forma, não basta somente o termo cultura aparecer ou ser citado, é preciso que ele esteja presente de forma perene e de maneira a permear o todo do PPC. Pois de acordo com Escobar (1995) a cultura diz respeito ao “[...] processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza” (p. 93).

Falando especificamente da Educação Física, Bracht (2003), realiza uma reflexão sobre esse assunto a partir das diferentes concepções do objeto da Educação Física. Buscando a identificação da especificidade da Educação Física no que concerne ao seu conhecimento e caracterizando essa disciplina enquanto “prática pedagógica”, o autor encontra três “expressões-chave” para o seu objeto: “Atividade Física” (atividades físico-esportivas e recreativas), “movimento humano” (movimento corporal humano, motricidade humana ou movimento humano consciente) e “cultura corporal” (cultura corporal de movimento ou cultura de movimento).

Especificamente na discussão da cultura corporal, Bracht (2003) defende que, para configurar o saber específico da Educação Física, é necessário recorrer ao conceito de Cultura Corporal de Movimento, pois a definição do objeto da Educação Física está relacionada de forma direta com a sua função social.

Nesse contexto, a Educação Física nas perspectivas da atividade física e do movimento humano extraindo-se o termo cultura estaria perdendo a sua especificidade enquanto disciplina no interior da escola, pois essas concepções não permitem ver o seu objeto como construção social e histórica e sim como

elemento natural. No âmbito da atividade física e do movimento humano, o objeto de estudo da Educação Física, por conta de suas correntes meramente biológicas e psicológicas, se revela de forma inerte e naturalizada.

O objeto da Educação Física sendo definido como a cultura corporal de movimento, segundo Bracht (2003), nos remete a algo em construção, pois as práticas corporais passam a ser entendidas como formas de comunicação que constroem cultura e é influenciada por ela.

Por um outro lado, como visto anteriormente, de acordo com Bracht (2003), que a Educação Física e as práticas corporais sejam discutidas no âmbito da cultura. É necessário problematizar a concepção de cultura, a qual esteja coerente com um pressuposto que dignifique a cultura em sua diversidade e não apenas a cultura dominante.

Dessa forma, não poderíamos debater o objeto da Educação Física a partir de um conceito de cultura social e politicamente conservador. O autor busca estabelecer sua reflexão a partir de uma análise cultural enquanto o estudo de formas simbólicas considerando “[...] os contextos e processos específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas” (BRACHT, 2003, p. 46).

Em publicação mais recente, seguindo uma linha de pensamento semelhante e especificando mais ainda o debate a respeito da cultura corporal, Bracht (2018), realiza uma reflexão a respeito da seguinte questão: Cultura corporal, cultura de movimento, ou cultura corporal de movimento?

Diante desse questionamento, o autor afirma que qualquer um desses termos pode embasar de forma apropriada a construção nova do objeto da Educação Física, desde que seja colocado o peso maior sobre o conceito de cultura. Com essa afirmação, o autor aprofunda o debate anterior na medida em que afirma ser o conceito de cultura um elemento necessário para a “desnaturalização” do nosso objeto, refletindo a sua contextualização social e histórica.

O conceito de cultura, portanto, é importante para essa desnaturalização e se justifica pelo fato de ele forçar uma redefinição da relação entre Educação Física, natureza e conhecimento. Nesse sentido, a presença do termo cultura nos

PPCs analisados revela a busca da superação desse naturalismo presente historicamente na Educação Física e em seus processos formativos, buscando a possibilidade de relações com outros saberes, outras ciências e outras visões.

Analisamos nessa parte do trabalho, a presença do termo cultura nos dois PPCs do Curso de Licenciatura em Educação Física da Instituição investigada. Percebe-se nessa análise que o termo é presente em todo o corpo do documento tendo uma ênfase maior na apresentação das disciplinas vinculadas à cultura de movimento. Importante mencionar que o termo cultura aparece numa quantidade igual ao termo saúde no PPC do perfil antigo da Licenciatura, enquanto no PPC do perfil atual da Licenciatura o termo cultura chega a aparecer o dobro de vezes em relação ao termo saúde. Isso revela um ponto importante nas análises sobre gênero, pois o seu conceito, como foi visto, é cunhado justamente num contexto para tratar as diferenças superando-se as desigualdades apoiadas nas diferenças biológicas (LOURO, 2014).

No PPC do Bacharelado essa diferença se inverte. O termo saúde irá aparecer numa quantidade que chega a ser mais do que o dobro do termo cultura. Mesmo assim, este último é trazido para as análises nesse PPC, visto que as possibilidades de se desnaturalizar as diferenças entre os sujeitos perpassam a cultura e os processos a ela associados. Veremos, por outro lado, que dos termos escolhidos por esta pesquisa os quais podem apontar para tematizações sobre gênero, cultura foi o que mais esteve evidente quantitativamente nos documentos analisados.

Assim, como nos dois outros dois documentos analisados, dentre os temas elencados para a análise documental dos PPCs, o termo cultura foi o que mais apareceu em todo o Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Educação Física. Entende-se que esse fato ocorra por conta de que, diante dos termos elencados para as análises, o eixo/área que mais é evidenciado do PPC seja o da cultura de movimento. Ou o movimento sendo compreendido no âmbito da cultura. Isso já nos revela a possibilidade de uma compreensão do movimento para além dos seus aspectos biológicos e mecânicos, o que pode trazer a possibilidade de um trato da Educação Física considerando as diferenças para

além das diferenças físicas e individualidades orgânicas. Isso é visível quando o projeto aponta a justificativa da oferta do curso.

Compreensão das relações existentes entre os conhecimentos biológicos, filosóficos, científicos, pedagógicos, técnico-funcionais e da cultura de movimento, na intervenção do profissional de Educação Física nos seus diversos contextos; compreensão dos fenômenos socioculturais, políticos e econômicos do país como forma de intervir qualitativamente nas mudanças sociais pelo exercício profissional e da cidadania plena (p. 08).

Percebe-se nesse trecho a necessidade apontada acima de que a cultura de movimento compreende, assim como defende Bracht (2018) relações que não se limitam apenas aos seus aspectos motores e mecânicos e que há a necessidade de compreensão dos fenômenos socioculturais no sentido de uma intervenção qualitativa do profissional em formação. O termo cultura permeia o PPC do bacharelado como um todo. Vai aparecer o seu terceiro objetivo, no perfil d@ egress@ e nas competências e habilidades.

Articular os eixos estruturantes, de forma a permitir aos futuros bacharéis a visão de totalidade do fenômeno da educação física nos seus diferentes contextos, visando uma formação, ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, possibilitando a formação de agentes promotores de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (p. 09).

O Bacharel em Educação Física, formado pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco terá formação acadêmica e profissional generalista, humanista e crítica qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na postura ética, na busca constante da relação teoria prática; nos conhecimentos biológicos, socioculturais, filosóficos, científicos, pedagógicos e técnicos; através de uma atuação, criativa e compromissada com uma sociedade plural e democrática (p. 10).

Compreensão ampla do processo de construção do conhecimento, estruturados a partir do contexto sociocultural, acompanhando as transformações acadêmico - científicas da Educação Física e áreas afins utilizando-se da análise crítica da literatura especializada com propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional; Capacidade para intervir acadêmica e profissionalmente na realidade social, educando para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável através das manifestações e expressões da cultura de movimento humano, focados nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta e da dança; Diagnostico dos interesses e expectativas das pessoas de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas nos contextos do esporte, da saúde e do lazer nas perspectivas da

prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-desportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (p. 11).

Nessas três partes onde o termo cultura aparece no PPC do Bacharelado é visível a intencionalidade do projeto de ultrapassar a visão meramente técnica e biológica do movimento e da intervenção profissional situando esses aspectos no âmbito da cultura e das diferenças que os aspectos culturais podem trazer no âmbito da formação profissional inicial em Educação Física. Sobre esse aspecto, a cultura aqui tratada também não se refere a apenas conhecimentos, formas ou práticas sociais e valores que são acumulados e armazenados somente para serem transmitidos aos estudantes, ela é tratada para além desses aspectos, trazendo elementos também das culturas silenciadas, pois

A cultura como forma de dominação, silencia ativamente culturas subordinadas. Como forma emancipatória é expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta do povo para se 'representar' como agentes humanos, estabelecendo seu lugar de direito no mundo" (GIROUX, 1988, p. 47).

Na organização curricular o termo, também com essa mesma lógica, irá permear a verticalidade a horizontalidade, a transversalidade, os quais irão influenciar nos seus fundamentos e princípios, os quais descrevemos acima. Um outro trecho do PPC onde o termo cultura aparece será nos princípios metodológicos.

A formação ampliada caracterizada pelos estudos da relação humana, em todos os ciclos vitais, com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho favorecerá uma formação cultural e técnico-científica abrangente para a competência acadêmico-profissional, considerando os contextos histórico-sociais específicos, e estabelecendo uma relação constante e continua com as áreas afins do conhecimento e a especificidade da Educação Física (p.14).

Mais adiante o PPC reafirma essa intencionalidade de formar para além do técnico ao afirmar as dimensões do conhecimento que abrange a formação ampliada como sendo a relação ser humano e sociedade de igual importância das dimensões biológicas do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico. Nesse sentido, "na perspectiva da formação ampliada serão

considerados aspectos regionais, as identidades culturais, a educação ambiental, o mundo do trabalho e as pessoas e grupos com necessidades especiais” (p. 15).

Cultura é uma dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento sobre si mesma, sobre outras sociedades, sobre o meio material em que vive e sobre a própria existência, conhecimentos esses codificados em palavras, ideias, doutrinas, teorias, práticas costumeiras e rituais. Cultura também abrange as maneiras como esse conhecimento é expresso, tais como a arte, a religião, os esportes, os jogos, a tecnologia, a ciência, a política (SANTOS, 1994, p. 41-50).

Esse aspecto é visualizado nessa perspectiva de formação ampliada, sendo esta muito presente no contexto do Lazer, onde o profissional em formação é levado a intervir nas formas de lazer relacionadas à cultura de movimento considerando a realidade cultural dos praticantes. Importante mencionar que o contexto do lazer corresponde a 30% da formação específica do curso dividindo essa formação com o contexto do esporte e da saúde. Nesse sentido, reafirma-se a concepção de cultura que o PPC traz diante da perspectiva de formação trazida em seu interior.

Na pós-graduação e na extensão o termo cultura no PPC do Bacharelado irá ser trazido com o texto muito semelhante ao que está contido no PPC do Perfil atual da Licenciatura em Educação Física da instituição pesquisada.

Nesse projeto, a intervenção com a população idosa vai além das atividades físicas, perpassando a integração dessa população na sociedade através de atividades culturais e sociais, interrelacionando essas atividades propostas num conceito mais ampliado de intervenção.

O termo cultura irá aparecer de forma mais contundente nas disciplinas em todo o PPC do Bacharelado em Educação Física. A primeira disciplina em que o termo aparece é Fundamentos Teórico e Metodológicos do Jogo, disciplina localizada no eixo da cultura de movimento humano, a qual compreende este fenômeno como tema da cultura conforme descreve sua ementa.

Estudos das determinantes filosóficas, psicológicas, antropológicas, sociológicas e pedagógicas do jogo, suas manifestações e relações com o movimento. O jogo como tema da cultura de movimento: fundamentos teórico-metodológicos do jogo e suas aplicações nos contextos escolar e não-escolar da Educação Física, relacionados com esporte, lazer e saúde (p. 47).

Além da cultura, nesta disciplina ser trazido em sua ementa, o termo também irá permear o objetivo geral e o terceiro objetivo específico, no quarto conteúdo programático, além de ser trazido também em sua primeira (BROUGERE, 2001) e na sua terceira (HUIZINGA, 1999) bibliografia complementar. Importante notar que o termo não aparece em suas habilidades e competências.

Objetivo Geral: Estudar e analisar o jogo como tema da cultura de movimento e sua relação com a educação física, na perspectiva da intervenção do profissional desta área nos contextos escolar e não escolar (p. 47).

Objetivos específicos: Compreender o jogo em diversas culturas e sua influência na construção e transformação de outros jogos (p. 47).

Conteúdo Programático: Classificação geral do jogo e suas características regionais e culturais (p. 48).

Percebe-se que no Bacharelado em Educação Física da ESEF-UPE o jogo é realmente trazido como um tema da cultura de movimento, indo além dos seus aspectos do mero movimento, sendo compreendido como uma manifestação cultural e, portanto, permeado de diferenças e diversidade.

Sobre esse aspecto, podemos retomar Bracht (2018), o qual afirma que a expressão “movimento”, sem uma reflexão aprofundada tomando-se como referência os aspectos da cultura, poderia gerar a ideia de um objeto para a Educação Física mecanicista e descontextualizado.

Nesse sentido, o autor afirma a importância de resgatar o conceito de corpo superando as perspectivas mecanicistas e buscando sua redefinição numa visão sensível e ao mesmo tempo situada concreta, cultural e historicamente. De acordo com o autor, o corpo, nessa reflexão, representa uma personagem que, embora necessite da superação supracitada, necessita ser compreendido a partir de sua “dupla personalidade”.

Essa compreensão, de acordo com Bracht (2018) requer uma concepção de cultura que supere os modelos conservadores tendo em vista uma visão histórica inserida num contexto de seres humanos que a constrói. Para tal, buscase uma concepção de corpo e de movimento que ultrapasse os moldes mecanicistas e prol de concepções que leve a uma discussão humanizada, desnaturalizada e politicamente situada frente às questões da atualidade.

Seguindo a mesma linha da disciplina acima e também dando sustentação à presença da cultura no PPC do Bacharelado em Educação Física, a disciplina de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e da Educação Física, sendo uma disciplina do eixo ser humano e sociedade, traz o termo cultura em seu conteúdo programático na medida em que aponta as “Reflexões filosóficas e históricas sobre corpo e cultura de movimento nas áreas de intervenção do profissional de educação física: saúde, educação, esporte e lazer” (p. 50).

Mesmo mencionando a cultura apenas no conteúdo programático, o PPC traz nesse termo nessa disciplina com uma coerência na forma em que trata as manifestações como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta nos âmbitos da saúde, educação, esporte e lazer no âmbito cultural. Mesmo o termo sendo aqui trazido para enfatizar a cultura de movimento, esta disciplina remete para o PPC do curso uma espécie de “liga” preparatória importante para que a abordagem dos temas da cultura de movimento no Bacharelado em Educação Física siga um direcionamento para além do movimento mecânico. Dessa forma, a noção de cultura trazida no PPC requer uma retomada de Forquin (1993) quando ele traz essa noção a tudo aquilo que pode ser comunicável ascendendo a uma existência pública em que os saberes vão sendo cristalizados.

Cultura se apresenta “não como a soma bruta de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde acender a uma existência ‘pública’, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis” (FORQUIN, 1993, p. 13-14).

Em relação a esses aspectos na Educação Física, já em Dieckert *et al.* (1986) atenta-se para uma discussão sobre a necessidade de uma “cultura corporal” própria para o Brasil. Ele chama de cultura corporal as construções que as pessoas realizam em torno de suas próprias práticas corporais, construídas e reconstruídas em seu país, e exemplifica a capoeira, os jogos vivenciados em diferentes regiões, as danças brasileiras como elementos da “cultura corporal que vive no Brasil e no povo brasileiro”.

Nessa perspectiva, o autor reafirma a necessidade de cultivar essa cultura “como uma expressão corporal típica do brasileiro dentro da Educação Física”. (p.

09) e coloca três orientações fundamentais para o desenvolvimento do que chama “nova Educação Física”: primeiramente, a superação da “ditadura absoluta” dos padrões do esporte de alto nível e a busca de alternativas possíveis para a participação de uma maioria. Depois, a integração da Cultura Corporal Brasileira no currículo da Educação Física de forma a valorizar a expressão nacional e, finalmente, a oportunidade que pode ser dada a cada indivíduo no sentido de se expressarem de formas diversas.

Toda essa perspectiva construída por Dieckert *et al.* (1986), é ampliada pela visão do Coletivo de Autores (1992) que enxerga a Educação Física como uma disciplina a qual tem como finalidade a de tratar, “pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”. (p. 62). @s autor@s conceituam a cultura corporal como temas ou formas de atividades corporais tais como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e outras formas que irão representar o conteúdo da Educação Física.

Podemos identificar uma diferença fundamental entre o conceito de cultura corporal anunciado por Dieckert *et al.* (1986) e o conceito abordado pelo Coletivo de Autores (1992). Essa diferença reside no fato de, neste último, @s autor@s apresentam de forma explícita e radical a filosofia subjacente a sua discussão. Enquanto o primeiro busca uma explicação a partir da diferenciação entre esporte de alto nível e esporte para todos, apontando a necessidade da valorização do sujeito, o segundo busca esse conceito a partir da lógica Materialista-Histórico-dialética, afirmando que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (p. 62).

Essa diferença permeia o trato com o jogo, contudo não irá permear todo o PPC do Bacharelado em Educação Física, pois em algumas disciplinas pertencentes ao eixo de cultura do movimento está presente a ideia de que a cultura corporal está muito além da diferenciação entre esporte de alto nível e esporte para todos, trazendo muito mais os seus sentidos/significados de forma dialética, intencional e crítica. Contudo, na descrição de outras disciplinas do mesmo eixo isso não ocorre.

A disciplina de Fundamentos Teórico Metodológicos da Ginástica disciplina também localizada no eixo da cultura de movimento, irá abordar o termo cultura apenas em sua ementa e na sua bibliografia básica com Bregolato (2003).

Estudo dos determinantes históricos da ginástica, suas manifestações e relações com a Educação Física. A ginástica como tema da cultura de movimento: fundamentos teórico-metodológicos da ginástica e suas aplicações no contexto da educação básica, no lazer, na saúde e no esporte (p. 52).

Nessa ementa, a ginástica para além de uma exercitação corporal no sentido mecânico, ao ser trazida para os diversos contextos de sua aplicação como um tema da cultura de movimento, é tratada no âmbito da cultura e das possibilidades diversas de vida e de costumes dos seres humanos. Mesmo percebendo essa possibilidade, ainda assim, percebe-se um trato da ginástica no âmbito da cultura num aspecto muito mais de citação, do que de problematização das diferenças e das diversidades.

Sobre esse aspecto, é importante mencionar que para a cultura ser tratada de forma a problematizar aspectos das diferenças e das desigualdades, não basta ela ser apenas citada. Não é suficiente que o tema da cultura corporal seja nominalmente trazido ou adjetivado como cultura. É preciso que a cultura seja concebida como defende Chauí (1995), como “[...] a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (CHAUÍ, 1995, p. 295).

Dessa forma, a ginástica é descrita como um tema da cultura. A ginástica, assim como o jogo, o esporte, a dança e a luta de fato, poderia ser tratada de acordo com Lorenzini (2018) como uma manifestação cultural, levando os estudantes serem conscientes de suas finalidades, de seus sentidos, de seus significados, de sua natureza. Sendo esses aspectos situados num tempo e num espaço social, político, econômico. Ainda mais em se tratando da atualidade em que padrões de corpos ideais são veiculados em prol do consumismo. A autora considera fundamental o reconhecimento da dimensão biológica da ginástica, mas defende que seja de forma contextualizada, superando o paradigma da aptidão física, numa noção de escola que se configure como um espaço de apropriação, recriação e socialização das práticas corporais de forma emancipada.

Nesta concepção, a ginástica escolar pode ser ressignificada, estabelecendo nexos e relações com os sentidos de saúde, lazer, educação, trabalho, configurando-se enquanto conteúdo escolar que vai além dos padrões que lhe deram uma identidade rígida marcada pela modelagem/adestramento corporal (LORENZINI, 2018, p. 225).

Na disciplina de Fundamentos Acadêmicos Profissionais da Educação Física o termo cultura será trazido apenas na terceira habilidade. A disciplina não apresenta uma localização em eixos específicos no PPC.

Exercitar a capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou tecnológicos e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político (p.56).

Essa disciplina no curso é muito relevante, pois irá buscar um trabalho de análise crítica dos próprios conhecimentos profissionais e assimilação de novos conhecimentos numa relação com os diversos contextos. Essa relação apontada na habilidade descrita é fundamental para que @ estudante compreenda que sua atuação vai além da especificidade de sua formação e que esta apresenta relações com diversos aspectos da vida social, econômica, política e cultural.

Em Fundamentos Teórico Metodológicos das Modalidades Esportivas Individuais de Pista e Campo, sendo uma disciplina do eixo de cultura de movimento, o termo cultura irá permear a ementa, na segunda competência, o objetivo geral e no segundo objetivo específico.

Ementa: Estudo dos determinantes sociais, históricos, políticos e culturais das Modalidades Esportivas Individuais de Pista e Campo, suas manifestações e relações com a Educação Física. As Modalidades Esportivas de pista e Campo como tema da Cultura do Movimento e Suas aplicações metodológicas no contexto do Treinamento, na Iniciação Esportiva e na Promoção da Saúde (p.63).

Competências: Compreender os determinantes históricos e socioculturais na evolução das modalidades de corridas, saltos e lançamentos (p.63).

Objetivo Geral: Compreender os procedimentos didáticos e pedagógicos dos fundamentos históricos, culturais e técnicos das diversas modalidades esportivas individuais de pista e campo (atletismo e afins), como meio para intervenções na iniciação esportiva e no treinamento esportivo (p.63).

Objetivo Específico: Compreender os determinantes históricos e socioculturais na evolução das modalidades de corridas, saltos e lançamentos (p. 64).

O termo cultura, ao permear diversas partes da disciplina apresenta uma consistência maior de que os Esportes individuais de Pista e Campo são tratados no âmbito cultural. Na ementa, é apontado logo de imediato os determinantes dessas modalidades, sendo o cultural um desses determinantes e essas modalidades sendo tratadas como tema da cultura de movimento, indo, portanto, além da aprendizagem de seus gestos técnicos.

Na segunda competência, o termo é trazido na mesma lógica que aparece na ementa, levando @ estudante a compreender os determinantes. No objetivo geral e no segundo objetivo específico a lógica segue a mesma, sendo ampliada para a compreensão dos procedimentos didáticos e pedagógicos no âmbito da cultura e considerando os seus fundamentos.

Nesse sentido, a cultura nessa disciplina permeia bem mais de suas partes, não ficando apenas nas questões de contextos ou apenas sendo citada no âmbito da escrita, mas de fato sendo um elemento constituinte da disciplina como um todo. Sendo compreendido naquilo que o Coletivo de Autores (2012) na relação dos temas da cultura corporal com os problemas sócio-políticos, sendo essa relação mediada nas aulas através do resgate da realidade vivida, ou seja, sendo os objetivos voltados para uma apreensão da prática social. Dessa forma, o conteúdo da ginástica vem da cultura corporal, sendo escolhido em função de sua relevância e contemporaneidade para o projeto pedagógico e histórico da escola.

Em Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação e da Educação Física, a qual está localizada no eixo do ser humano e sociedade, o termo cultura aparece na ementa, na primeira competência, na segunda habilidade e em duas das bibliografias básicas em que é tratada a interpretação da cultura (GEERTZ, 2008) e sobre o conceito antropológico de cultura (LARAIA, 2006).

EMENTA Estudo e análise do corpo e do movimento humano, como locus de manifestações da vida sociocultural e suas relações com a Educação e a Educação Física (p.65).

COMPETÊNCIA (S): Compreender o indivíduo, a educação e a educação física e suas dimensões socioculturais; Conhecer o indivíduo e a cultura nos diferentes contextos sociais (p.65).

HABILIDADES: Refletir sobre as visões de mundo dos sujeitos objeto de estudo das culturas e das sociedades (p.65).

Na ementa, é evidenciado o estudo do corpo como manifestação da vida sociocultural como defende Le Breton (2006). A corporeidade humana é tratada como fruto dos questionamentos de áreas do conhecimento como a antropologia, história, filosofia e as ciências da saúde. Nesse sentido, essa disciplina realiza análises sobre os aspectos sociais e culturais, trazendo o corpo em sua dimensão simbólica sendo representado por diversas compreensões, não apenas a biológica. Na citada competência o indivíduo é compreendido nas suas dimensões socioculturais e na segunda habilidade @ estudante é levad@ a realizar reflexões sobre os sujeitos como objeto de estudo das culturas e das sociedades.

Isso também remete a uma interpretação da forma que a disciplina trata a cultura de forma a preparar @s estudantes, assim como na disciplina de fundamentos filosóficos a encarar os temas da cultura de movimento e a sua própria formação para além de sua dimensão biológica e mecânica do movimento. Dessa forma, pode-se afirmar que a disciplina compreende a cultura como

criação de uma ordem simbólica da linguagem, do trabalho, do espaço, do tempo, do sagrado e do profano, do visível e do invisível. Os símbolos surgem tanto para representar quanto para interpretar a realidade, dando-lhe sentido pela presença do humano no mundo; conjunto de práticas, comportamentos, ações instituições pelas quais os humanos se relacionam entre si e com a Natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a. Este conjunto funda a organização social, sua transformação e sua transmissão de geração a geração (CHAUÍ, 1995, p. 295).

Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Modalidades Esportivas Aquáticas também é mais uma disciplina inserida no eixo de cultura do movimento humano no PPC do Bacharelado em Educação Física da ESEF-UPE. Nela, o termo cultura irá aparecer na ementa apenas.

Estudos das determinantes sociais, históricos, políticos e culturais das modalidades esportivas aquáticas, suas manifestações e relações com a Educação Física. As modalidades esportivas aquáticas como tema da cultura de movimento e suas aplicações

metodológicas nos contextos da educação básica, do lazer, da saúde e do esporte (p. 67).

A cultura é tratada nesta ementa como um determinante que irá permear as modalidades esportivas aquáticas. Dessa forma, aparece de forma semelhante de como apareceu em ginástica também sendo tratada como tema da cultura de movimento, sendo assim coerente com o eixo o qual a disciplina está inserida.

Em Intervenção da Educação Física no Lazer, o termo cultura aparece na primeira e na segunda habilidade e no terceiro conteúdo programático. A disciplina está localizada no eixo didático pedagógico e apresenta nas habilidades e no seu conteúdo programático a cultura em suas diferenças.

Habilidades: Historicizar o lúdico e o lazer na história da humanidade e nas diferentes culturas que formam o Brasil; Apropriar-se de técnicas e métodos criativos para a atuação na área do lazer com seus conteúdos culturais (p. 71).

Conteúdo Programático: Conteúdos culturais do lazer e métodos criativos da Educação Física aplicados ao lazer (p.71).

Percebe-se que a questão histórica permeia as habilidades esperadas na formação dos estudantes e as próprias técnicas, métodos e conteúdos ensinados estão interligados às questões culturais. Importante aqui destacar que na Intervenção da Educação Física no Esporte o termo cultura não aparece e sequer é citado. Já mais adiante, pode-se constatar que na disciplina Intervenções da Educação Física na saúde o termo volta a aparecer, o que nos remete ao fato de questionar se a abordagem de intervenção em se considerando o âmbito cultural na Educação Física somente ocorre no Lazer e na saúde.

A disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos da Luta também trata da cultura. Contudo, o termo apenas aparece na sua ementa. Essa disciplina, diferentemente da ginástica, do jogo e dos esportes individuais não se localiza no eixo de cultura de movimento. Na descrição de seu ementário ela fica inserida no eixo de conhecimento técnico-científico da Educação Física. Muito provavelmente isso se constitui como um equívoco em sua digitação, pois a descrição de sua ementa é realizada de forma semelhante as de Ginástica e jogo.

Estudo dos determinantes sociais, históricos, políticos e culturais das modalidades de luta, suas manifestações e relações com a Educação Física. A luta como tema da cultura de movimento e suas aplicações metodológicas nos contextos da educação básica, do lazer, da saúde e do esporte (p. 83).

Mesmo a disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Luta não estando de forma escrita inserida no eixo da cultura do movimento humano, a cultura também vai aparecer como um determinante, sendo na escrita da ementa encarada como um tema da cultura de movimento.

Em Fundamentos do Treinamento em Educação Física, disciplina inscrita no eixo técnico instrumental, o termo cultura aparece apenas na sua única competência.

Ser capaz de analisar os processos que resultam na adaptação fisiológica e motora; e aplicar os princípios e métodos de treinamento para a melhoria do desempenho nas atividades corporais relativas à cultura do movimento (p.88).

A disciplina está inserida num eixo, mas é tratada de forma articulada com as atividades corporais relativas à cultura do movimento, o que nos leva a entender que, mesmo sendo apontada a ação da competência para que o estudante analise os processos de adaptações fisiológicas e motoras, a aplicação dos princípios e métodos do treinamento são inscritos nas atividades corporais da cultura de movimento, ou seja, se considerando os aspectos culturais também como possibilidades de diferenças.

Juntamente com as intervenções da Educação Física no Lazer e no Esporte, encontramos no PPC do Bacharelado em Educação Física da ESEF-UPE a disciplina denominada de Intervenções da Educação Física na saúde. Foi explicitado anteriormente que as intervenções no Lazer trazem o termo cultura, mas na do esporte esse termo é silenciado. Em Intervenções da Educação Física na Saúde o termo cultura irá aparecer apenas em sua ementa, a qual é bastante extensa.

Trata-se de um componente curricular no qual são discutidos aspectos históricos, contextuais, metodológicos e normativos da intervenção do profissional de Educação Física na área de saúde. É um componente curricular fundamental na formação inicial em Educação Física porque oportuniza aos estudantes o estudo e o desenvolvimento de competências que lhes permitam uma preparação inicial para futura intervenção profissional no âmbito da saúde. Nesse contexto ensino-aprendizagem, a atividade física é apresentada como uma manifestação da cultura de movimento - objeto de estudo no programa de graduação em Educação Física da UPE - e explorada nas suas interfaces com a saúde. Parte-se de uma abordagem histórica das intervenções da Educação Física na saúde, seguindo com uma análise da situação atual e tendências da saúde no Brasil. Transição demográfica,

epidemiológica e nutricional e as suas repercussões na intervenção da EF na saúde. Avaliação, prescrição e supervisão de programas de exercícios físicos. Atuação em programas de promoção de atividades físicas. Equipes multidisciplinares: papel e atuação do profissional de Educação Física. Princípios doutrinários e organizacionais do sistema único de saúde. A Educação Física como profissão da saúde (p. 90).

Percebe-se nessa ementa, além de sua extensão, uma tentativa de abordar a saúde em seus aspectos históricos, sendo a atividade física encarada como uma manifestação da cultura de movimento e explorada como uma das interfaces com a saúde. Dessa forma, existe uma tentativa da ementa de trazer a saúde para além de suas questões biológicas e fisiológicas. Diante dessa constatação, podemos trazer a cultura para a dimensão do trabalho, sendo a cultura nesse contexto “o modo como, em condições determinadas e não escolhidas, os homens produzem materialmente (pelo trabalho, pela organização econômica) sua existência e dão sentido a essa produção material” (CHAUÍ, 1995, p. 293).

Em Fundamentos Teórico Metodológicos da Dança, a qual também se trata de uma disciplina localizada no eixo de cultura de movimento, o termo cultura aparece em sua ementa, na sua única competência e na sua terceira habilidade.

Ementa: Estudo dos aspectos socioculturais envolvidos no processo de evolução da dança. A dança como atividade de ensino e sua aplicação no contexto não escolar (p.98).

Competência(s): Compreender a dança e o corpo nos contextos sócio-histórico-político-culturais na contemporaneidade e no Ocidente, relacionando-a com o processo de intervenção profissional do Bacharel em Educação Física (p.98).

Habilidades: Identificar as formas de dança que se estabeleceram nos diferentes contextos sócio-histórico-político-culturais do Ocidente (p.98).

Diante de tais tratativas do termo cultura nesses três pontos do PPC, mais uma vez reafirmamos que a tentativa de se tratar a cultura nos componentes curriculares do curso de Bacharelado em Educação Física da ESEF-UPE vão ser mais evidenciados qualitativa e quantitativamente nas disciplinas localizadas no eixo da cultura do movimento humano. Em Dança, observa-se essa tentativa quando encontramos o ensino dos aspectos socioculturais na dança, o apontamento da compreensão da dança e do corpo nos contextos sócio-histórico-

políticos e culturais e a importância dada a@ estudante saber identificar as formas de dança que se estabeleceram em contextos diversos.

Sobre essa questão recorreremos a Brasileiro (2018) a qual vai trazer o conceito de dança sob duas grandes questões, sendo a primeira a que apresenta a dança como movimento que fortalece, que coordena e que ajuda as demais atividades da Educação Física. Já a segunda questão, irá trazer a dança como expressão cultural de um povo. Tratando a primeira questão como um reducionismo, a autora visualiza nela apenas a possibilidade de exercitar habilidades motoras, não se caracterizando como um universo de conhecimento próprio.

É apenas na segunda questão, a qual a dança é concebida como expressão cultural, que a autora vê esse conhecimento como possuidor de uma linguagem própria com um conhecimento amparado na história. Pode-se, com essa afirmativa, chegar à conclusão de que a dança concebida como expressão da cultura apresenta possibilidades de ser tratada como conhecimento dotado de linguagem própria no interior da Educação Física.

Na disciplina de Estágio Supervisionado III – Lazer a qual se encontra no eixo didático-pedagógico, o termo cultura aparece na ementa, na sua única habilidade descrita e no conteúdo programático.

Ementa: Estudo dos Determinantes das práticas sociais, históricas, políticas e culturais do lazer, suas manifestações e relações com a Educação Física. Tendo como tema central a cultura de movimento e suas implicações nesses contextos (p. 106).

Habilidades: identificar e se utilizar das especificidades metodológicas no trato dos conteúdos culturais do lazer para diferentes segmentos sociais (p.106)

Conteúdo Programático: Ampliação das referências metodológicas utilizadas no trato pedagógico dos conteúdos culturais do lazer (p. 106).

Importante aqui destacar que os conhecimentos da cultura de movimento entram nessa disciplina como tema central, sendo o estudo dos determinantes das práticas sociais, históricas, políticas e culturais questões importantes no seu desenvolvimento. Além disso, identificar e saber utilizar das metodologias no trato dos conteúdos culturais do lazer se constitui como habilidade imprescindível para o estudante, se configurando também como importante conteúdo programático.

O termo cultura também vai aparecer na disciplina de Fundamentos Teórico Metodológicos das Atividades Físicas e Esportivas na Natureza. Essa disciplina também se localiza no eixo de cultura de movimento. A cultura irá aparecer na ementa da disciplina, na sua primeira competência, no objetivo geral e no segundo objetivo específico.

Ementa: Estudo das manifestações da cultura de movimento realizadas em contato com a natureza. Modalidade de esporte na natureza nos meios terrestre, aquático e aéreo, suas características, seu desenvolvimento em âmbito internacional, nacional e regional. Cuidados especiais na segurança dos participantes e na manutenção dos equipamentos. A promoção de atividades de esportes na natureza como um empreendimento. Adaptação a pessoas portadoras de deficiência (p. 108).

Competência(s): Desenvolver a capacidade de debater sobre a relação homem, cultura, movimento humano e natureza em articulação ao projeto de empreendedorismo em Educação Física (p. 108).

Objetivo Geral: Estudar as manifestações da cultura de movimento realizadas em contato com a natureza como expressão empreendedora em Educação Física (p. 108).

Objetivo Específico: Debater sobre a relação homem, cultura, movimento humano e natureza em articulação ao projeto de empreendedorismo em Educação Física (p. 108).

Essa disciplina, em relação às outras de cultura do movimento é a que mais o termo cultura aparece. Ao permear praticamente toda a disciplina, a cultura é trazida de forma inter-relacionada com a natureza na relação entre o ser humano, cultura, movimento humano e natureza.

Importante aqui trazer a relação entre natureza e cultura a qual é permitida pela forma que a cultura aparece na disciplina. Pode-se dizer que a disciplina permite que a natureza seja trazida como um aspecto a ser transformado pelo ser humano e que a cultura seja encarada como

[...] o conjunto dos modos de vida criados, apreendidos e transmitidos de uma geração a outra, entre os membros de uma determinada sociedade. Nesse significado a Cultura não é a formação de um indivíduo na sua humanidade ou a sua maturidade espiritual, mas é a formação coletiva e anônima de um grupo social nas instituições que o definem (ABBAGNANO, 1882, p. 212).

No aprofundamento Capoeira, localizado no eixo de cultura do movimento humano, o termo cultura irá aparecer na sua única competência, na sua primeira habilidade e em uma de suas bibliografias básicas em ABIB (2006).

Competências: Reconhecer na capoeira, seus sujeitos históricos, saberes e fazeres, suas singularidades e diversidades culturais e suas possibilidades de uso nas áreas de intervenção dos profissionais de Educação Física (p.119).

Habilidades: Conhecer as histórias dos mestres e mestras do jogo da capoeira e os fundamentos dessa prática social e cultural (p. 119).

Na disciplina de capoeira, embora o termo cultura somente apareça duas vezes, ela reconhece os sujeitos como históricos, considera as diversidades culturais desde as discussões e debates, até a intervenção profissional. Na descrição da habilidade citada, além de desenvolver uma linguagem que não silencia a mulher (ao citar mestres e mestras), reconhece as histórias desses sujeitos e concebe a capoeira como prática social e cultural.

Sobre esses aspectos recorreremos a Cordeiro e Pires (2018) @s quais consideram a capoeira como uma manifestação popular inerente à cultura brasileira e que está presente em escolas, academias, clubes, centros de reabilitações de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e cultural, universidades, dentre outros espaços.

Segundo @s autor@s, para que essa prática tivesse o reconhecimento cultural nesses espaços, ocorreram vários anos de luta, pois a capoeira é historicamente vinculada à cultura negra ou afro-brasileira. Por isso, [...] negar esse conhecimento, é excluir aspectos fundamentais dos grupamentos humanos e suas culturas, é negar a especificidade das práticas corporais construídas no íterim do processo de formação das sociedades” (CORDEIRO; PIRES, 2018, p. 242).

Esse aspecto é de fundamental importância quando concebemos o Brasil como um país em que o racismo estrutural está tão presente. Não somente no Brasil, mas o mundo mesmo na discussão sobre o feminismo podemos encontrar questões sobre o racismo. Sobre esse aspecto Davis (2016) afirma que

O racismo funciona de modo intrincado. As empregadoras que acreditavam estar elogiando as pessoas negras ao afirmar preferi-las em relação às brancas argumentavam, na verdade, que as pessoas negras estavam destinadas a ser serviçais domésticas – escravas, para ser franca. Outra empregadora descreveu sua cozinheira como “muito esforçada e cuidadosa – meticulosa. Ela é uma criatura boa, fiel e muito agradecida” [31]. Claro, a “boa” serviçal é sempre fiel, confiável e agradecida. A literatura dos Estados Unidos e os meios de comunicação populares no país

fornecem numerosos estereótipos da mulher negra como serviçal resistente e confiável (DAVIS, 2016, p. 29).

Sobre esse aspecto, o racismo e o sexismo convergem, de acordo com Davis (2016), pois a condição das mulheres brancas muitas vezes foi associada às condições das mulheres não brancas. Por isso, os salários das trabalhadoras domésticas muitas vezes foram tomados como base os critérios racistas. Nesse sentido, as imigrantes brancas eram obrigadas a aceitarem os empregos domésticos com salários equiparados às companheiras negras. Nesse sentido, as mulheres negras sempre estiveram aprisionadas aos trabalhos domésticos mal remunerados.

Diante de todos os termos analisados, podemos afirmar que existe um apontamento na tratativa de questões relacionadas a tematização de gênero e à construção social das diferenças nos PPCs analisados. O que traz em relação aos PPCs um enorme avanço, pois esse apontamento aparece de forma intencional nas disciplinas e em outras passagens dos documentos.

Importante, contudo, destacar a necessidade de que essa tratativa apareça de forma mais perene e igualitária nos PPCs. Foi comum notar as incoerências entre disciplinas e concepções nos documentos, bem como dentro de uma mesma disciplina os termos não serem citados de forma mais homogênea na relação entre ementa, conteúdo, competências, habilidades e referências. Em muitas disciplinas apareciam de forma isolada e apenas citada. Isso nos remete a questionar se o fato dos documentos apenas (na maioria das vezes) citar de forma isolada os termos e categorias relacionadas a gênero são seria muito mais uma tentativa de seguir uma possível obrigatoriedade legal do que realmente uma opção política institucional revelada na escrita dos seus documentos curriculares.

Finalizando esta análise, pode-se afirmar que os termos aqui tratados em alguns momentos são trazidos nos três PPCs de forma mais mecânica e centrados numa lógica mais formal. Em outros momentos, dependendo do trecho e das especificidades trazidas nos PPCs, os termos aparecem de maneira a possibilitar a tematização de gênero e de outros temas. Importante, contudo, enfatizar que o trato ou não sobre gênero e categorias correlatas a esse tema na formação inicial em Educação Física depende muito mais da forma como ele será

tratado na prática pedagógica do que como aparecem descritos nos documentos curriculares.

Percebe-se que gênero é tematizado nos PPCs da instituição pesquisada também através da diversidade, da identidade, das diferenças, da feminilidade, da masculinidade, dos marcadores sociais, mas principalmente a partir da cultura. Verifica-se que tratar o objeto da Educação Física, que nos documentos analisados se constitui na cultura de movimento, significa trazer esse objeto para o âmbito da cultura numa tentativa de superação da tendência biologicista que historicamente demarca essa área de conhecimento.

É ainda possível compreender que gênero é tematizado no interior desses PPCs nesses termos descritos acima como atos repetitivos. Os três documentos curriculares também se constituem ora como repetição das normas de gênero, ora como uma performance subversiva, como trata Butler (2019), de modificação dessas normas.

Nesse processo de atos performáticos está o fato de que os documentos aqui tratados foram elaborados com a participação d@s docentes da instituição pesquisada e que, portanto, balizam e são balizados pela prática pedagógica dess@s docentes de forma dinâmica. Esse fato remete a ideia de superação de uma perspectiva de currículo dualista em que o documento curricular (embora se reconheça que não é ele que rege as aulas) está direcionado para um lado e a prática pedagógica d@s docentes se direciona para o lado oposto.

Diante da tese preliminar levantada por esse estudo de que mesmo sem a exigência legal por resoluções que instituem as diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física e para a formação de professor@s, a tematização de gênero aparece de forma direta ou indireta no interior desses documentos é aqui nas análises desses documentos parcialmente confirmada.

Evidentemente que as análises revelam que existe no perfil atual da Licenciatura uma probabilidade mais direta de tematização de gênero, o que evidencia o fato da necessidade de as diretrizes curriculares apontarem a obrigatoriedade dessa tematização para que ela não seja tratada apenas a partir das visões isoladas das instituições ou que fique à mercê das escolhas individuais e coletiva d@s docentes.

Nesse sentido, aponta-se a importância que as resoluções e leis de forma geral pautem a obrigatoriedade da tratativa dessas temáticas vinculadas aos marcadores sociais das diferenças de forma obrigatória e descrita na letra da lei.

Por outro lado, essa obrigatoriedade legal e o fato de os documentos curriculares apresentarem possibilidades reais de tematização de gênero, não garante que o tema seja, de fato, tratado. Essa tratativa é trazida, de forma mais direta e detalhada, nas falas apontadas pelas entrevistas semiestruturadas com @s professor@s, @s quais irão abordar suas práticas o trato com os conhecimentos específicos de suas disciplinas na relação com a tematização de gênero. Essas falas estão analisadas no próximo capítulo desse trabalho.

5. A TEMATIZAÇÃO DE GÊNERO NAS FALAS D@S PROFESSOR@S

Como visto na metodologia desse estudo, as categorias empíricas encontradas nas entrevistas, as quais ocorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2021 e janeiro de 2022, foram reagrupadas na lógica que segue esse texto analítico dando origem a duas grandes temáticas: A tematização de gênero na formação e a tematização na Prática Pedagógica.

Portanto, por dentro da tematização de gênero na formação, apresentamos as análises das falas no que se refere a gênero na formação pessoal/profissional, gênero na atuação profissional, gênero na formação em Educação Física, gênero e currículo. Na tematização de gênero na prática pedagógica foi possível abordar a tematização do conceito de gênero, a tematização do planejamento de gênero, a tematização da sistematização de Gênero nas aulas, a tematização de Gênero na Educação Física/cultura corporal, a tematização de gênero e temas relacionados e a tematização da latência de gênero.

A seguir, apresentamos as análises dessas temáticas e subtemáticas a partir das falas dos nossos cinco sujeitos concedentes das entrevistas (Marielle, Vinicius, Malala, Pagu e Paul)²⁶.

5.1. A Tematização de Gênero na Formação

Nesse tópico do trabalho serão tratados aspectos referentes a como gênero é tematizado na formação pessoal/ profissional, na atuação profissional, na Formação em Educação Física, no currículo em relação às falas d@s professor@s pesquisad@s.

Nesse sentido, inicialmente, serão abordados elementos que tange à especificidade de gênero na formação pessoal/profissional d@s entrevistad@s. Num segundo momento, serão trazidas as principais características das falas dess@s professor@s naquilo que diz respeito a toda interferência desse processo formativo em sua atuação profissional. Dando prosseguimento, na terceira parte serão abordados, a partir dessas falas, como gênero é tematizado na formação

²⁶ Como mencionado antes, os nomes verdadeiros dos sujeitos de pesquisa não foram revelados como forma de preservar seu anonimato.

em Educação Física. Por fim, na quarta parte, como ess@s professor@s abordam a tematização de gênero no currículo.

Nesse trabalho as questões referentes à formação serão trazidas no âmbito da formação omnilateral, a qual ocorre, de acordo com Leal e Mascagna (2020) seguindo um fluxo da atividade humana material que desenvolve o pensamento e cria-se possibilidades ilimitadas para a formação desse humano. Nesse sentido, de acordo com as autoras, a formação humana é marcada pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos e a realidade social no seu entorno. Nesse processo, “[...] a formação omnilateral pressupõe a reunificação das estruturas da ciência e da produção, para o que a escola deveria ser transformada (LEAL; MASCAGNA, 2020, p. 230).

Dessa maneira, a ideia da omnilateralidade do ser humano se dá em sua formação na perspectiva completa, multilateral e em todos os sentidos, envolvendo as suas faculdades, as suas forças produtivas, as suas necessidades, a sua capacidade e a sua satisfação.

Leite *et al.* (2022) apresentam um estudo que analisa como estudantes compreendem a temática de gênero em seu processo de formação num curso de Licenciatura em Educação Física, realiza essas análises a partir de uma concepção humana em que as temáticas referentes à diversidade étnica, religiosa e de gênero se entrelaçam numa perspectiva interseccional.

@s autor@s chegam à conclusão de que o processo formativo dos sujeitos deve se constituir em um espaço-tempo de preparação para além de suas especificidades profissionais. @s futur@s profissionais necessitam, de acordo com @s autor@s, adquirir ferramentais que os possibilitem lidar com questões referentes às diversidades e desigualdades, como as de gênero, que também é foco desse trabalho. De acordo com Leite *et al.* (2022),

A maioria dos/as futuros/as docentes ainda demonstram desconhecimento sobre o conceito de gênero, associando-o aos parâmetros biológicos, o que lhes dificultará uma atuação que combata os estereótipos, preconceitos e estigmas, que historicamente restringiram algumas práticas corporais a um ou outro gênero (LEITE, *et al.*, 2022, p. 14).

Portanto, partindo desse pensamento, as partes que seguem as análises aqui propostas compreendem o processo de formação nesse âmbito plural, sem

desistir de entender que esse processo ocorre em meio a um sistema de opressão que busca o tempo inteiro uma perspectiva de formação mercadológica pautada na atuação direta de um@ profissional meramente técnic@ para se adequar aos nichos de trabalho. A perspectiva de formação apresentada nesse trabalho é de que ela se constitui por meio das problematizações de como esse mundo do trabalho é permeado com essas contradições, desigualdades, relações de poder, opressões e resistências.

5.1.1. A Tematização de Gênero na Formação Pessoal/Profissional

O contexto da formação pessoal junto com a formação profissional aparece de forma contundente nas falas d@s professor@s pesquisad@s. Na fala da professora Marielle é possível verificar o entrelaçamento entre essa formação pessoal e sua formação profissional, tendo em vista que o relato da professora afirma não haver essa formação pessoal, apenas uma característica de sua personalidade que se apresenta de forma aguçada desde muito cedo.

[...] eu vou começar pela minha formação pessoal, né? Então, essa é uma temática que não atravessou minha formação pessoal, nem familiar, nem, acho que eu nunca eu lembro de ter discutido isso em nenhum momento entre minhas colegas, pais, jovens, tal, né? a gente só via que tinha diferença, a gente ficava questionando por que é que os meninos iam e as meninas não iam, por exemplo. Não, porque os meninos tinham direito e as meninas não tinham. Mas isso não atravessou minha formação identitária, que eu tinha percebido a não ser “mafaldianamente”, “mafaldianamente”, Mafalda, era um símbolo para mim muito forte porque ela questionava tudo, e desde acho que os 12, 13 anos eu lia Mafalda e dizia: ela tá certa, ela tá questionando certo, né? e a temática de gênero aparece em algumas questões, né? que ela coloca lá, isso me chamava atenção. Então sempre como eu fui do grupo das chatinhas, né? que questionava tudo, então é claro que eu questionava, em inúmeros momentos o lugar de cada uma de nós, é nesses cenários dos direitos, né? E na formação na escola, eu não lembro de nada, absolutamente nada, nem sei se tinha aula na questão sobre sexo, biológico, né? o que é masculino, e o que é feminino, lá em ciências nem essas eu lembro, não é uma coisa que eu tenha na memória, assim como as pessoas, a gente vê isso, a gente começa a rir na escola, eu não lembro, eu não lembro de absolutamente de nada, dessas questões, e no ensino superior, na graduação, sendo muito sincera, se houve essa discussão, eu não registrei, eu não lembro de ter lido nenhum livro sobre essa discussão de gênero (Professora Marielle).

De acordo com Jaerger *et al.* (2019) as questões referentes a gênero e a sexualidade marcam a vidas das pessoas nos âmbitos pessoal e profissional e muitas vezes a Educação Física muitas vezes contribui profundamente para os comportamentos que geram discriminação e preconceitos pois,

[...] esses comportamentos são constantemente estimulados e reafirmados, seja na conduta dos/as docentes, na estrutura curricular, na hierarquia entre as disciplinas e seus conteúdos, nas representações que marcam certas temáticas de estudo. Enfim, é preciso admitir que a heteronormatividade atravessa a formação profissional (JEAGER, *et al.*, 2019, p 10).

Na fala abaixo a professora Marielle revela que essas questões da formação pessoal em sua vida geraram influências na sua formação profissional. Embora ela revele que não teve contato com a temática de gênero até após a sua formação inicial, ela teve esse contato através da leitura de uma referência sobre gênero na Educação Física posteriormente. Ela aponta um encantamento pela citada leitura pelo fato de o assunto afetá-la diretamente.

A primeira vez que eu li, o estudo sobre gênero, eu já estava fora da graduação, eu estava foi um trabalho da professora Eustáquia Salvadora, né? foi a minha primeira leitura, e tendo a acreditar que eu fiz isso porque ela estava num CONBRACE²⁷ em que eu estava, e eu fiquei encantada pela aquela mulher, né, com a forma dela falar, que eram coisas que me afetavam, e no mesmo período, sem datar, eu conheci a professora Silvana Goellner e ela orientava Helena Altmann, então eu conheci Helena como estudante, e a gente conversava, né? de onde vem, o que estava fazendo, e aí, a temática dela, era, pra mim, extremamente nova, a minha, pra ela, que era dança, era extremamente nova. E ela dizia, mantém muita relação, só que eu não conseguia enxergar, né? eu não conseguia enxergar isso. E aí, essa é a minha trajetória de formação (Professora Marielle).

Nesse relato da professora Marielle é possível verificar a afirmação de Butler (2015) a qual ele se refere ao movimento feminista quando esse movimento, mais especificamente, em sua segunda onda afirma ser o pessoal também político.

O pessoal, assim, é implicitamente político, no sentido de que está condicionado por estruturas sociais compartilhadas; porém, na medida em que as distinções entre público e privado persistem, ele também permanece imunizado contra os desafios de caráter político. Para a teoria feminista, então, o pessoal se torna uma categoria ampla, que abrange as estruturas políticas geralmente

²⁷ Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

consideradas públicas, mesmo que apenas implicitamente. Desse modo, o próprio significado do domínio político também se expande. No melhor dos casos, a teoria feminista engloba a expansão dialética de ambas as categorias. Minha situação não deixa de ser minha só porque também acontece com outra pessoa, e meus atos, embora sejam individuais, reproduzem, ainda assim, a situação do meu gênero, e o fazem de diferentes maneiras. Em outras palavras, a suposição de que o universo das experiências das relações de gênero é constituído, ao menos parcialmente, por atos concretos e historicamente mediados de indivíduos, encontra-se latente na formulação da teoria feminista que diz que “o pessoal é político” (BUTLER, 2015, p.07).

Nesse sentido, se as questões pessoais são capazes de se ampliarem ao ponto de incluir estruturas políticas, as quais são mais amplas, os anos dos sujeitos generificados podem também se expandir e se constituírem como coletivos. Dessa forma, podemos inferir que existe um entrelaçamento entre a formação pessoal e a sua formação profissional, justamente porque um sujeito que traz consigo um comportamento pessoal contestador, é possível que quando ele se depare com estruturas diversas de desigualdades, para além da que ele já conheça, isso o afete.

Diante de tais questões, a professora Marielle reconhece que o atravessamento dessa formação pessoal para o campo da formação profissional e, portanto, de sua atuação, se deu de forma espontânea, como mostra essa fala logo abaixo, mas perpassando pelas leituras que vão se entrelaçando com sua formação continuada, como é possível verificar nessa segunda fala abaixo.

[...] nem quando eu vou para a universidade, mas quando eu vou pesquisar sobre. Então, eu acho que esse atravessamento da minha formação para o meu campo de atuação, ele se deu muito mais de forma espontânea, de ver o dado da realidade, né? e tentar expor esse dado da forma que eu imaginava, e não nego, Mafalda uma forma, uma responsabilidade muito grandes pelos meus questionamentos (Professora Marielle).

[...] e aí eu vou lembrar de uma coisa que coincidentemente que você viveu comigo, que é aquela história da ciência feminina, “é sim senhora”, né? do Ático (Chassot), então, como a gente atravessava isso dentro da universidade, no campo da formação, a também fazer discursos, né? que nem, que não levam consideração a discussão de gênero, e o campo da ciência, ele é um campo fortemente tratado como masculino, né? então eu acho que essa é outra barreira que a gente vai ter que lidar com a leitura que se faz da professora e das estudantes (Professora Marielle).

O professor Vinícius traz essa questão da formação pessoal para um exemplo familiar na criação de sua filha e de como é difícil, assim como afirma Devide (2019), desconstruir os padrões de gênero tão arraigados na sociedade de forma geral e na sua própria família.

Tenho muito no meu cotidiano, né? no meu, no meu dia a dia, é, principalmente porque eu tenho uma, uma filha, então, é, a gente, eu e a mãe, a gente cria, tentando superar aquele estereótipo, né? da cor, por exemplo, então, a gente chega nos locais, sempre querem dar a cor rosa, aí constantemente a gente vive aí esse embate, inclusive na minha família eu vivo esse embate internamente, né? com algumas falas das próprias familiares, né, às vezes a cor que brinca, ou o brinquedo que está sendo utilizado, né? então são coisas que do meu cotidiano ajuda a refletir constantemente, né? e depois que minha filha nasceu, mais ainda. (Professor Vinícius).

Nessa fala abaixo, o professor Vinícius descreve o quanto as questões de sua própria criação, a qual na sua fala acima ele aponta buscar caminhos diferentes para a criação de sua filha, exerce influência na sua visão de mundo, especialmente em relação às mulheres, o quanto isso traz de impacto.

[...] eu fui criado para ser, o...hoje eu olho, né? minhas falas e meus comportamentos eram muito machistas, né? Eu costumava dizer que as vezes eu via uma mulher com um carro, uma BMW, uma Mercedes, eu dizia: essa daí casou com um cara rico, né? só que, ao mesmo tempo, minha sogra tinha uma BMW, que comprou com o dinheiro dela (Professor Vinícius).

De acordo com Butler (2015) aquilo que é dito tem uma ação direta com os atos de gênero. Nesse sentido, quando o professor Vinícius fala que quando via uma mulher com uma BMW ou uma Mercedes e imediatamente dizia que ela se casou com um homem rico, ele veicula não somente uma ideia, mas atos performativos constituintes de um modelo de feminilidade.

Já a professora Malala aponta que no âmbito de sua formação pessoal não teve aproximação direta com a temática de gênero e que essas discussões somente apareciam quando era para se referir a ela enquanto o lado mais frágil das relações por ser mulher.

Veja... na verdade... em relação à minha idade e falando pessoalmente na relação familiar, essas questões de gênero dificilmente eram abordadas, né? [...] Na minha vida pessoal o gênero só importava porque eu fazia parte de um lado mais frágil...Na minha vida profissional, a influência do gênero é... pode ser que eu esteja enganada, mas a influência do gênero teve muita relação com....a separação de valores que cada um

podia é....conseguir ou conquistar...isso era bem visto aí dentro [...] também, que eu já estou um bom tempo ali na [...]...então profissionalmente, eu acho que que a gente tem poucas... eu tive poucas oportunidades...é...pelo gênero e até situações que foram ditas de impedir de fazer curso, etc...não sei se eu posso falar isso...e....é... (Professora Malala).

Percebe-se na fala acima da professora Malala um certo impedimento, na esfera de sua formação pessoal entrelaçada com a formação profissional em relação ao fato de mulheres poderem realizar certas coisas por serem mulheres. Isso parece permear a formação pessoal e profissional da professora, inclusive em momentos específicos de relações de trabalho no interior da instituição pesquisada. Em relação a essa questão, Butler (2015) afirma existir uma reprodução mais cotidiana da identidade generificada por meio de diferentes formas de atuação dos corpos em relação as expectativas criadas sobre o ser mulher e que são profundamente arraigadas socialmente. Nesse processo, existe, segundo a autora, normas de gênero que vão produzir uma ideia natural de “verdadeira mulher”, a qual vai produzir cultural e historicamente estilos corporais tomando explicações naturais e binárias de ser homem e de ser mulher.

Diferentemente da professora Malala, a qual aponta, mas não aprofunda o que em suas relações pessoais e profissionais se espera de uma “mulher de verdade”, a professora Pagu vai traçando algumas questões relevantes a essa discussão. Inclusive, ela aprofunda nessa primeira fala e aponta um certo distanciamento com a temática de gênero em sua formação pessoal na segunda de suas falas sobre esse assunto.

[...] a gente achava que sim, a gente era mulher, a gente não queria ser mulher no sentido...é...que a sociedade esperava da mulher passiva, etc., etc., mas a gente achava que a gente tinha que se lascar sozinha, né? Então eu tinha que assumir uma postura de que eu sou uma mulher, por isso eu me achei sempre muito masculina, veja, né? tem essa ideia que eu tenho que ter uma postura masculina, eu só queria ter amigos homens, eu, enfim, né?...eu só tinha amigos homens assim mais próximos quando eu era, eu era jovem, né? então isso tudo se confundia, enfim....e...é...é...mas aí, aí assim, isso cria um, um peso também, né? nessa ideia de que a gente tem que lutar contra tudo e contra todo mundo e que é assim mesmo, e que é um problema nosso, né? pessoal, individual (Professora Pagu).

Nessa fala acima, a professora Pagu vai mostrando em sua formação pessoal as questões que performativamente (Butler, 2015) se espera de uma

mulher no sentido hegemônico e que ela sempre buscou se portar de forma contrária a isso.

Éh....[...] vamos combinar que gênero é uma coisa nova, né? eu sou de uma geração que viveu a AIDS, né? que viveu a entrada da AIDS, né? e a morte, né? de artistas, etc., né? [...] eu sou dessa geração é...eu sou da geração sexuada, eu sou da geração que começa a se “sexuar” em tempos de AIDS, né? aquela coisa bem é...conflituosa, né?...pela minha proximidade com...é....primeiro com o atletismo, né? que primeiro era um, é, é, era um esporte que não era muito feminino, né? e....mas eu fui para o atletismo porque eu achava que eu era masculina, enfim, né? toda esse, esse jogo aí, eu acho que tinha um pouco isso, tanto é que eu costumo dizer que meu percurso na dança é muito semelhante ao percurso dos homens na dança, né? que eles começam normalmente fazendo ginástica, atletismo, etc., que são esportes individuais, que envolve muito mais conscientização, para depois assumir a fazer dança por toda a questão que está em torno da dança, então, pela minha relação aí, né? com o atletismo e com a dança, não fiz dança desde pequenininha, aquela coisa, né? fui pra o balé, mas odiei, aquelas coisas quando você é pequena da menininha, porque eu não queria ser menininha, nem minha mãe queria que eu fosse menininha, né? eu sempre fui muito masculina, cabelo curto, empinar pipa, jogar, né? (Professora Pagu).

Nessa fala da professora Pagu é perceptível a sua resistência em se adequar aos padrões de gênero, os quais, de acordo com Vasconcelos e Ferreira (2020) podem, dependendo da forma como o sujeito lida com isso e dos processos educativos, alimentar ou não uma orientação homogeneizadora que leve as novas gerações a aceitação da desigualdade e o fortalecimento desses padrões. Essa questão é evidenciada na fala abaixo da professora Pagu.

[...] convivendo com os primos homens, enfim, né.... fazendo coisas de, de menino...é...então, é, é.... eu sou criada aí, né? nessa, nessa...nesse ambiente, né? mas ao mesmo tempo, é...por exemplo a minha mãe que queria que eu fosse uma mulher independente, que eu fosse isso, que eu fosse aquilo ao mesmo tempo também esperava de mim...é...um comportamento de menina, né, de, de menininha ao mesmo tempo, né? aquelas coisas dúbias que eu acho que para ela era difícil também, né? que ela sempre disse, não, quando a minha filha, quando a minha filha chegar na adolescência, eu vou dar para ela um anticoncepcional, minha mãe teria 86 anos hoje se fosse viva, né, eu vou dar anticoncepcional e não foi nada disso, né, ela disse “meu Deus, quando você chegou na adolescência não foi nada disso” (Professora Pagu).

Já na fala abaixo, a professora Pagu relata como essas questões são evidenciadas em sua formação profissional e como essas questões sobre gênero

emergem justamente quando se aborda a dança na faculdade de Educação Física e quando não era permitido em sua formação que ela participasse das aulas de futebol.

De acordo com Vasconcelos e Ferreira (2020) as temáticas de gênero se apresentam de forma complexa e são muitas vezes alimentadas por inúmeros padrões e posturas, as quais vão sendo naturalizadas durante o processo formativo. Nesse sentido, @s autor@s apontam a necessidade de um esforço contínuo e coletivo de toda a comunidade acadêmica no sentido de que esse tema seja problematizado, gerando reflexões e ganhando o cotidiano dos sujeitos envolvidos nesse processo. Essa questão, do que se espera para meninos e meninas e de conteúdos distintos com base no gênero nas suas formações, é trazida abaixo pela professora Pagu.

[...] então, eu acho que assim, né? na minha formação, quando isso emerge pra mim, é justamente sobre essas discussões sobre a dança, né? como formação, mas na vida, veja, você escolhe, dar aula de dança numa faculdade de Educação Física, gênero tá ali, né? para...já os meninos não faziam a disciplina de dança, só faziam uma dança, não faziam, faziam Rítmica 1 e não faziam 2 e 3. A minha formação também foi assim e a gente não fazia futebol, né, então.... isso tá ali e a gente questionava é claro, né? mas por que isso, tanto é que quando a gente tem algum poder de fala, e vai mudar o currículo, a gente a primeira coisa que faz é isso, menina vai jogar futebol, e menino vai fazer dança, né? então, quando eu participo do projeto, né? que a gente muda o, o currículo [...], essa foi uma das, das, das mudanças, né? vamos, não, dança 1 e dança 2 é para meninos e meninas, né? ginástica rítmica é para meninos e meninas, é...como se chama...futebol é para meninos e meninas, enfim.....né? então, é....isso sempre teve presente, mas nunca foi tratado nessas ações, né, e claro, nas ações em que a gente, é..... sempre que deu aula com os dois, é grupo com menino e menina, é, não tem nada disso e na minha experiência na Universidade também, né? não era só grupo só de menina, só vou fazer grupos com meninas, né? nada disso, né? vamos fazer as coisas juntos, embora, na Universidade, se eu não me engano, é....quando a gente tinha aula, é... dos esportes eu não me lembro se a gente fazia junto com os meninos, eu acho que a gente fazia separado ainda na Universidade, mesmo nos anos 80, enfim, mas....é.....o gênero estava presente, essas questões estavam presentes, né? e obviamente, toda questão relacionada a essa performance do masculino e do feminino está presente na dança, é, por conta de você tá diretamente relacionada com o corpo, com o erotismo, com, com tudo isso, né? então, não tem como ela tá presente, ela se atravessa, né? todo o meu fazer, o meu trabalho, etc., mas nunca tratado, digamos assim, sistematicamente, tá? assim, teoricamente,

sistematicamente, não era, não estava, presente, embora tivesse ali latente, né? e a gente ia encontrando as nossas estratégias de lidar com isso, a gente vai, foi encontrando estratégias de lidar com isso, não ceder, né, não ceder àquilo que era o lugar comum, né? que era, não, meninos de um lado e meninas de outro, né? por exemplo (Professora Pagu).

Em relação ao que a professora Pagu denomina de “lugar comum” é justamente aquelas performances ou atos de gênero (BUTLER, 2015) que se espera dentro da norma. Resistir a isso é necessário na visão da professora Pagu. Para Butler (2015) existem atos políticos os quais se constituem claramente como ações intencionais de organização política e de intervenção coletiva de resistência. O objetivo desses atos é justamente o de “[...] estabelecer um conjunto de relações sociais e políticas mais justas” (BUTLER, 2015, p. 07).

Em relação ainda às questões referentes à formação pessoal, o professor Paul coloca a formação dele pessoal como o ponto de partida para falar sobre gênero. O aspecto do respeito é algo levantado por ele e que permeia toda a sua fala. Respeito a@s diferentes, respeito às mulheres, dentre outras formas que ele denomina de respeito. Percebe-se que esse respeito aparece de forma um tanto romantizada numa lógica de respeito muito mais do cuidado do que é colocado como frágil do que o respeito à condição da mulher no seu sentido de empoderamento e resistência.

[...] bem...eu tenho que começar a questão de gênero é...considerando a minha formação é.... de vida, minha formação com meus pais, a minha formação com minha família, é...o respeito que os meus pais sempre nos encaminharam sobre o respeito às mulheres, né, inclusive, eu vou lhe dizer uma frasezinha que ele dizia assim, inclusive está em música, eu vou fazer algumas análises de contexto que eu adoro isso, né? [...] ele disse assim, meu pai dizia assim, é...“numa mulher não se bate nem com uma flor”. Inclusive, isso está em música de carnaval, né? Quer dizer, não deve nem se bater com nada, né? inclusive ele diz que ela deve ser tratada como pão-de-ló e como uma pérola rara. Ou, seja, o cuidado que nós temos com as mulheres, né? é um cuidado precioso. Ele dizia, ele dizia assim, a mulher, é... sem a mulher, veja, nas relações de nossas vidas, a sociedade não conseguiria se manter viva. Achei isso lindo da parte dele, né? Quer dizer, quando ele fala desse cuidado da mulher, né? a gente começa a perceber a importância da mulher em nossas vidas. Então, a mulher, a mulher minha irmã, a mulher minha mãe, a mulher minha amiga, a mulher minha namorada, a mulher professora, a mulher mãe, a mulher avó, então, as mulheres em geral, o respeito que nós temos pelas mulheres. Bem, então, isso para mim é muito importante, o cuidado que eu

tenho com as mulheres, né, ou seja, eu tenho cuidado com o ser humano. Independente de ser mulher, homem, criança, jovem, rico, pobre, negro, branco, amarelo, eu respeito o humano. Porque eu me considero uma pessoa que tem uma boa formação sólida humana. Então, a questão de respeitar a mulher é uma questão de também respeitar o ser humano na humanidade como ele é na sua espécie, na sua diversidade, no seu estilo...então, eu fui formado dessa forma e eu trabalho essa compreensão, né? então, compreender a mulher e o homem em suas diversidades e entende-lo, e entende-lo, compreende-lo, né, essa é uma coisa que me ajuda muito a conviver com os seres humanos aqui da, na Terra na nossa sociedade, né? do ponto de vista da formação acadêmica, durante a minha formação (Professor Paul).

Importante notar no final dessa fala do professor Paul que ele amplia a sua noção de respeito e aponta o respeito à diversidade. Embora ele afirme ser o respeito humano que dê a condição de se ter respeito à diversidade e romantize esse respeito confundindo-o com um certo cavalheirismo em relação à mulher. Diferentemente do professor Paul, Goellner (2010) vai afirmar ser o respeito à diversidade cultural, social e sexual o primeiro passo para uma política inclusiva. A autora vai defender a ideia de que diferenças não significa desigualdade, portanto, elas não podem ser eliminadas e sim tratadas em suas especificidades. Sobre a questão de trazer essa noção de respeito para a prática pedagógica, Goellner (2010) defende que

[...] cabe a cada um de nós construir, nas suas diferentes práticas pedagógicas, esse respeito pela diversidade, pois a vida é muito mais ampla e complexa do que as classificações que comumente encontramos acerca dos sujeitos e de suas identidades (GOELLNER, 2015, p. 80).

Na fala abaixo, o professor Paul volta a defender o respeito às diversidades e evidencia novamente coeducação não apenas no sentido das aulas mistas, mas na tratativa e problematizações das diferenças no âmbito do respeito à diversidade. O professor Paul se reporta ao respeito e a formação humana como elementos fundamentais para que se tenha respeito às diversidades.

Mas na minha prática pedagógica, em sala de aula nos trabalhos com os grupos, sempre a coeducação, sempre o trabalho misto, sempre o respeito às diversidades elas estavam presentes, inclusive, inclusive, eu acho que é importante deixar claro, né? que essa relação é... não só...dentro da diversidade, né? da homossexualidade, etc., sempre eu respeitei. [...], o respeito ao diverso, então isso também nós consideramos, eu considerei de profunda importância. E durante as aulas na prática pedagógica, é uma, é uma coisa que vem [...] da minha formação mesmo é...

sempre a separação dos grupos, inclusive eu discuto isso no mestrado, na formação continuada, eu trabalho, com, com os gêneros na medida em que eu fiz um objeto em que era o jogo e que eu fui acompanhar as crianças do 6º ano nas relações com as práticas onde o jogo era o conhecimento tratado (Professor Paul).

O professor Paul vai defender, dando continuidade à ideia defendida, acima de que a tematização sobre gênero na Educação Física ocorre de forma atrelada ao conhecimento específico da área. Assim como Goellner (2010) ele traça abaixo que as relações estabelecidas em situações de aula apontando a escola como o *locus* do conhecimento, sendo um reflexo da sociedade ao mesmo tempo em que contribui para essa sociedade e é justamente essa relação que o professor defende como relevante para a formação.

E essas relações elas são muito boas porque elas amadurecem as relações sociais, inclusive, né? porque a escola eu ainda acredito que seja o *locus* do conhecimento e acredito também que seja um reflexo da sociedade, né? então quem trabalha dentro da escola aí está refletindo para as ações, ações sociais, né? isso na formação (Professor Paul).

Diante de todas as questões tratadas dentro desse contexto da formação pessoal e profissional, pode-se dizer que @s professor@s entrevistad@s de alguma forma relatam suas experiências na tematização de gênero no processo de formação profissional de forma articulada com a sua formação pessoal. As professoras Marielle e Pagu, vão realizar essa relação de forma menos direta, pois afirmam que em suas formações pessoais a temática de gênero não era um assunto pautado. Já o professor Paul estabelece essa articulação a partir do respeito à pessoa humana em que afirma ser o mote de sua formação pessoal, embora defenda o respeito à diversidade, ele vai alinhar toda a relação de respeito a essa diversidade à forma em que foi educado na e pela família.

5.1.2. A Tematização de Gênero na Atuação Profissional

Assim como Freitas e Souza Júnior (2020), considera-se que a formação inicial se configura como um momento importante e que traz impactos para a atuação profissional. De acordo com um estudo realizados pel@s autor@s, o currículo do curso de formação inicial apresenta impacto direto na atuação profissional em relação às questões referentes a gênero e sexualidade.

Para Freitas e Souza Júnior (2020), existe uma relação direta entre uma perspectiva de formação inicial voltada a ações pedagógicas que vão além da

transmissão de conhecimentos e que sejam capazes de realizar a atuação profissional, gestão de acontecimentos e reflexão sobre a prática.

Nesse sentido, trazemos a fala da professora Marielle que aborda sobre a sua atuação no ensino superior em relação às questões referentes a tematização de gênero. Como vimos anteriormente, a professora relatou que não teve a tematização sobre gênero em sua formação pessoal e inicial e que o primeiro contato com esse tema foi diante de uma referência que ela teve acesso num congresso de Ciências do Esporte após o período de graduação.

Diante de tal relato e do fato de existir relações importantes entre a formação inicial e a atuação profissional, é possível compreender o relato abaixo da professora. Mesmo assim, por sua característica questionadora, ela demonstra que em seu início de atuação em uma escola da Rede Privada, ela já apontou algumas críticas e incômodos em relação às aulas divididas entre meninos e meninas.

É claro que quando eu vou atuar, no ensino superior, especialmente, não na escola, eu acho, que eu tinha noção disso, mas eu não tinha um esclarecimento para, porque na escola, é quando eu entrei em 92, na primeira escola que atuei foi numa, numa escola da rede privada, no colégio Pio XII, a primeira coisa que eu me deparei, foi, as aulas eram divididas, meninos e meninas, antes de começar as aulas eu chamei o gestor da escola e eu perguntei para ele o porquê, ele olhou pra mim e fez: “é a primeira vez que uma professora de educação física me pergunta por que, porque todos os outros diziam que tinha que ser”, e aí como o outro professor que ia trabalhar comigo era uma pessoa que eu conhecia, que também foi da mesma instituição que eu, eu fui conversar com ele, e perguntei por que, e ele disse que nunca tinha se perguntado, e aí desde daquele ano que eu entrei, as aulas de Educação Física passaram a serem conjuntas, meninos e meninas juntas, e passou até a turma e não mais as meninas e os meninos. E isso chamou bastante a atenção da escola como um todo, que numa das primeiras reuniões pedagógicas, os pais me chamaram, ou nos chamaram, mas o professor, o diretor me chamou porque disse que era eu que tinha comentado para explicar por que que agora as aulas de Educação Física eram juntas, e não separadas, por meninos e meninas. E foi a primeira vez que eu tive que me deparar com argumento, porque eu não entendia o porquê não, né claramente, já é uma questão histórica, pela força dos homens, mas eu nunca tinha me preparado para argumentar do porquê sim, e eu me deparei com essa situação e foi muito interessante que aí eu voltei nesses estudos que eu já, nessa, nessas autoras que eu conhecia pouco, para poder construir uma argumentação. E de uma forma geral, os pais acolheram, acharam coerente e não questionaram mais.

Questionaram outras coisas depois, por exemplo, por que ensinar dança para os meninos, ou seja, a mesma coisa, mas eles me questionaram depois por que os meninos tinham que fazer uma unidade de dança. E aí quando eu vou para a universidade, ensinar numa universidade, eu descubro que a minha argumentação não poderia ser aquela que eu usei com os pais, e aí eu dou conta que eu tenho que ler, que tenho que deparar com outra, uma discussão, né, mais consolidada, porque esse era um argumento que aparecia na minha dissertação, e que eu não sabia tratar (Professora Marielle).

Pode-se afirmar, diante da fala acima, que a professora, diante da situação encontrada na escola, não tinha ainda a clareza sobre argumentos que justificassem as aulas mistas e teve que voltar aos estudos para poder construir argumentos. Esse relato mostra que existe a necessidade de se estudar sobre gênero e outros temas que debatem sobre a diversidade para respaldar a atuação profissional.

Sobre essa questão, Freitas e Souza Júnior (2020) afirmam que as implicações dos processos de formação e de estudos que levam em conta a temática de gênero levam professor@s em sua atuação a ficarem mais atent@s ao tema. Nesse sentido, a professora Marielle confirma essa assertiva na medida em que, ao recorrer as suas leituras, sua percepção ficou mais aguçada sobre essas questões, mesmo no início de sua atuação e ajudou a construir argumentos para ações que subverteram a ordem hegemônica da instituição apontada no seu relato, inclusive com o conhecimento e aval dos pais d@s estudantes.

Mais adiante a Professora Marielle reafirma a necessidade de se estudar em processos formativos sobre a temática de gênero trazendo um exemplo da clássica confusão que ela admitia ter entre gênero e sexo.

[...] então, e aí, olhando para o que é, do que eu identifiquei durante muito tempo, só essa discussão, por isso que eu citei o exemplo da, das aulas, né, é, para mim era assim: era, a discussão, gênero era a mesma coisa que discutir sexo. Sexo feminino e sexo masculino, então, para mim, juntou, estava resolvido o problema de gênero. Na minha percepção inicial, né? Por isso que eu trabalhei com essa história, as aulas serem juntas, é, de ter o mesmo conteúdo, não diferenciar porque um era mais forte, e o outro não, mas aos poucos percebi que não era só isso, né? tem determinantes, por assim dizer, talvez, né? tem uma dimensão mais, social, né, que determina o que é feminino e o que é ser masculino, que me permite diferenciar o que é discussão de gênero homem x mulher, pra esses determinantes socioculturais, que diz a todos nós o que é ser mulher e o que é

ser homem, ou o que é ser perfil feminino e o que é ser perfil masculino, então acho que foi essa, para mim foi a questão central que me fez olhar pros meus estudantes e não identificar mais que eu estava juntando eles na sala e era a mesma coisa. Não, era claramente que era possível ver que havia diferenças, e havia cobranças de perfis, né? sociais, sobre ser mulher e ser homem ou ser perfil feminino ou ser perfil masculino (Professora Marielle).

Sobre essa fala em relação à confusão que a professora Marielle fazia entre gênero e sexo, é importante mais uma vez aqui trazemos essa diferenciação. Para Goellner (2010),

Por gênero entende-se a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele (GOELLNER, 2010, p. 75).

Nesse sentido, a diferença apontada por Goellner (2010) ainda não era conhecida pela professora Marielle ao relatar o tempo de suas primeiras atuações docentes. Não é somente uma questão de “juntar” meninos e meninas na aula e ela, atenta a essas problemáticas, logo foi notando isso a partir das leituras. Embora a professora Marielle afirme que teve contato com essas leituras por busca própria a partir de busca de leituras ou em processos de formação continuada durante congressos. É importante, contudo, mencionar o tempo de formação inicial da professora, que segundo o seu relato foi a mais de vinte anos.

Sobre essa questão, Jearger *et al.* (2019) afirma que ainda hoje existe por parte de alguns cursos a resistência em mudar sua estrutura mais fixa e tradicional. Para @s autor@s, o incentivo para se combater preconceitos de gênero e sexual, bem como o respeito às pessoas em suas diferenças precisa, na atualidade vir também do processo de formação inicial.

A estrutura mais fixa e tradicional dos cursos de formação superior, acarreta dificuldades em operar mudanças nos currículos, porém, esse é um espaço de reflexão sobre os temas abordados, buscando minimizar as dificuldades encontradas nos ambientes de atuação profissional. (JAEGER *et al.*, 2019, p.03).

Em relação a essa questão da atuação profissional, o professor Vinícius também percebe esse impacto direta da formação nessa atuação. É o único d@s professor@s entrevistad@s que cita ambientes de atuação para além da escola e da universidade. O professor Vinícius também vai trazendo que mesmo a formação dele não tratando sobre isso de forma aprofundada, ele reconhece que uma coisa era ele sem a formação e outra é o que ele se tornou após sua formação.

Com relação a minha atuação profissional, é, eu vejo um impacto direto, né? eu trabalhei em escola um pouco tempo, mas eu trabalhei em outros ambientes, em academias, trabalhei é, com atividades né? Da parte da musculação, na parte de iniciação ao judô, e algumas outras coisas, e aí essa própria discussão sobre gênero, ela também surgia, né? Do nosso cotidiano, então desde que eu comecei a atuar, eu já comecei a ter, inclusive, ter que me repensar como, como pessoa, né? me repensar como homem, por conta das posturas que eu tinha anteriormente, né? eu sempre digo isso, uma coisa era, [...] antes, né? de começar o curso [...] (Professor Vinícius)

Para Vasconcelos e Ferreira (2020) a distância entre o conhecimento acadêmico e a atuação profissional aumenta o fosso entre teoria e prática. Nesse sentido, o professor Vinícius abaixo vai traçando essa importância, mesmo que ele considere que “deixou a desejar” em sua formação esses conhecimentos sobre gênero em sua formação inicial, contribuiu para gerar diálogos ricos e reflexões sobre como a tematização de gênero pode desencadear subversões em relação ao que hegemonicamente se espera de homens e de mulheres em nossa sociedade.

[...] vamos dizer assim, e hoje [...] como profissional, então a, e entendo que essa formação, ela, ela contribui muito, e agora, e quanto a aluno da graduação, eu acredito que na minha formação, acho que, deixou a, a desejar na época, né? acho que, hoje com o currículo né? revisto, repensado [...], já que eu fui da própria [...], a gente tem a possibilidade de discutir mais sobre essas temáticas, inclusive eu procuro trazer ela também dentro das minhas disciplinas, de alguma forma a partir dos temas, né? (Professor Vinícius).

Altmann, Mariano e Uchoga (2012) afirmam que em relação à escola e a Educação Física é importante que os contextos sejam analisados e que se estabeleça relações com a produção do conhecimento tanto da área específica como de temáticas relacionadas a essas especificidades como, por exemplo a de gênero. Isso é evidenciado na fala abaixo onde o professor Vinícius mais uma vez

ele aponta o quanto é importante ter conhecimento sobre determinadas temáticas para a atuação profissional na docência, pois o que é afirmado ou silenciado, pode gerar consequência da vida d@s estudantes.

[...] a fala de um professor, ela influencia diretamente no comportamento dos estudantes ao ponto de que se eu me porto ou digo de uma forma, e aí vou trazer um exemplo de que eu, quando a minha, fez esse estralo na minha cabeça, a minha viagem pra África em 2007, quando eu fui representando o Brasil, né? [...] na época e tudo, e aí, é, uma das nossas discussões lá, era sobre três elementos: o HIV, a mulher no esporte e os deficientes, então como é que o esporte poderia ajudar, né? a incluir socialmente esses três tipos de situações que eram muito fortes na África até hoje, né? e aí, é, uma das falas lá foi sobre o HIV e aí o menino estava falando do seguinte aspecto que, imagine você um professor chegar numa sala de aula e dizer assim, pessoal: “a AIDS mata! Tenham muito cuidado”! Né? Imagine agora o outro lado: um aluno de seis anos que tem o HIV. Na cabeça dele ele tá entendendo o que, que ele, né? primeiro ele vai morrer, e que segundo que ele pode matar os outros, né? então imagine pra cabeça de uma criança ele viver com aquela concepção de que ele é uma arma, ele é algo que pode matar, ele é algo que pode trazer algo ruim quando na verdade o, o professor pode abordar de outra forma pessoal, a AIDS é uma doença, mas que, você pode se controlar a partir de remédios, né? você pode ter uma vida, né? tem que se ter cuidados, né? e até mostrar que a pessoa que tem HIV, ela pode viver em sociedade de forma tranquila, então, a forma como ele se porta, o professor, ele influencia nesse estudante, então, eu, eu posso, eu penso muito nisso, na questão religiosa, então, o cara vai dizer: a, a minha religião não permite, eu sempre digo, veja, é você e sua religião, então, pra você que não se permite, se eu não sou da sua religião, então, estou, né? estou salvo dessa sua argumentação, dessa sua problematização, então, quando a gente vê um professor que se porta, como ele se porta, e no ensino superior, a gente permite esse tipo de reflexão dentro das disciplinas como sendo, né? uma boa, um bom momento de aprendizagem também (Professor Vinícius).

Nesse relato acima do professor Vinícius, podemos recorrer a Freitas e Souza Júnior (2020) quando reafirmam a importância da atuação docente nos processos de aprendizagens d@s estudantes em relação à tematização de gênero. Nesse sentido, é importante, de acordo com @s autor@s momentos de discussão sobre as temáticas, atividades práticas que vão problematizando o tema por dentro do conteúdo específico, a seleção de recursos para esse fim. Para @s autor@s é importante “[...] estratégias variadas que tiveram algum

impacto, sendo por vezes incorporadas na atuação pedagógica” (FREITAS; SOUZA JÚNIOR, 2020, p. 226).

A professora Pagu, no que diz respeito à atuação profissional, revela que quando iniciou a sua prática como professora, teve que reger aula apenas para as meninas, enquanto o seu colega regia para os meninos. Contudo, mesmo com essa divisão encontrada em seu ambiente de trabalho trazida pela professora, ela, assim como defende Freitas e Souza Júnior (2020), vai buscando estratégias para subverter essa lógica. Em seu relato, ela demonstra sempre se referir as questões sobre gênero para além do biológico, demonstrando já nessa época de 1985/1986 um conhecimento sobre a diferença entre sexo e gênero.

[...] quando eu comecei a dar aula de Educação Física, eu dava aulas para as meninas e meu colega dava aulas para os meninos...quando eu comecei a dar aula de Educação Física [...], né? é... as turmas vinham assim, vinham nos três primeiros anos, eu dava aula para as meninas, e [...] dava aula para os meninos...Isso eu estou falando de 85, 86. Era assim, né? é... mas sempre que a gente pode ter voz de alguma maneira, etc., a gente foi criando estratégias pra que isso não acontecesse, né, é...defendendo que a questão não era biológica, etc., etc., etc., né? e que é muito importante a convivência e aprendizagem de uns com os outros de quem sabe mais com quem sabe menos, enfim..., né? e...e...de que meninos e meninas podem jogar tudo, podem fazer tudo, etc. é...mas isso a gente vai encontrando, é...estratégias no nosso ir fazendo, né? e assim, também é...na universidade, né? tentando desmistificar essa ideia, né? de que dança, de que os meninos não dançam, enfim, mas tem muito percurso aí que a gente vai conversar sobre ele....é.....mas eu ia falar de...(Professora Pagu).

Nessa fala abaixo do professor Paul ele vai relatando que em sua atuação iniciou seus trabalhos numa escola e vai sinalizando que as turmas, logo após o período da ditadura militar com indícios do processo de redemocratização no país, as aulas de Educação Física eram divididas entre meninos e meninas. Nesse relato, o professor afirma a necessidade de o grupo de professor@s da escola realizarem uma pesquisa focada em gênero.

[...] nós iniciamos com um trabalho na escola de [...], iniciamos em 1985 com um grande projeto porque logo depois nessa época, ditadura militar, redemocratização do país, claro, umas discussões efervescentes no país, então foi a época que eu entrei [...]. Então as turmas eram separadas por sexo, meninos de um lado, meninas de outro e nós, o grupo que estava fazendo parte naquele momento de professores [...], decidi, o grupo elaborar

uma pesquisa em que focasse a importância dos gêneros (Professor Paul).

Sobre essa questão da importância da pesquisa e da produção do conhecimento para se problematizar na atuação profissional situações de separação nas aulas, Vasconcelos e Ferreira (2020) afirmam que a busca por pesquisas na área de gênero que visam problematizar os aspectos das diferenças nas aulas de Educação Física, contribui de forma significativa para a compreensão de docentes e estudantes sobre gênero e temas correlacionados durante a formação e atuação profissional, especialmente no campo das licenciaturas.

Importante notar, que além da maioria dos estudos trazidos nesse tópico do trabalho que aborda sobre a atuação profissional e a esmagadora maioria dos relatos d@s professor@s entrevistad@s fazem referência às atuações na docência, seja no Ensino Superior, seja na Educação Básica. Poucos são os relatos que exemplificam a atuação profissional fora de instituições de ensino.

Esses aspectos são evidenciados nos estudos de Deive (2019), de Vasconcelos e Ferreira (2020), de Leite *et al.* (2022), de Araújo e Silva (2019), de Ramalho *et al.* (2022), de Freitas e Souza Júnior (2020) e de Duarte, Castro e Nascimento (2021), os quais abordam sobre gênero e sexualidade na formação inicial em Educação Física seja na Licenciatura, seja no Bacharelado. Existe um consenso por parte dess@s autor@s de que a tematização de gênero na formação inicial em Educação Física ocorre numérica e qualitativamente mais nas licenciaturas do que nos bacharelados. Essa constatação traz relações com o que foi evidenciado nas análises dos PPCs no capítulo anterior em que a tematização de gênero é evidenciada no Curso de Licenciatura em Educação Física do currículo atual na instituição pesquisada e que, portanto, apresenta uma relação direta com os aspectos legais presentes na Resolução que institui as diretrizes curriculares que respalda o PPC desse curso.

5.1.3. A Tematização de Gênero na Formação em Educação Física

De acordo com Deive (2019) a Educação Física, concebida como componente curricular, colabora para um processo formativo para além de suas especificidades, trazendo também para as discussões e problematizações temas

como gênero e sexualidade vivenciados no âmbito das práticas corporais através de ferramentas que provoquem n@s student@s possibilidades de enfrentamento às desigualdades e aos preconceitos.

Nessa perspectiva, a professora Marielle aponta essa importância ao pensar formação como um todo, processo esse que necessita pensar o sujeito dessa formação em Educação Física em relação ao tipo de sociedade que el@ irá atuar e denuncia que, de uma forma geral, a Educação Física demorou muito a pensar sobre isso (sobre gênero).

Quando a gente pensa na formação como um todo, é importante que a gente reconheça, primeiro, a formação pra quem, né? que sujeito é esse, né? Então a concepção de ser humano, pra mim, é a primeira coisa que a gente tem que pensar, quando a gente pensa em formação, que é pensar, quem é o sujeito que vai receber essa formação, que a gente pode pensar, que sociedade é essa que o sujeito está inserido (Professora Marielle).

Então, eu penso que a Educação Física, ela demorou muito a fazer isso, mas não é uma questão só da Educação Física, imagino que todos os cursos de formação, especialmente de formação de professores, eles tiveram isso de forma muito, muito forte (Professora Marielle).

Mais adiante a professora Marielle reafirma que a formação inicial não pode ficar alheia aos processos que envolvem os sujeitos como um todo, pois a questão do corpo, segundo ela, é constituída de atributos sociais e culturais e a Educação Física lida filosófica, cultural e historicamente com isso. A professora afirma abaixo que seja permeando os componentes curriculares da área específica da Educação Física, seja se constituindo como um componente específico no currículo, essa formação não pode ficar alheia a esse processo.

[...] formação não pode ficar alheia a isso, então, por mais que a gente pense nisso, na educação física tem os aspectos, é, filosóficos, históricos, como narrar? Esta preocupação com o corpo, filosoficamente, historicamente, como lidar com os aspectos socioantropológicos, ou seja, como se constitui culturalmente homem e mulher, né, como lidar com práticas corporais que essencialmente foram construídas pelo viés masculino, né? pelo perfil, ou melhor, para ser feita por homens, né? a luta, o esporte, o jogo, parte significativa no jogo, na realidade, então eu penso que isso tudo ela, ela, faz parte da formação porque a formação tem que pensar a sociedade, os sujeitos, e isso já faz parte da vida dos sujeitos, então isso é um desafio, ela é temática, ainda nós tratamos de forma temática, porque, a princípio, isso é uma discussão grande lá na ESEF, é, de não ter mais a ideia de um componente curricular próprio, né?

pra tratar de forma diferenciada com forma da questão da deficiência, da faixa geracional mas sim como algo que faz presente em todos os conhecimentos, e aí a gente corre esse risco, né, temos corrido esse risco, né? por tá presente, ele não pode aparecer, em muitos, porque vai depender da perspectiva do professor de como tratar, então acho que em linhas gerais é isso, tem uma responsabilidade histórica, socio histórica, muito grande, né, e tem o contexto que nos exige, então pra mim, é, é, de uma forma geral é essa, o lugar dessa discussão (Professora Marielle).

Assim como afirma acima a professora Marielle, Devide (2019) aponta que a Educação Física, ao seguir a trajetória de áreas como a antropologia, a história e a Educação, passa a refletir sobre temáticas como as de gênero. E, nesse sentido, questiona os determinantes biológicos que historicamente foram utilizados para se justificar as desigualdades, as quais são na verdade de natureza cultural e social, para as vivências das práticas corporais.

De acordo com o mesmo autor, os estudos sobre gênero na Educação Física tiveram início na década de 1980 e as primeiras pesquisas ocorreram no âmbito da escolar e o foco eram os padrões de gênero nas aulas e em seu formato. Para Devide (2019) esses estudos tiveram sua consolidação na década de 1990 por dentro de linhas de pesquisas nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e com a crescente publicação, a qual foi responsável por uma maior circulação da temática. Importante mencionar que esses primeiros estudos, segundo o autor, tiveram como campo de pesquisa a escolar e a educação básica.

Esses aspectos são evidenciados também na fala do professor Vinícius, o qual relata que é a partir de problematizações que trazem a Educação Física no chão da escola, na educação básica, em suas aulas que gênero vai sendo tematizado no processo de formação inicial.

[...] eu entendo que a partir do momento em que eu, eu permito essa reflexão pro estudante que está lá comigo no ensino superior, ele primeiramente rever suas próprias atitudes e, na sequência, ele ter a oportunidade de fazer esse mesmo tipo de discussão no chão da escola, então é uma, é uma, é uma sequência, é aquela ideia, eu acho que, eu não lembro se é Huberman, mas o autor que, ele trata que a formação de um professor não começa no ensino superior, começa na educação básica, então se desde a educação básica o aluno, ele já tá refletindo, ele já tá problematizando, a gente vai ter necessariamente, no futuro, um professor mais qualificado com relação a esse tipo de discussão, é, o que a gente percebe, né?

eu trabalhava, eu trabalho com criança eu trabalho com adolescente, eu trabalhei em escolas, né? observo pessoas que trabalham, a gente já percebe que essa geração que tá vindo, de estudantes de que já está na escola, ele já tem uma, uma cabeça, um pouco mais aberta com relação a essa discussão de gênero (Professor Vinícius).

Mais adiante, o professor Vinícius afirma que gênero se constitui em um tema que é impossível de não ser tratado no âmbito da formação inicial em Educação Física. Para o professor, deveria ser tematizado em todas as disciplinas de forma intencional e vai delineando o porquê dessa importância.

[...] esse tema, dentro da formação inicial, ele é básico eu acho que é aquela questão do tema subjacente e ele tem que ser discutido para mim em todas as disciplinas, porque ele perpassa por tudo, ele perpassa pelo currículo, ele perpassa pelos esportes ele perpassa pela ginástica, ele pela dança, pelo jogo, e sempre a gente vai ter discussões sobre gênero e essa prática e aí a gente começa a perceber, o aluno, ele começa a perceber que muito dessa discussão do gênero (Professor Vinícius).

[...]durante as aulas a gente entende que esse tema permite essa reflexão, esse entendimento, e aí, o legal é que não é só o aluno que vai refletir sobre o seu comportamento, eu também como professor, eu tenho a oportunidade de rever os meus comportamentos, inclusive falas (Professor Vinícius).

Professor Vinícius relata acima que além da tematização de gênero nas aulas levar a uma reflexão sobre práticas e comportamentos por parte d@s estudantes, traz também reflexões para ele mesmo como professor. Nesse sentido, coadunando ao pensamento de Devide (2019), existe uma conexão entre a Educação Física e gênero que vai cada vez se tornando mais evidente. Para essa conexão, o autor afirma ser importante o papel de encaminhamentos pedagógicos, os quais ele considera adequados junto ao ensino dos conteúdos específicos da área.

Para tal, Devide (2019) defende uma atuação pedagógica intencional d@s professor@s no sentido de incorporar o tema de gênero nas aulas. Para o autor, “[...] o/a docente tem como papel fundamental mediar esta construção de conhecimento sobre estas temáticas para que @s alun@s sejam capazes de respeitar e valorizar a diversidade em suas múltiplas expressões, sobretudo de gênero e sexual” (DEVIDE, 2019, p. 28).

Indo nessa mesma perspectiva, a professora Pagu aponta a necessidade de investimento numa formação em Educação Física contemporânea que somente é possível discutindo temáticas como as de gênero.

Porque a gente não, não investe nessas discussões, mas eu acho que é preciso, né? Nem é preciso, é que se eu estou fazendo uma formação em nível superior, né? Pra formação de bacharel, nível superior, bacharel ou licenciado no mundo contemporâneo, e eu não trato dessas questões com quem vai trabalhar com o corpo, né? com quem vai trabalhar com práticas corporais, é... pra mim não é uma formação contemporânea, não é uma formação que está apostando na contemporaneidade, né? que que a gente está fazendo, em que século a gente tá, né? é... se a gente já tá muito pra além da discussão biológica do corpo, né? então, pra mim é em que século a gente tá, né? a gente tem que apostar nessa contemporaneidade, né? [...] Então, pra mim não é importância não, é um compromisso com a contemporaneidade do conhecimento. Porque a gente tá num mundo ocidental, né? que já, que passou por todas essas lutas de direitos, né, políticos, sociais, civis, a gente é que continua sendo uma luta no nosso país, né, é... e vai continuar sendo, mas a contemporaneidade não permite a ausência dessa luta...ela não permite...ela não permite a ausência dessa luta, né? então se eu estou falando de sociedade contemporânea, eu não posso me eximir de, olhar as relações a partir desses lugares...não posso, né? não posso (Professora Pagu).

Mais adiante, a professora Pagu reafirme esse posicionamento acima trazendo o exemplo de uma série que ela assistiu que retrata essa impossibilidade de uma prática pedagógica num curso de formação inicial que não tematize essas questões, pois não se consegue apagar o que já foi historicamente construído em nossa sociedade, por mais conservador que seja o atual momento no Brasil e no mundo, não é possível desconsiderar toda a teoria construída e desenvolvida nos estudos acadêmicos já consolidados.

porque a professora [...] que está na frente do departamento agora, ela diz “não dá mais pra a gente dar aula assim, depois da gente ter passado pelas teorias feministas, pelas teorias decoloniais...” ela fala tudo isso assim, sabe, é bem bacana e é isso, né? a gente está numa universidade, cara! é uma questão de contemporaneidade do conhecimento, gente! A fila andou há muito tempo, (Professora Pagu)

Jaeger *et al.* (2019) também apontam que esses estudos estão consolidados na medida em que, mesmo no Brasil existirem poucos estudos sobre gênero em termos quantitativos relacionados à Educação Física, já existem

estudos robustos que apontam a necessidade de se investigar sobre esse tema e os correlatos a ele e que esse é um caminho sem volta.

Sobre essa afirmação de não se poder “voltar atrás” na tematização sobre gênero no âmbito da formação, Araújo e Silva (2019) apontam que apesar da necessidade de se tematizar de gênero considerando a atual conjuntura de uma política ofensiva e conservadora, existe um processo de negação e rechaço a essas questões o que, de acordo com as autoras, acarreta num distanciamento dessas questões nos espaços de formação inicial. Contudo, o que o estudo realizado pelas autoras demonstra é que a literatura sobre gênero já consolidada aponta que a temática está cada vez mais presente no meio da discussão sobre educação, sejam elas na Educação Básica, sejam elas no Ensino Superior. Esse aspecto é trazido na fala abaixo da professora Pagu.

[...] agora é claro que vai ter é... vai ter reações, ne, e as reações têm sido ferinas, né? mas é isso, mas não tem mais sociedade sem essas lutas, né? contemporaneamente, então, eu estava lendo hoje uma matéria justo sobre os Estados Unidos, sobre uma reação que está tendo nos conselhos escolares, quer dizer, está tendo reações, inclusive, violentas em alguns distritos contra os conselhos escolares porque estão trazendo temas de negritude, etc., de raça, tal para as escolas, sabe? (Professora Pagu).

Esse aspecto do aumento dos estudos sobre essa temática se constituindo um caminho sem volta na formação em Educação Física é evidenciado também na fala do professor Paul ao relatar sobre as pesquisas no *Stricto Sensu* sob sua orientação. Nesse relato, o professor exemplifica que em estudos sobre dança, sobre alun@s com deficiência, sobre Educação de Jovens e Adultos.

No stricto, na formação ainda continuada, eu fiz essa pesquisa, só uma pesquisa, mas por dentro das outras pesquisas, por exemplo, a pesquisa [...] que trabalhou com Dança na escola pública. Permeou sobre gênero, permeou sobre gênero que ela observou na prática. A pesquisa [...] sobre alunos com deficiência permeou gênero, permeou também gênero, quer dizer, a mulher com uma deficiência era mais discriminada do que uma mulher sem uma deficiência, então, como fazer isso para se aproximar, então, durante a aula existia um foco, mas não era o objeto da discussão, mas isso aparecia, sempre apareceu na prática pedagógica. Com, com também [...] na questão de Jovens e Adultos também aparece a questão de gênero com.... lembrando que o objeto foi só um estudo de dissertação, como objeto de gênero pra discutir o gênero, mas é... em outras pesquisas o gênero aparecia mais pelo fato de isso acontecer na prática e na hora do dialogar, esse fato ao aparecer os alunos eles... [...] a

pesquisa revelava essa ação na prática pedagógica, porque ela acontecia, ela acontece naturalmente, não tem como você evitar (Professor Paul).

Importante notar na fala acima do professor Paul, bem como no relato d@s outr@s professor@s que, na atualidade, a temática de gênero permeia ou estar diretamente envolvida na formação em Educação Física, seja a formação no âmbito da Educação Básica, passando pelo Ensino Superior e indo até as pesquisas e investigações oriundas da pós-graduação em *Stricto Sensu*.

Sobre essa questão, é relevante recorrermos a Duarte, Castro e Nascimento (2021) @s quais afirmam que no atual cenário sociopolítico brasileiro estudos, pesquisas e uma educação que produzem conhecimento e conscientização sobre o respeito as diversidades são capazes de uma fundamentação para posicionamentos e argumentos por parte de estudantes.

Para que isso ocorra, a base da formação inicial em Educação Física se constitui como um espaço em que os futur@s profissionais, sejam el@s do bacharelado ou da licenciatura. Essa base representa o primeiro contato com conhecimentos técnico, pedagógicos, específicos da área de formação e, dessa forma, se todo esse processo se caracteriza de forma contínua e que acompanha @ futur@ profissional para toda a sua vida, é preciso estarmos atent@s aos debates e temáticas contemporâneos, como a de gênero.

Formar para além de uma perspectiva meramente técnica significa que as pessoas envolvidas nesse processo formativo têm uma grande responsabilidade na desconstrução de formas de ver o mundo pautadas na exclusão, na desigualdade, no preconceito, na violência e no silenciamento.

5.1.4. A Tematização de Gênero no Currículo

Nesse subtópico do trabalho iremos abordar a respeito de como @s professor@s pesquisad@s compreendem a tematização de gênero no currículo de formação inicial em Educação Física. Esse contexto do currículo foi revelado nas falas d@s professor@s durante a entrevista. A maioria dessas falas retrata a visão desses sujeitos sobre o currículo de formação inicial em Educação Física da Instituição investigada.

A perspectiva de currículo aqui é trazida a partir do conceito do Coletivo de Autores (2012) como sendo um conceito que vem do latim, o qual vai se desenhando como corrida, caminhada, ou percurso, mas que representa, numa instituição de ensino, o caminho que @s estudantes percorrem para apreender o conhecimento, o qual foi organizado, selecionado e sistematizado pela escola. Nesse processo, encontra-se nas instituições de ensino, o seu projeto de escolarização. Esse projeto, de acordo com o Coletivo de Autores (2012) apresenta a função social de ordenar aquilo que @s autor@s denominam de reflexão pedagógica d@s estudantes no sentido de estes repensarem a sua realidade social dentro de uma determinada lógica.

Ainda de acordo com o Coletivo de Autores (2012) a escola se apropria do conhecimento cientificamente elaborado, dando-lhe um trato metodológico para que a apreensão pel@s estudantes seja facilitada. Diante dessa perspectiva, o saber que @s estudantes trazem do seu cotidiano é o tempo inteiro é confrontado dialeticamente com esse conhecimento científico. Todo esse processo, possibilita a reflexão d@s estudantes sobre o objeto de seu conhecimento ampliando e aprofundando a sua capacidade intelectual.

O princípio norteador do currículo, de acordo com o Coletivo de Autores (2012) está diretamente relacionado com seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, culturais psicológicos e biológicos. Nesse sentido, é possível compreender que, dentre os componentes curriculares dos cursos da instituição pesquisada, contemplem essas áreas não apenas dialogando com as especificidades da Educação Física, mas trazendo essas especificidades para uma lógica em que, sem estarem intimamente ligadas a essas áreas, não existiria, de fato, um processo formativo que amplie a capacidade intelectual dAs estudantes.

O currículo é materializado na escola num movimento próprio de cada instituição de ensino em que se constrói a base capaz de realizar o projeto de escolarização d@s estudantes. Esse processo, segundo o Coletivo de Autores (2012) é composto do trato com o conhecimento, da organização escolar e da normatização escolar.

Portanto, o currículo se materializa nos documentos e na prática pedagógica os quais se embasam no conhecimento, nas metodologias e nas leis. Sobre essa questão, foi verificado nas análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Educação Física da instituição pesquisada que apenas o da licenciatura do chamado perfil atual gênero é tematizado de forma direta e que nos outros dois PPCs foram verificadas as possibilidades dessa tematização por meio de outros termos, sendo a cultura, o mais evidenciado dentre eles.

Nesse sentido, é possível afirmar que independentemente de ser algo prescrito e obrigatório por lei, gênero é sim tematizado na prática pedagógica d@s professor@s pesquisad@ss. Contudo, apontamos como relevante a garantia por lei dessa tematização, tomando justamente como base que o projeto de escolarização, segundo o Coletivo de Autores (2012) não é composto apenas pelo conhecimento e pelas metodologias, mas também pela normatização escolar.

Essa normatização curricular, muitas vezes de acordo com Silva (2011) é fruto de relações de poder em que os diferentes grupos sociais e culturais não são representados de forma simétrica em relação ao processo de produção cultural ou de produção de sentido.

Dessa forma cabe o questionamento em relação a sob o ponto de vista de quem o currículo e as leis curriculares são construídos? Para Louro (2014) “a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros.” (LOURO, 2014, p.85).

Dessa forma, para a autora, ao mesmo tempo que as significações das relações sociais e culturais interferem na construção do currículo, este também e, por sua vez, interfere direta ou indiretamente nessas relações. Nessas relações no interior das instituições de ensino, as disciplinas, as metodologias, os conteúdos e os livros didáticos, a história ensinada é quase totalmente desprovida de mulheres e de grupos silenciados nas instituições de ensino durante tantos anos, além de enquadrar homens e mulheres em padrões únicos.

Os fatos narrados em que as mulheres são protagonistas são considerados importantes quando elas se aproximam de características socialmente construídas para homens brancos, heterossexuais, cis, europeus, dentre outras

características dominantes social e culturalmente. Nesse processo, ocorre aquilo que Louro (2014) denuncia em relação ao “silenciamento como garantia da norma” (LOURO, 2014, p.68).

De acordo com Louro (2014), a consequência disso é a produção e reprodução das desigualdades no currículo. Para subversão dessas desigualdades, a autora propõe a desnaturalização dessas relações, num processo de se reconhecer para inquietar, inquietar para provocar questões e provocar questões para subverter a conformidade com o que é posto como natural na interferência dos jogos de poder.

Diante dessa reflexão, a professora Marielle afirma que em relação aos currículos dos cursos de Educação Física, é importante que temáticas como gênero sejam intencionalmente prescritas no currículo ou no documento curricular para que não fique apenas a critério d@s professor@s a obrigação de se tratar sobre o assunto. A professora Marielle faz essa afirmação relatando sobre os PPCs da instituição pesquisada.

[...] assim era, a professora colocando a temática porque era pertinente, mas não era a ementa que exigia. Inclusive no antigo, ética, quando eu, quando eu, dei duas vezes ética, eu trouxe essa discussão. Porque era a história do fenômeno esportivo, né? e a Educação Física no fenômeno esportivo e as temáticas de discussão, então tinha doping, tinha gênero, e aí aparecia também porque a professora trouxe as temáticas que afetavam esse fenômeno mais esportivo, mas no currículo novo, não. Ele é uma decisão nossa. Então o professor pode até ignorar, mas o aluno que olhar lá, ele, é uma decisão nossa, essa é uma competência no processo de formação. E ela foi listada essencialmente nas práticas corporais, mas só de práticas corporais, nós temos dez, dez não, doze. Então, é um lugar a ocupar bastante considerado, né? então, foi intencional; ele já é fruto de uma discussão curricular, muito mais hodierna, né? muito mais moderna, nesse sentido, né? que a discussão curricular que nos exige, pensar nas temáticas que nos atravessam como gênero, como questão geracional, como questões étnicas, está posto lá, né, e eu acho que é muito difícil um professor escapar disso. Nem que seja só citar como exemplo. Porque está lá, [...] está na ementa, nas competências, está nas habilidades, e está nas competências gerais do curso. Então no mínimo ele vai ter que dizer: olha a ginástica, tem uma ginástica chamada feminina, e por que que é feminina? Então ele pode trazer um pouco desse debate (Professora Marielle).

Diante dessa intencionalidade posta pela professora Marielle, recorreremos a Butler (2015) quando ela aponta o corpo como uma materialidade intencional. Se

o corpo é essa materialidade e se ele se constitui como uma “[...] corporificação de possibilidades tanto condicionadas quanto circunscritas por convenções históricas” (BUTLER, 2015, p. 05), esse corpo é tido como a própria autora revela, “uma situação histórica”, sendo uma “[...] maneira de fazer, dramatizar e reproduzir uma situação histórica” (BUTLER, 2015, p. 05).

Nesse sentido, se o corpo é uma materialidade intencional, as práticas pedagógicas que visam problematizar e tematizar gênero, necessitam dessa intencionalidade no mesmo sentido, inclusive recorrendo às referências também intencionais para que as mudanças no currículo da formação em Educação Física não sejam apenas um mero fazer “novo com base no antigo”. Isso é reafirmado abaixo na fala da professora Marielle.

[...] sei se ele faz com um texto, né, ou o que é jogo de menino e jogo de menina, quais são os esportes que, isso é, é muito claro para a gente apresentar, em luta, em esporte, em jogo, né? em ginástica e em dança. Mas está lá, preenchido como sendo necessário na formação, então, eles se diferenciam, muito, quando eu vejo um professor dizer que nós estamos fazendo o novo, com a base no antigo, eu fico com a impressão que ele não leu. Porque o novo, ele não é porque ele mudou o componente curricular, é porque o que sustenta o componente curricular é que é novo e são essas questões que sustentam o componente curricular que as pessoas não estão lendo, e aí elas querem fazer o mesmo, porque só estão vendo lá: ah é, é a mesma coisa, é dança, pronto, aí é a mesma coisa, não, não é. Lê o que sustenta a presença de dança hoje, lê o que sustenta a presença de treinamento hoje, vai ver que mudou, então, a, essas discussões, elas foram extremamente pertinentes agora quando a gente estava na reforma curricular porque essa sensação de novo-velho, é pra quem não deu conta que nós temos competências novas a tratar, mesmo com os problemas do que significa competência, mas que tem, é, uma sociedade que nos apresenta uma demanda, né? que aí vai ser chamada de competência, que nos chama e que diz: ó, o sujeito que você vai formar pra atuar nessa sociedade precisa pensar outras coisas. Ele não pode continuar só vendo a regrinha da modalidade esportiva (Professora Marielle).

Mais adiante a professora Marielle reconhece que na Licenciatura esse processo iniciou primeiro devido ao PPC da licenciatura atual se respaldar na Resolução 02/2015 que trata da Formação de Professor@s. Ela inclusive, reconhece também nas discussões atuais sobre a reforma curricular tomando como base as novas legislações de formação de professor@s e da graduação em Educação Física (02/2019 e 06/2018, respectivamente) que, mesmo a Resolução

02/2019 não colocando em sua letra a obrigatoriedade de temáticas como a de gênero, é possível perceber que na medida em que a tratativa ou a tematização sobre gênero entra nas ementas, nas competências, habilidades e nos conteúdos programáticos por dentro dos PPCs, não é possível se “voltar atrás”, pois nos estudos e discussões entre @s professor@s, o grupo toma aquilo que ele considera de mais avançado como ponto de partida.

[...] mas é porque a licenciatura já traz [...], por isso que a gente começou na licenciatura, o outro documento curricular da educação física já trazia, o da licenciatura já trazia, exatamente, a gente toma aquilo que nós temos de mais avançado e fomos pro debate com as pessoas que estão no bacharelado, por isso eu não enxergo que a gente ficou parado no mesmo lugar, essa é uma das, sim, mas a gente conseguiu dar um passo além, nós pegamos do que tem de melhor, na resolução da licenciatura, ou na discussão que tivemos na licenciatura e trouxemos para o curso geral, então a gente qualificou muito do que nós temos até então. Agora é aquela velha história, né: não é o documento que a gente dá aula (Professora Marielle).

Quando professora Marielle afirma que não é o documento que dá aula, ela reconhece que, mesmo considerando os avanços sobre os documentos curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física, o qual será tomado como base para a construção dos futuros documentos dos cursos de Licenciatura e do Bacharelado. Dessa forma, estar escrito, descrito e prescrito (SACRISTÀN, 2013) é importante, pois o grupo de professor@s se reconhece como autor@ desse processo. Nesse sentido, segundo a professora Marielle, embora ela evidencie que não é o documento que “dá aula” ela considera a materialidade desse documento curricular num processo de embasar a prática pedagógica d@s docentes e ser ao mesmo tempo embasado por esta, reconhecendo portanto, o currículo como um ponto de tensão em que estão presentes correlações de força. Isso ora está evidenciado no currículo vivido, ora nos planos d@s professor@s, ora descrito no PPC (SACRISTÀN, 2013).

Importante diante disso, trazendo Sacristàn (2013), enfatizar que esse currículo prescrito que está nas leis e nas políticas curriculares, também se faz na elaboração dos planos de ensino e na sistematização dos conhecimentos em situações específicas de aula. Esse aspecto será mais bem evidenciado na tematização da prática pedagógica quando tratamos dos planos de ensino dess@s professor@s.

A professora Pagu vai evidenciar a tematização de gênero no currículo como algo intencional, necessário, mas também inevitável, pois ela vai trazer gênero como um paradigma social e educacional e que não é possível de falar em formação inicial sem a tematização de gênero e de outros temas.

Nesse sentido, eu acho que isso tinha que tá muito presente, né? é...nas discussões digamos, né? das, das nossas áreas de ciências humanas e sociais etc., né? e nas áreas pedagógicas, como paradigma social, paradigma educacional, eu acho que tem que acontecer, mas ele tem que ser presente, né? porque ele vai estar latente em todas as práticas corporais, né? então quando a gente tá brigando lá, [...] para ter pelo menos atendimento ali a ideia do esporte adaptado e não sei que, é porque tem que ter presente. Ainda que seja uma normalização...mas ele tem que estar presente até pra eu discutir isso, né? então, é... eu acho que a gente tem que trazer, né? na verdade ele se apresenta, a gente sai pela tangente porque a gente não tem conhecimento...a gente sai pela tangente, a gente cria os discursos moralizadores, a gente, né? (Professora Pagu).

Assim, percebe-se que a professora Pagu, assim como a professora Marielle, entende que não seja possível pensar num currículo para a formação inicial em Educação Física em que gênero não seja tematizado. A opção em não tratar e “sair pela tangente” como menciona a professora Pagu, cria discursos moralizadores que vão em direção daquilo que Railane, Alvarenga e Silva (2022) apontam como transformação do debate sobre gênero e sexualidade em “ideologia de gênero”.

Esses discursos moralizadores que muitas vezes permeiam os currículos das instituições de ensino e que tem sido, nos últimos anos, como vimos no referencial teórico desse trabalho, alimentado pela cruzada moral antigênero trazem um retrocesso à discussão que tem historicamente avançado na literatura e nas pesquisas. De acordo com Railane, Alvarenga e Silva (2022) a proliferação do medo e do pânico por esses discursos moralizadores vem crescendo no Brasil. Quem diretamente é atingido por isso são os grupos social e sexualmente vulneráveis e historicamente marginalizados no currículo escolar.

Tematizar gênero no currículo de qualquer instituição de ensino traz muito mais do que uma compreensão acerca desse debate, garante junto a isso, uma educação integral e atual inserida no campo dos direitos humanos e, juntamente a isso, promove uma formação pautada nos preceitos científicos em relação a gênero e a forma como essa categoria é tematizada.

5.2. A Tematização de Gênero na Prática Pedagógica

Antes de entrarmos nas análises propostas para esta categoria, situarmos o entendimento deste estudo acerca da prática pedagógica. Para tal nos pautamos no Coletivo de Autores (2012) e em Veiga (1994), os quais trazem em suas discussões uma perspectiva crítica de prática pedagógica.

De acordo com Coletivo de Autores (2012), a aula é um espaço politicamente organizado, portanto, intencionalmente direcionado. Nesse sentido, os objetivos de aula vão além das questões meramente técnicas de algo a se atingir e ser elaborado na perspectiva do que Veiga (1994) chamou de prática pedagógica reflexiva e o que Souza Júnior (2014) chamou de fazer crítico-reflexivo. Nesse sentido, o objetivo de aula deve buscar aproximar o aluno da percepção de totalidade de suas atividades superando as formas fragmentadas, sendo a seleção, organização e sistematização do conhecimento realizadas levando-se em conta essa superação.

Nesse processo os conhecimentos, são selecionados para serem abordados nas instituições de ensino em um processo de disputa em que alguns deles adentram na escola e outros não. Dentre esses conhecimentos, os aspectos relacionados às diferenças sociais e culturais entre os sujeitos vem sendo discutidos por divers@s autor@s dentro e fora do meio educacional, como, por exemplo, por Hall (2014), Silva (2011), Forquin (1993), entre outr@s.

No meio educacional, as discussões a respeito das diferenças têm a sua culminância nos estudos culturais do currículo. Vários estudos como os de Silva (1999) e (2001), Forquin (1993), Silva e Moreira (2000), Moreira (1999), Apple (2000), Giroux e Simon (2000), Louro (2014), dentre outros, discutem a importância dessa questão no currículo escolar.

Alguns/as destes/as, tratam o tema sob o ponto de vista das teorias críticas ou neomarxistas, como por exemplo, Apple (2000), Giroux e Simon (2000), os quais abordam a importância de se problematizar as questões das diferenças no currículo oficial, como uma forma de possibilitar @s alun@s das camadas menos favorecidas e dos grupos historicamente silenciados a se apropriarem do saber universal.

No interior das discussões sobre as diferenças, verifica-se as possibilidades da tematização de gênero dialogando com os conhecimentos específicos dos componentes curriculares da escola. De acordo com Railane, Alvarenga e Silva (2022), estudos que discute gênero nos processos educativos são recentes e

Se, há alguns anos, os estudos e pesquisas sobre gênero com foco nos processos educativos eram raros, muito se produziu no início do século XXI sobre a temática e não se pode negar que, de lá para cá, houve investimento tanto no setor público como individualmente por parte dos/as professores/as em busca de cursos de formação e aperfeiçoamento em gênero e diversidade na escola (RAILANE; ALVARENGA; SILVA, 2022, p. 16-17).

Segundo as autoras, essa crescente forma em que gênero vem sendo tematizado nas instituições de ensino e nas pesquisas, vem gerando por parte de grupos conservadores tensões no que se refere às inúmeras tentativas de conter o avanço desse debate.

Analisando especificamente as falas d@s professor@s pesquisad@s em nosso estudo, encontramos por dentro da categoria gênero e prática pedagógica quatro subcategorias ou subtemáticas, as quais são analisadas a seguir.

5.2.1. A Tematização do Conceito de Gênero

Para Railane, Alvarenga e Silva (2022) o conceito de gênero é necessário e se torna evidente na medida em que os processos de desigualdade entre as pessoas (com base no sexo) são tidos como resultantes de suas diferenças biológicas, e, portanto, são naturalizados. Para as autoras, as desigualdades de gênero se apresentam em meio a dimensões políticas, sociais e culturais e não como algo dado naturalmente.

Como vimos no referencial teórico desse trabalho, para Scott (1995) gênero se constitui como uma categoria de análise histórica e apresenta um caráter relacional em que busca subverter as normas hegemônicas de feminilidade e masculinidade. Essas questões se dão em meio às relações de poder de forma assimétrica, hierárquica e desigual. Sobre esse conceito, o professor Vinícius embora afirme em sua fala uma certa dificuldade na compreensão do conceito, busca aprender e se inteirar da temática.

Então, eu acho que é uma coisa, é, eu já fiz cursos, já assisti palestras [...] mas às vezes eu também sinto dificuldade em conceituar, né? A gente percebe muito na nossa sociedade atual, né? Um debate muito forte, a partir daquela, da, ideologia de gênero, né? Que eu entendo que é um discurso que procura estereotipar principalmente as pessoas com concepções, né? Da esquerda, vamos dizer assim, apesar que no contexto mundial né, não é só o pessoal da esquerda que se apropria dessa discussão do gênero em si, né? Então, eu acredito que gênero tá muito atrelado a como a sociedade vê aquele indivíduo, né? E aí, o que eu entendo muito é que existe um estereótipo na relação do que é ser do masculino, do feminino, só que não só existe o masculino e o feminino, a gente vai ter outros tipos de classificações que estão baseadas na concepção de gênero, e aí você vai ter, é o homem cis, o homem trans, né, você vai ter a mulher trans, a mulher cis, vai ter o binário, o não binário, né? a gente vê aí discussões também sobre gênero não, né? que não tem necessariamente uma definição, que me esqueci agora a palavra, então, eu entendo que o gênero tá muito atrelado a uma questão social, né? De como a sociedade vê esse indivíduo e espelha né? Como ele deve se portar, como ele deve ser, como é a cor da roupa, qual é o comportamento dessa pessoa deve ter, no seu cotidiano, então eu entendo que gênero está nessa relação social direta (Professor Vinícius).

Verifica-se na fala do professor Vinícius que, embora afirme a dificuldade de conceituar gênero, ele apresenta uma visão bastante ampla do conceito. Inclusive apresentando uma visão para além do binarismo. Como aponta Railane, Alvarenga e Silva (2022), verifica-se na fala do professor Vinícius uma perspectiva que propõe desnaturalizar as desigualdades de gênero. O que ele aponta na fala acima como estereótipo, está se referindo aos aspectos das desigualdades geradas por aquilo que a sociedade impõe como norma e padrão²⁸. Esse aspecto se torna evidente ainda mais na fala abaixo.

Então acredito que o tema gênero para mim é discutir sociedade e é uma questão relativa ao contexto em que você vive, né? Acho que é muito mais isso. E aí é baseado de como a sociedade vê o indivíduo a partir da sua orientação (Professor Vinícius).

Por outro lado, a professora Malala aponta não compreender o termo e revela um certo distanciamento da discussão, embora revele a importância da temática, ela apresenta a confusão existente entre as questões biológicas e sociais revelando o que Butler (2015) traz como uma sedimentação de normas de

²⁸ Sobre esse aspecto, o texto dessa tese opta pela utilização do termo padrão ou modelo hegemônico e não pelo termo estereótipo. As únicas vezes que esse termo aparece no texto é quando trazemos as citações na íntegra de autor@s e de sujeitos que o utilizam.

gênero, fato esse que produz o fenômeno da existência de um sexo natural. Para a autora esse fenômeno produz um conjunto de estilos corporais que são tidos como naturais e formalizam as relações binária entre esses corpos. Esse aspecto é bastante evidenciado na fala da professora Malala em diversas passagens da entrevista.

Vamos ver se eu entendo, né? Se eu consigo...então...é...a gente conhece gênero mais pela...área biológica com a separação masculino e feminino, mas não é...no sentido é... de representação, o que o gênero representa para cada um...então, é... na minha vida pessoal teve só a relação de...de curiosidades ou de...questionamentos (Professora Malala).

Olha, hoje eu vejo gênero não só como a separação de homem e mulher, mas como um comportamento pessoal, né? De como as pessoas é... se mostram pessoalmente pra sociedade, então gênero também ampliado porque...é como...as relações entre...as pessoas podem se dar é...com conceitos diferentes sobre o corpo, sobre a sexualidade ou sobre...o seu comportamento em si. Eu talvez não entenda muito esse gênero sem ser na... fora da área biológica... (Professora Malala).

E se eu uso referência literária? Não, eu não leio sobre isso... eu...assisto alguns painéis, algumas entrevistas, coisa do tipo...mas não li nada...é...de forma...científica, ou que trate sobre o tema. Não, não leio...(Professora Malala).

Nas falas da professora Malala o conceito de gênero é evidenciado por dentro de um binarismo homem/mulher que, de acordo com Butler (2015), remete a um objetivo social estratégico de ne manter o gênero dentro de uma estrutura que reafirma normas de gênero.

Diferentemente dessa perspectiva, a professora Pagu revela que gênero é uma vivência e que se configura performaticamente como os sujeitos se colocam no mundo e como eles repetem comportamentos que os identificam normativamente como homens e mulheres.

a vivência do que hoje a gente vai chamar de gênero, né, ou o exercício, né, é...a performance do como se colocar no mundo, né, mas pra mim gênero é isso, né? é uma performance de como estar no mundo, né, muito marcada também pelos, pelas marcas da, da meninice, da menina, né, de ser menina, de ser...usar minissaia, de ser bonitinha, de ter o cabelo grande (professora Pagu).

que eu entendo por gênero hoje é realmente essa performance cotidiana, né, de, do seu lugar no mundo, né, de onde você, de onde e como você se coloca no mundo, né, e acho que a minha performance é, é...é uma performance, é... feminina, mas assim, um feminino bastante alargado hoje, né, de um feminino que tem

voz, que pode falar, que, né, não precisa tá...se...se...virando pelo avesso, né, pra falar, ou pra falar publicamente, ou pra ter....ou pra ter espaços, né, de comando, etc., né, e hoje já entendo que essa performance não é sozinha... é com outros, né, não é só meu, é...(Professora Pagu).

com a, né, então, pra mim, tá em tudo, né, é constitutivo, pra mim não é um tema atravessador, pra mim, não é um marcador social, não é nada, ele é constitutivo das práticas sociais.... das práticas corporais, né, então, ele é constitutivo e ele, por exemplo, no esporte vai se institucionalizar, né, de uma maneira, né isso? (Professora Pagu)

Nessa fala acima, a professora Pagu revela como gênero se constitui em um tema latente, pois é constitutivo das práticas sociais, corporais e das instituições. Para Railane, Alvarenga e Silva (2022) gênero, assim como para a professora Pagu traz uma série de relações complexas.

Nessa complexidade, as relações de gênero que estão presentes em todas as práticas sociais dos humanos, compondo com as relações de classe e as relações étnico-raciais uma alquimia estruturante da sociedade, têm suas assimetrias, suas desigualdades e suas hierarquias naturalizadas, como forma de dominação e exploração (RAILANE; ALVARENGA; SILVA, 2022, p.20).

Para o professor Paul, mesmo ele afirmando não saber explicar claramente por falta de referências, aponta que se trata de um conceito inerente às relações humanas e que depende da forma como essa formação ocorre.

Eu acho que a relação de gênero ela está muito imbricada, né? com a formação do indivíduo. O gênero não é uma coisa que aparece estampada é.... de repente acontece gênero ou, é...no caso, homens e mulheres, né? o masculino e o feminino. É... no que diz respeito, eu não, eu não sei lhe, lhe explicar do ponto de vista é....da, da relação ampliada de gênero no que diz respeito à transexualidade, a bissexualidade, eu não tenho referências para falar sobre isso porque me falta respaldo e estudos especificamente. Mas a discussão de gênero que eu trago para você é o gênero do respeito nas relações das diferenças da sexualidade e essas diferenças elas estão galgadas na cultura, na história e impregnam a formação de cada ser humano. Cada homem, cada mulher ele vai ter uma interpretação de gênero, não é a interpretação de gênero de um grupo, eu entendo que cada um vai ter uma interpretação diferenciada (Professor Paul).

Não sei lhe dizer detalhes, explicar minuciosidades em relação do ponto de vista epistemológico, mas eu entendo que ela vai além, ela vai além, ela vai além de entender essa questão de gênero, mas o que me cabe, o meu trato especificamente, é o gênero na relação da sexualidade homens e mulheres, como eles podem conviver juntos socialmente, essa é uma relação que eu trabalho,

trabalho na prática pedagógica, mas entendo na minha formação que eu preciso compreender mais do ponto de vista epistemológico a relação de gênero. Inclusive, algumas falas suas, né, em algumas palestras, né, inclusive em sala de aula, você traz uma quantidade enorme de referências da discussão sobre gêneros, né, a diversidade do gênero [...] (Professor Paul).

Importante perceber na fala do professor Paul que, mesmo revelando que lhe falta um maior aprofundamento da temática, ele apresenta uma compreensão do conceito de gênero para além do binarismo homem/mulher. Ele traz as possibilidades das identidades desviantes apontadas por Louro (2014) e por Butler (2015), demonstrando o reconhecimento da necessidade de se subverter os modelos heteronormativos presentes em nossa sociedade.

5.2.2. A Tematização de Gênero no Planejamento Docente

Nessa parte das análises recorreremos não apenas às falas d@s professor@s entrevistad@s, mas também aos seus planos de ensino disponibilizados pelas coordenações de graduação e dos cursos na instituição pesquisada.

Tomando como base Freitas (1995), que defende uma visão ampliada da organização do trabalho pedagógico, ela se subdivide na organização da escola como um todo; na elaboração, vivência e avaliação do seu Projeto Político Pedagógico e nas especificidades dos componentes curriculares em sala de aula.

Portanto, falar em planejamento na formação inicial em Educação Física requer a análise dos processos que compõem a sua organização em sala de aula. Ou seja, uma análise específica dos seus objetivos gerais e específicos, da organização do tempo pedagógico, da sistematização de seus conteúdos, das suas metodologias e métodos, dos recursos materiais e de todo o seu processo avaliativo.

Partindo de uma perspectiva técnica e tomando como referência Piletti (2004), aponta-se a importância dos objetivos na medida em que são eles que identificam para onde se vai, para onde se pretende ir. O conteúdo é o objeto da aprendizagem e, de acordo com o autor, deve ser selecionado de acordo com o tempo. A metodologia se referem ao estudo das estratégias, métodos, procedimentos e técnicas utilizadas pel@ docente para se alcançar os objetivos.

Os recursos podem tecnicamente ser definidos como o material necessário para que a aula aconteça e a avaliação é a verificação se os objetivos foram atingidos. Percebe-se que esse conceito trazido por Piletti (2004) é extremamente técnico e que numa perspectiva crítica, a relação entre esses componentes do planejamento forma pares dialéticos.

De acordo com Gasparin (2005) e Saviani (2005) é na Pedagogia Histórico-Crítica a partindo de seus fundamentos que os objetivos de aula formam pares dialéticos com as avaliações. Uma aula dentro desses fundamentos parte da seguinte organização: 1. Prática social, onde os conhecimentos prévios d@s professor@s e alun@s são evidenciados enquanto ponto de partida; 2. Problematização, na qual ocorre a correlação entre as problemáticas sociais e o conteúdo específico a ser tratado durante a aula; 3. Instrumentalização sendo o momento em que o professor traz para a aula os aspectos científicos do conhecimento formal e @s alun@s realizam a atividade mental de correlacioná-los com aspectos do cotidiano; 4. Catarse, na qual @s alun@s, por meio de sínteses, expressam o que aprendeu no momento da aula; 5. Prática Social Final, se caracterizando quando alun@s e professor@s demonstram uma nova postura diante do que foi apreendido e as relações de continuidade são estabelecidas. Segundo os autores, nessa lógica, os objetivos de aula formam pares dialéticos com a avaliação e os métodos dão as possibilidades para isso.

De acordo com Coletivo de Autores (2012), a aula é um espaço politicamente organizado, portanto, intencionalmente direcionado. Nesse sentido, os objetivos de aula precisam ir além das questões meramente técnicas de algo a se atingir e ser elaborado na perspectiva do que Veiga (1994) chamou de prática pedagógica reflexiva e o que Souza Júnior (2014) chamou de fazer crítico-reflexivo. Nessa perspectiva, o objetivo de aula deve buscar aproximar o aluno da percepção de totalidade de suas atividades superando as formas fragmentadas.

Para Coletivo de Autores (2012), o tempo não é apenas numérico. É o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento, pois os conteúdos devem ser selecionados, organizados e sistematizados dentro de um tempo não burocrático, mas necessário e adequado aos conteúdos e ao ciclo de aprendizagem que @ alun@ se encontra.

Diante de tais referências, o plano de ensino, é apenas um momento do planejamento diante desse tempo pedagógico. Se refere, segundo Piletti (2004) apenas a parte documental. Para as análises aqui propostas nesse trabalho, analisamos dez planos de ensino dos cinco sujeitos entrevistados. Para cada sujeito, analisamos dois planos, sendo um deles de antes da pandemia da COVID-19 datando o segundo semestre de 2019 (último presencial antes da pandemia) e o plano de cada um d@s professor@s entrevistad@s referente ao semestre letivo de 2021.1 (último semestre totalmente remoto após a pandemia).

Inicialmente, tomaremos como eixo as disciplinas de Dança, sendo Fundamentos Teórico-Metodológicos da Dança, Dança 1 e Dança 2 na Licenciatura em Educação Física e Fundamentos Teórico-Metodológicos da Dança no Bacharelado em Educação Física.

Nessa última, tomando como referência os planos de ensino de 2019.2 e de 2021.1, é possível verificar no curso de Bacharelado não há em nenhum dos dois anos a previsibilidade da tematização de gênero por escrito. Os planos apenas vão trazer a menção ao termo cultura da mesma forma que ocorreu nos seus ementários no interior do PPC do Curso.

Nas três disciplinas de dança da Licenciatura, sendo uma no currículo antigo e ofertada apenas em 2019.2 e em Dança 1 e 2 nos planos de 2021.1, gênero é trazido por escrito de forma prevista nos planos de ensino. Em Fundamentos Teórico-Metodológicos da Dança gênero é descrito no conteúdo e em três referência bibliográficas da disciplina. No conteúdo é trazido por dentro do ensino da Dança “Ensino de dança na Educação Física escolar – dança e gênero” (p.03) e nas referências bibliográficas em “A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade” (GOELLNER, 2010), “A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento” (KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013) e “Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil” (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012).

Goellner (2010) realiza nessa referência uma análise sobre a questão da pluralidade dos corpos, gêneros e sexualidade. Vai buscar sua fundamentação nos estudos pós-estruturalistas, nos estudos de gênero, no feminismo e na

história do corpo, indicando que esses marcadores sociais apresentam implicações no processo de construção das identidades dos sujeitos. Diante dessas implicações, a autora defende que essas questões sejam consideradas no desenvolvimento das escolhas pedagógicas na escola e, conseqüentemente, nas aulas de Educação Física tendo em vista uma educação para o respeito a diversidade.

Diante disso, quando o plano de Ensino analisado traz como conteúdo a relação entre dança e gênero no ensino da dança na Educação Física escolar, percebe-se uma ação planejada intencional da professora em relação a tematização de gênero de forma prevista com coerência entre o conteúdo proposto e as referências escolhidas para respaldar o conteúdo.

Na disciplina de Dança 1, no plano de 2019.2 e no de 2021.1 Gênero é trazido nos conteúdos abordados “arquivo e criação – dança e gênero – danças de salão; Criação: improvisação e composição” (p. 03) e em “arquivo e criação – danças urbanas, danças de Salão, danças populares – dança e gênero – realização de intervenções Públicas em mídia digital” (p.03).

Diante conteúdos, Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) apontam que na relação entre dança e gênero, seja na criação, na improvisação, composição e nas diversas manifestações de dança, existem movimentos generificados, os quais foram se constituindo na forma do pensar e fazer a dança. As autoras afirmam que ainda na atualidade ocorre a reprodução de papéis que historicamente são representados por homens e por mulheres. Contudo, a dança, mesmo sendo marcada por essas repetições normativas, hoje, aquilo que elas chamam de transgressões ou “ousadias” relacionadas ao movimento e a gênero começaram já a ocorrer. Nesse sentido, quando o plano propõe uma abordagem na relação entre dança e gênero por dentro de conteúdos como criação e em manifestações de dança como a dança de salão, as danças urbanas e as danças populares, é possível prever uma ação pedagógica planejada com o intuito de subverter padrões hegemônicos.

Em Dança 2, gênero é trazido no plano de ensino cinco vezes. Uma delas é na quarta competência “Problematizar ações educativas que consolidem

reflexões sobre a educação inclusiva, a diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (p. 02).

É trazido também na segunda habilidade

Planejar, implementar e avaliar práticas educativas com o conteúdo dança na Educação Física levando em consideração as propostas curriculares municipais, estaduais e nacionais, bem como as reflexões sobre a educação inclusiva, a diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (p. 02).

Gênero é tematizado também no plano de ensino em seu conteúdo “Questões afetas ao ensino de Dança - Reflexões sobre gênero, sexualidade, religião, mídia, educação inclusiva, diversidade étnico racial e de faixa geracional” (p. 03) e em duas das mesmas referências trazidas na disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos da Dança (KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013; GOELLNER, 2010).

Realizar reflexões sobre gênero e essas outras categorias como questões afetas ao ensino da Dança, requer a compreensão que ensinar a Dança nas aulas de Educação Física significa ir além do conteúdo específico e compreender questões sobre diversidade, tolerância, identidade, respeito e subversão dos padrões na forma de abordar a dança e de articular suas especificidades a esses temas. Contudo, para que isso ocorra, Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) sinalizam que existe uma necessidade de se tensionar as estratégias durante as práticas corporais d@s estudantes, possibilitando, assim “[...] a emergência de outras formas de pensar o movimento na dança, implicando nas escolhas dos jovens sobre suas práticas corporais e nos seus modos de viver” (KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013, p. 80).

As falas da professora Marielle revelam o que os planos de ensino trazem acima. É perceptível que na sistematização do conhecimento, em relação à tematização de gênero na prática pedagógica, a professora traz exatamente o que se encontra no plano de ensino.

[...] veja, se eu tomo como referência o que eu disse anteriormente, o conteúdo. As questões afetas ao ensino de dança está previsto lá. É conteúdo. E quando eu tomo o que eles me trazem como referência, do que eles viveram tanto no ensino fundamental na época da educação básica, quanto nos estágios, isso aparece também. Isso está lá registrado claramente (Professora Marielle).

[...] E de fato, é conteúdo. Desde que nós estabelecemos, é, os meus, os meus planos, eu tenho absoluta certeza, tanto de fundamentos quanto de dança, primeiro fundamento porque eu coloquei a discussão das questões afetas ao ensino de dança, e ele integra, e em dança 1 e dança 2, nós colocamos isso como sendo, é competências. Está tanto na competência com o tá nas habilidades, então nós colocamos para todas as práticas corporais e a dança integra esse conjunto (Professora Marielle).

[...] É um no formato remoto. Dança 2. Atividade, sobre ensino de dança. O tema se chama: questões afetas ao ensino de dança como eu te disse, né? Na educação escolar e aí eu coloquei a seguinte orientação: [...] É, cada grupo assumirá a problematização de um tema. Cada grupo terá um texto acadêmico, para fazer as reflexões da temática e duas questões, é, norteadoras. O formato da apresentação e de escolha dos membros do grupo garantindo a explicitação da temática e recorrendo a um ou mais formas. Pode recorrer a um ou mais formas, né: exposição, debate, vídeo, imagens etc. Nessa apresentação deverá ser garantido o tempo de, no min... no máximo, de 3 minutos, para, para apresentação de um repertório de dança que exemplifique a temática, podendo o mesmo ser enviado no formato de vídeo ou realizado no momento da aula, com as câmeras abertas dos membros do grupo (Professora Marielle).

Nas falas acima, toda a tematização de gênero sistematizada na prática pedagógica da professora é prevista em seu plano de ensino e esse fato é visível tanto nos planos, quanto no que é dito pela professora no relato sobre seus planos. Compreende-se que o fato de estar escrito no plano de ensino não requer que a temática seja tratada, mas estar escrito no plano revela uma intencionalidade prevista das possibilidades de tematização e isso porque “[...] as atividades de/em dança orientadas por estas intencionalidades pedagógicas contribuem significativamente para a desconstrução de muitos preconceitos, principalmente os ligados às questões de gênero na dança” (KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013, p. 81).

Duarte, Castro e Nascimento (2021), também afirmam a importância dessa questão da intencionalidade pedagógica em suas análises sobre a percepção d@s professor@s e estudantes sobre gênero, sexualidade na formação inicial em Educação Física.

Um dos papéis da educação é justamente tornar visível e esclarecida a diversidade de posições que compõem nossa sociedade, tematizando, desnaturalizando e evidenciando a pluralidade de sentido e significados que os sujeitos podem produzir nos mais variados contextos. Isso não significa, [...], que

a educação pode ser tomada como neutra, uma vez que o ato de educar é político e tem as marcas de nossa intencionalidade pedagógica como professores(as) (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021, p. 10).

O plano de ensino da disciplina de “Fundamentos Teórico-Metodológicos dos Esportes Individuais de Pista e Campo” ministrada no Bacharelado em Educação Física, não traz o planejamento prévio da tematização de gênero. Os relatos da professora Malala refletem essa ausência no plano, contudo, ela aponta que, embora não prevendo a tratativa da temática de gênero, ela é tratada na medida em que o tema de alguma forma aparece nas aulas.

Ok...de alguma forma eu abordo gênero na disciplina. Até porque o conteúdo da minha disciplina é... de esportes individuais ela trata muito essa relação de masculino e feminino porque é um esporte que não é misto. Não tem esse esporte misto. Então o gênero tá sempre presente, tá? Mas não é uma coisa que tá dentro do meu conteúdo, então, já posso falar que não tá dentro do.....diretamente no conteúdo escrito...é...descrito no conteúdo, tá? Ou na minha proposta de trabalho (Professora Malala).

E ela surge quando a gente vai falar historicamente da inserção da mulher, por exemplo, nas modalidades esportivas ou quando é... as mulheres foram destratadas ou tiveram algum tipo de reação ou preconceito é...na prática esportiva, tá? Então a gente fala muito sobre isso, mas não fala como sendo uma coisa que esteja lá no meu plano de ensino....então isso surge nas discussões teóricas, nas aulas teóricas é... nas aulas presenciais e nas aulas remotas também acontece, tá? E era muito mais evidente essas situações nas práticas, onde as pessoas tentavam ainda os alunos, os acadêmicos tentavam se separar nas aulas práticas e eu tentava sempre juntar pra que eles tivessem um entendimento disso, apesar de essa disciplina ser tratada no Bacharelado (Professora Malala).

É porque são só exemplos, né? Eu não trato isso é... Não tá discorrido lá no meu plano de ensino é...mas isso tem que ser abordado, né? É...não tem como não ser. É uma disciplina que diferencia gênero, né? E vários esportes fazem isso. Então você tem que abordar as diferenças. Mas eles não... não fazem perguntas nesse sentido. As perguntas estão muito, muito mais relacionadas a lesões ou a curiosidades da própria modalidade (Professora Malala).

Nesse relato é perceptível o reconhecimento da professora sobre a impossibilidade de não se tematizar gênero tendo em vista que na abordagem sobre os esportes individuais o tema emerge. Assim como a professora Malala, Duarte, Castro e Nascimento (2021) revelam a importância de as discussões

sobre gênero serem tematizadas no interior das disciplinas durante a formação inicial d@s futur@s profissionais mesmo que essa tratativa não esteja prevista.

Nessa direção, acreditamos que o(a) professor(a) precisa dialogar com a realidade e seus diferentes contextos, não somente no que diz respeito a questão macrossocial, mas também sobre as peculiaridades da realidade em que trabalha. Nesse sentido, muitos são os temas que emergem das realidades escolares e que precisam ser debatidos para apresentar esclarecimentos conceituais e partilhar conhecimento, causa, empatia e respeito no espaço escolar. Gênero e sexualidade são temas que, muitas vezes, despertam a curiosidade de adolescentes e jovens uma vez que dialogam com os dilemas dessa faixa etária, as mudanças físicas e hormonais, as dúvidas e tensões, um universo a ser explorado. Ao mesmo tempo, é necessária paciência e cautela para que o tratamento pedagógico com esses assuntos alcance os objetivos aos quais os(as) professores(as) se propõem (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021, p. 03).

@s autor@s apontam a necessidade de paciência e cautela durante a tematização sobre gênero e sexualidade uma vez que esse processo deve ocorrer a partir de intencionalidades pedagógicas claras em direção não somente da partilha de conhecimentos, mas na direção de relações que despertem a empatia e o respeito dentro e fora do ambiente escolar.

Num sentido diferente da professora Malala, os professores Paul e Vinícius, não relatam em suas falas a previsão da tematização de gênero descrita nos planos de ensino de suas disciplinas. Contudo, analisando os planos, é possível verificar que as interlocuções entre gênero e os conteúdos das disciplinas de Esporte e jogo estão previstas, sobretudo, na escrita do plano.

No plano de ensino da disciplina de Esporte 3 a previsibilidade da tematização de gênero apresenta a sua intencionalidade descrita no terceiro objetivo específico e na descrição de um de seus conteúdos.

Elaborar processos de ensino ensino-aprendizagem-treinamento para diferentes faixas etárias, gêneros, etnias e pessoas com deficiência nos contextos da educação básica (p. 01)

O esporte e a escola - princípios e características (racismo, gênero, indígenas, deficientes etc.); Separar os grupos para preparação do seminário e encaminhamento dos procedimentos de apresentação (p. 03).

A disciplina de Esporte 3 do curso de Licenciatura em Educação Física, traz na escrita de seu conteúdo a intenção de discutir o esporte para além de seu conteúdo específico. Gênero aqui é trazido junto com as outras temáticas para ser

problematizado de forma intencional por dentro do esporte. Percebe-se nessa passagem retirada do plano de ensino que a previsão da tematização de gênero na disciplina ocorre em estratégia de seminário em que @s estudantes necessitam pesquisar sobre.

De acordo com Correia *et al.* (2016) as abordagens planejadas sobre gênero nas disciplinas que versam sobre o esporte são importantes, pois existe no imaginário social uma associação entre o esporte, a competição e a exclusão por gênero que vem naturalizando as habilidades motoras com base nas diferenças de gênero.

Em pesquisa realizada com estudantes de uma universidade privada em um curso de Licenciatura em Educação Física, Correia *et al.* (2016) revela que quando ocorrem as atividades durante as disciplinas de esporte em que a competição ocorre, ess@s estudantes revelam que existe uma conotação diferente em relação às habilidades.

O discurso dos discentes explicita que as diferenças de sexo e de gênero são irrelevantes quando as atividades não exigem competitividade e habilidades específicas, mas quando envolvem esporte e competição as mesmas adquirem conotações distintas: “Com atleta [...] Entre homem e mulher, é diferente (CORREIA, *et al.*, 2016, p. 79).

Na disciplina Jogo 2, presente no curso de Licenciatura em Educação Física, gênero também aparece descrito no plano como conteúdo a ser articulado com o objeto principal da disciplina.

“O Jogo nas aulas de Educação Física: gênero em questão” – Palestrante [...] (Universidade de Pernambuco) – Seguida de discussão. E apresentar vídeo curta (De 3 a 5 minutos) pelos estudantes a respeito da aula de Educação Física tendo como conhecimento “Jogo” (Salão, Popular, Esportivo ou Eletrônico) – seguida de discussão do grupo-classe (p. 05).

Sobre a relação entre o jogo e gênero, Kishimoto e Ono (2008) ao trazerem uma pesquisa realizada com crianças entre 2 e 10 anos de idade que frequentavam uma Brinquedoteca da Faculdade de Educação da USP, buscaram compreender as relações entre o brinquedo, gênero e educação. A pesquisa realizada pel@s autor@s aponta que no interior da universidade a reflexão sobre a necessidade de uma educação igualitária e justa entre os gêneros é importante para que haja possibilidades pedagógicas no trato com o jogo que lide com uma

concepção de gênero performativa, a qual se instaura por processos de performances repetidas (BUTLER, 2019) d@s ator@s envolvid@s.

Esse processo, de acordo com Kishimoto e Ono (2008) é necessário para que haja o desenvolvimento da equidade no ato do brincar entre meninos e meninas. A repetição de atos que envolvam o brincar juntos pode revelar uma política de valorização mais equitativa em relação a gênero no jogo.

Diante dos planos analisados e das falas de dois dos sujeitos analisados, é perceptível a previsibilidade da tematização de gênero nos planejamentos d@s professor@s entrevistad@s. Com isso, é possível afirmar que esse grupo de docentes, apresenta uma intenção em sua prática pedagógica de tematizar gênero nas aulas de forma prevista e planejada, mesmo considerando que isso não seja dito claramente na fala de alguns sujeitos ou não apareça de forma visível na escrita dos seus planos de ensino.

5.2.3. A Tematização de Gênero na Sistematização das Aulas d@s Professor@s

Nessas primeiras análises, tratamos a prática pedagógica sob o ponto de vista de como gênero é sistematizado nas aulas d@s professor@s pesquisad@s e como el@s reconheçam o recente avanço dessa temática nas instituições de ensino e apresentam possibilidades reais em suas falas em como ocorre a sistematização dessa temática dialogando com os conhecimentos específicos de seus componentes curriculares.

eu trabalho com o conjunto de conhecimentos que eu denomino é... questões afetas ao estilo de dança... na educação física, mas aí essas questões, eu esclareço aos estudantes, que elas não são só para na educação física... em qualquer componente curricular e na escola, né? porque na vida a gente faria outros investimentos de discussão...gênero é uma das temáticas, gênero e sexualidade, eu faço isso com dois textos distintos, dois ou quatro, as vezes são dois textos para cada tema, as vezes é um texto pra cada tema, e aí essas temáticas, elas são problematizadas... e eles problematizaram a partir do texto, a partir das experiências deles, na formação como estudantes. eu já fiz, é... o texto e eles tinham que responder questões que eu orientei, questões que eu fiz como, se tivesse acontecido em sala de aula, né? por exemplo, ah... os meninos todos colaram as costas na parede e disseram: eu não vou fazer, o que é que o professor faz? Ou, no meio da aula, um dos estudantes começou a dançar, e todo mundo a rir,

olha a menininha, como é que o professor reage? (Professora Marielle).

Percebe-se na fala da professora acima o desafio de se incluir a temática em sua prática, ao mesmo tempo que revela a necessidade de sua problematização. Nessa fala, ocorre um exemplo da professora problematizando uma situação real em relação a temática de gênero. De acordo com Deive (2020) a Educação Física, ao lidar com corpos e práticas corporais, vai lidar com conteúdos generificados, os quais historicamente são colocados no âmbito do masculino ou do feminino.

Segundo o autor, isso gera práticas de “[...] resistência, exclusão e violência pelxs discentes. Neste cenário movediço, nosso componente curricular apresenta características relevantes que permitem problematizar as relações de gênero a partir de uma abordagem coeducativa” (DEIVE, 2020, p. 96-97).

De acordo com Deive (2020), estas relações necessitam ser sistematizadas, pois podem ocorrer práticas no sentido de combater os preconceitos de gênero ou podem servir para reafirmá-los.

Mais adiante, a professora aponta outro exemplo de como a temática de gênero é sistematizada em suas aulas.

Outra era colocava o texto, dois textos, e botava dois grupos para debater, com posições contrárias, né? confrontando aí tipo um júri. Outra forma foi, é... colocava um texto, e eles tinham que analisar à luz dos estágios, do que eles identificavam nos estágios, do que eles traziam para mim essas problemáticas, e aí todas essas formas, todas elas renderam muito e bons debates. Essa área, eu tenho quatro horas-aulas, né? por encontro, e em alguns deles foram as quatro horas-aulas de debate. E mesmo, por exemplo, quando a gente estivesse discutindo a temática religião, que é outra discutida, ou a temática cultura, elementos da discussão de gênero reapareciam. Ou a temática mídia também, elemento da questão de gênero reaparecia porque eles se atravessam (Professora Marielle).

Aqui a sistematização da tematização de gênero encontra importância na utilização de referências sobre o tema que @s estudantes se debruçaram para discutir. Deive (2020), afirma existir uma escassez do debate de gênero na formação inicial em Educação Física. Dessa forma, reafirmamos a importância do relato da professora, pois a construção de uma prática que promova a inclusão e a subversão de padrões hegemônicos de gênero, bem como o combate aos

preconceitos e violência dos mais variados tipos, dependerá de uma prática pedagógica com intencionalidade para a superação de tais questões.

Isso só ocorrerá quando docentes de Educação Física escolar, com ferramentas didáticas apropriadas, atuarem com olhar crítico e reflexivo sobre as relações de gênero e sexualidade que atravessam as práticas corporais, contribuindo para a formação de alunxs questionadorxs sobre posturas sexistas e generificadas sobre as práticas corporais da Educação Física escolar (DEVIDE, 2020, p. 100).

Ainda relatando a sistematização da temática de gênero em sua aula, a professora Marielle menciona, a solicitação de planejamentos que venham a problematizar e sistematizar gênero.

Já teve: problematizar o texto, e produzir um plano de aula, que problematizasse a questão de gênero, que trouxesse uma temática de que problematizasse a questão de gênero, ..., mas é sempre assim, a discussão da base teórica atrelada a uma discussão, é.... de experimentação (Professora Marielle).

Nessa fala acima, quando a professora relata a interlocução entre a literatura intencionalmente adotada sobre o seu conteúdo principal e gênero, as discussões, as experimentações e os planejamentos de aula por parte d@as estudantes, é possível visualizar a importância de um planejamento também intencional para que haja essa discussão. Nesse sentido,

[...] sem ferramentas didáticas para tratarem as relações de gênero nas aulas, criam novos formatos para o ensino de conteúdos, potencializando desigualdades de gênero, utilizando a linguagem de forma a criar assimetrias de gênero ou selecionando conteúdos que privilegiam um grupo em detrimento do outro, reforçando hierarquias entre meninos e meninas, naturalizando desigualdades de gênero, construídas na cultura, a partir de diferenças biológicas (DEVIDE, 2020, p. 100).

Sobre a utilização de literatura específica para aprofundar as discussões sobre gênero atrelada as especificidades do conteúdo dessas disciplinas, a professora Pagu relata a sistematização de sua aula apontando as correlações entre as práticas corporais na Dança e os temas relacionados a gênero.

[...] aí a gente vai trabalhar com a dança de salão porque aí tem a relação muito performática de dominação masculino, feminino, né, daí já é uma performance de dominação, e aí a gente vai tratar do gênero ali nessa perspectiva de dominação, mas desenvolvendo estratégias de dança pra questionar isso que é o contato improvisação, que é o que as pessoas estão trabalhando hoje com o que chama condução compartilhada. A condução compartilhada usa estratégias de, é... contato e improvisação, ou

seja, não é eu sou menina e vou conduzir, é jogo do poder tá o tempo inteiro indo de um lado pro outro. Isso é contato improvisação. Então, aí nesse momento, quando a gente trabalha com, com Dança e gênero e dança de salão isso entra, né? Mais sistematicamente, aí a gente lê texto que discute isso, né, aí sim mais específico, né, porque a Dança de Salão é por excelência aquela que é olhada....por conta da relação de dominação, né, como o gênero foi tratado na dança lá trás por conta da relação de dominação dos homens na gestão da dança que as mulheres faziam e aí as mulheres se empoderam e muitas delas são lésbicas naquele momento, né, teóricas, etc., são lésbicas, né, tem um caminho aí, americanas, enfim, toda uma discussão (Professora Pagu).

Em relação à condução compartilhada, Nunes e Froehlich (2018),

A dança de salão deixaria de manter uma relação dominante/dominado e assumiria uma ligação mais equivalente entre os pares... [...] quando se oportuniza uma chance de cavalheiro e dama dançarem um com o outro, supõe-se que a intenção dos dois seja realizar uma conversa corporal em um salão de baile por um tempo determinado pela duração da música (NUNES; FROEHLICH, 2018, p. 99).

Nessa perspectiva de condução compartilhada, ocorre a conquista de diálogo numa lógica mais equilibrada, subvertendo-se a lógica de uma condução com domínio meramente masculino. Esse processo, conhecido como “dama ativa”, a dama ao receber o estímulo da condução do cavalheiro, ela, por sua vez, transmite a este um novo estímulo. De acordo com a professora Pagu esses estímulos diferentes gerados pela condução compartilhada, que é prevista em sua prática pedagógica na abordagem do conteúdo Dança de Salão, gera oportunidades de discussões em que gênero é tematizado e problematizado.

A gente falou, né?, isso é uma coisa, a outra coisa é se eu me reconheço como masculino, feminino, ou não binário, ou o que for, né, outra coisa, é o exercício da minha sexualidade que aí não me interessa....né, eu não vou fazer pergunta se você é homem e gosta de homem ou se você é bi, eu não vou fazer pergunta sobre o exercício de sua sexualidade, né, e aí a gente fala disso, mas não...enfim... mas aí a gente começa a fazer essas perguntas para as danças, né, e aí quando eu trabalho com os arquivos de dança agora, né, quando aquilo que eu chamo de arquivo de dança porque a gente trabalha com o corpo, com essa ideia da dança como o corpo, né, que é um eixo da disciplina corpo e aí o investimento é nessa dança como corpo, né....e aí é a relação física, com a física mesmo, com o chão, com o espaço, enfim, né? (Professora Pagu).

Na fala das duas professoras (Marielle e Pagu) é perceptível a intencionalidade da sistematização da tematização de gênero prevista em blocos

de conteúdos específicos da dança. Enquanto Pagu traz no interior da Dança de Salão, Marielle vai tematizando naquilo que ela chama de questões afetas ao ensino de dança. Essa intencionalidade é relevante na tematização de gênero porque apresenta formas de resistir a investida conservadora, já mencionada nesse trabalho na chamada “ideologia de gênero”. Esse termo, foi criado, segundo Railane, Alvarenga e Silva (2022) com o intuito de confundir o entendimento da sociedade na atualidade sobre gênero e sexualidade e compreendemos a tematização desses conceitos como forma de resistência por parte das professoras.

Compreendemos que as forças sociais conservadoras adotaram o termo “ideologia de gênero” para confundir o entendimento da sociedade sobre os debates em torno do gênero e da sexualidade, visando a criar obstáculos para que aspectos preponderantes da diversidade social e cultural não sejam aprofundados e contemplados nos planos educacionais e nas ações pedagógicas nas escolas (RAILANE; ALVARENGA; SILVA, 2022, p. 16).

Diferentemente de Marielle e Pagu, a professora Malala, demonstra a vontade de tratar a temática, mas não em sua intencionalidade pedagógica já prevista na sistematização da temática. Quando o tema aparece, ela procura tratar numa sistematização.

[...] na verdade, como eu não tenho isso como uma meta de trabalho, então eu não tenho uma percepção a não ser que seja uma coisa gritante. Então eu percebo ainda uma diferença talvez porque os meninos são segundo período e no segundo período ainda não trabalham, então eles são jovens e ainda não se conhecem tão bem, então, eles é... se agregam com grupos masculinos e femininos, ou até grupos homossexuais.... mas é....eu não lido ou não trato questões a não ser que elas sejam é....necessárias. É....quando a gente trata das disciplinas que falam, as disciplinas masculina e feminina que somente as mulheres entraram em determinada modalidade esportiva, eu sempre joga uma conotação assim meio de repudia a essa abordagem... Mas eu percebo que os alunos não se incomodam com isso. É como se isso fosse natural e eles não falam. Nem as meninas sentem isso como se fosse uma coisa de dificuldade, né? (Professora Malala).

Diante da fala da professora Malala apontada acima, a temática de gênero aparece em sua aula nas relações estabelecidas entre @s estudantes em situações específicas de aula. Nessa passagem de seu relato, a professora tematiza gênero quando aparecem brincadeiras e situações que ess@s estudantes acreditam ser masculinas ou femininas na abordagem com o

conhecimento específico de sua disciplina. A professora busca problematizar as práticas de modalidades esportivas que historicamente são tidas como masculinas e femininas, inclusive, se posiciona em relação à generificação dessas modalidades. Contudo, relata que em relação @s estudantes, el@s parecem não se incomodar com essa distinção como se as práticas estivessem cristalizadas e naturalizadas.

De forma semelhante, Correia *et al.* (2016), ao investigar como o curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade privada da cidade de Bauru está formando @s futur@s professor@s para lidarem com o tema gênero na educação básica, verifica-se que o discurso d@s estudantes tendeu a correlacionar as situações de aulas mistas como sinônimo de inclusão e as aulas separadas por sexo como exclusão. Para @s autor@s, ocorre por parte d@s estudantes um processo de naturalização na relação entre as diferenças de gênero e as habilidades motoras. Nesse sentido,

“[...] o discurso dos discentes explicita que as diferenças de sexo e de gênero são irrelevantes quando as atividades não exigem competitividade e habilidades específicas, mas quando envolvem esporte e competição as mesmas adquirem conotações distintas [...]” (CORREIA, *et al.*, p.79).

Dessa forma, quando se retira a componente da competição formalizada do esporte de rendimento, @s estudantes consideram que existiria uma espécie de negação de sua essência. Por outro lado, ess@s mesm@s estudantes, apontam que o caráter de rendimento esportivo como algo que “naturalmente” irá separar as habilidades de meninas e meninos nas aulas.

Mais adiante, a professora Malala complementa o seu relato e fala que esse aparente não incômodo por parte d@s estudantes durante a abordagens de gênero no esporte não ocorre quando a questão aparece de forma mais explícita, sendo mais sistematizada em suas aulas.

Olhe, é...eu vou tirar por uma aula que a gente teve agora no, nesse semestre. Quando a gente falou da história das corridas de longa distância, etc, de que a mulher entrou muito depois e que na Maratona de Boston que é uma maratona super famosa e antiga... aconteceu situações com uma mulher que participava com um gerente da prova. Como é que Chama? Um...um organizador da prova e ele foi bem grosseiro, inclusive os homens foi que, os corredores masculinos foi que interviram na situação. Então os alunos tiveram um tipo de reação, até porque eu mostrei foto, tinha fotos dessa situação e várias fotos eu mostrei todas e eles

ficaram assim, acharam muito interessante isso na década de 60 isso....então teve comentários, eles reagiram, né? Então, é....essa reação....é....por conta da masculinidade, né?...do machismo no caso, não de masculinidade, mas do machismo em que a mulher não podia participar porque ela estava ali se exibindo e que...coisas nesse sentido. Aí eu comecei a questionar sobre esse, esse tipo de coisa. Se eles tinham, se eles percebiam esse tipo de coisa hoje em dia, se eles ainda acham que as mulheres é... se apresentam nesse sentido aí, mostro as relações com as roupas que as mulheres usam nessa... nos esportes individuais, a roupa masculina e a roupa feminina e como elas evidenciam o corpo, né? Aí explico o porquê da história, né? Que o corpo era evidenciado desde as épocas antigas para essas competições, porque é uma modalidade que trata das, das competências, culturas, mas trata das capacidades físicas e isso tem que estar mostrando, tem que tá sendo exposto, né? Então a musculatura representa isso. Aí foge um pouco da, da questão de gênero, mas ao mesmo tempo expõe o corpo, né? Que é o que representa o gênero... entre aspas...então, é... eles realmente, algumas vezes eles, eles é... interagem sobre isso. Eu provoco um pouco, mas nem sempre dá certo. Mas que fica comum, porque eu falo muito que a mulher, a mulher, a mulher. E eu sou muito rebelde com relação a isso da igualdade, mas...é isso (Professora Malala).

Esse relato acima, embora gênero não seja tratado nas aulas intencionalmente, se apresenta como uma forma de sistematização da temática por dentro do conteúdo específico esporte. Mesmo a professora relatando anteriormente que @s estudantes parecem não se incomodar com as desigualdades de gênero estabelecidas no esporte, nesse segundo relato, ela evidencia que, “se provocar mais um pouco” ess@s estudantes começam a se questionar sobre o assunto. De acordo com Duarte, Castro e Nascimento (2021), a educação apresenta como um de seus fundamentais papéis o de desvelar e esclarecer a diversidade de posições presentes em nossa sociedade.

Isso remete a tematização, a desnaturalização e a evidência na pluralidade de sentidos e significados que os sujeitos podem construir e produzir diante de contextos diversos. Diante disso, “[...] a educação não pode ser tomada como neutra, uma vez que o ato de educar é político e tem as marcas de nossa intencionalidade pedagógica como professores(as)” (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021, p.10).

Essa questão da não intencionalidade fica evidente mais ainda na fala abaixo da professora Malala

Aahhhh..... e com relação a gênero à homossexualidade, nada disso é tratado, tá? A não ser que surja uma situação conflitante. que é o caso, por exemplo, de algumas disciplinas terem esse tipo de é....aluno com essas tendências, ou seja, alunos que...às vezes nem se.....comportavam como não eram assumidos pessoalmente, como transgênero ou quando tinha, né? Alunos que eram homossexuais e eram evidentes, mas muitas vezes alguns alunos é....saíam de perto ou então ficavam fazendo chacota. Esse tipo de coisa a gente abordava e incomodava, sabe? Eu realmente parava a aula e tratava disso, tratava desses casos assim quando eram agressivos. Se eles estavam se permitindo, eu deixava passar, mas se eu via um mínimo de incômodo, eu intervia. (Professora Malala).

Percebe-se nessa fala uma intenção de tratar a temática sobre gênero e sexualidade quando o assunto “incomodava” @s estudantes de forma violenta. Quando a questão surgia e @s estudantes aparentemente não se incomodavam, ela “deixava passar” sem uma tratativa. Nessa fala percebe-se uma relação entre a tematização de gênero com eventuais problemas que podem ou não surgir na aula no que se refere ao relacionamento d@s estudantes. Dessa forma, mesmo tratando e sistematizando gênero quando o assunto aparece, percebe-se por parte da professora estratégias como o diálogo para essa tratativa, “[...] de modo que são utilizadas principalmente com a intenção de combater a discriminação e desconstruir normatizações” (FREITAS; SOUZA JÚNIOR, 2020, p. 229).

Diferentemente do mencionado acima, o professor Vinícius busca a sistematização da temática de gênero já prevendo sua tratativa. Gênero, nesse relato abaixo é tratado de forma planejada na disciplina.

[...]na minha disciplina de esporte, nós discutimos sobre... entre os temas, a questão do gênero, e aí, e aí, um dos grupos trouxe, a primeira transgênero de Pernambuco que joga vôlei, então eu não conhecia, os meninos foi que trouxeram, [...] acho que foi até no Pernambucano, mas que queria jogar o campeonato, é, acho que era no Ceará, era Fortaleza, e lá eles queriam proibir dela jogar, porque dizia-se que discussão que a gente percebe muito nos esportes, né de que: é, não, tem que ser mulher, não pode ser atleta trans. Só que a própria federação internacional, a FIVB, tem regulamento que permite a pratica dos atletas trans, desde que cumpra com todas com suas obrigações, então, esse momento foi legal, a gente trouxe o Instagram do da atleta, a gente, é, falou né, e um aluno até comentou, professor se for interessante no futuro eu posso até trazer ela pra conversar com você, né, porque eu, eu sempre trago esse tipo de discussão quando eu trago a temática dos, dos esportes, né? [...] (Professor Vinícius)

Na fala acima, o fato d@ estudante ter trazido o tema da atleta trans, esse fato foi provocado pela intenção do professor de tematizar gênero no esporte. Nesse caso, ele além de prevê a tematização de gênero com intencionalidade, vai sistematizando esse conhecimento de forma articulada com as especificidades de sua disciplina. Dessa forma, a prática intencional d@s professor@s é fundamental para as problematizações das temáticas em sala de aula, pois

Por mais que metodologias, práticas pedagógicas e formações de professores e professoras sobre gênero e sexualidade sejam possíveis formas de superação das desigualdades, é importante lembrar que a promoção da igualdade e do respeito precisa ser fundamentada a partir daqueles que são responsáveis pela formação dos/as educandos/as. (OLIVEIRA, MOREIRA, ALVARENGA, 2022, p.173).

Portanto, @ estudante sozinh@, mesmo trazendo muitas vezes a temática para dentro da sala de aula, não irá, sem a intervenção intencional d@ professor@ conseguir realizar as articulações necessárias, importantes no reconhecimento e superação das desigualdades. Uma educação verdadeiramente igualitária, segundo Oliveira, Moreira e Alvarenga (2022), requer essa intencionalidade pedagógica. Essa intencionalidade é vista na fala da professora Marielle logo abaixo.

[...] na própria dança salão, e a relação de poder que está sendo posto na dança salão, né que é o homem que conduz, como é que a gente tematiza isso, então a mesma coisa com balé, né, como é que lidar com isso, essas gestualidades que se diz feminina, como é que se destitui isso, então, é experimentando, que eles dão conta de se perceber, né, e é claro que tem “risinho”, tem “filma ele professora”, né, “essa aí a gente não pode esquecer”, tem tudo isso, mas eles experimentam (relações de poder). Eles experimentam corporalmente. No presencial, é claro, isso é muito mais rico, mas no remoto, com as minhas turmas eu consegui fazer isso várias vezes e com tela aberta. E quando não nas aulas, eu pedia a eles para gravarem, eles dando aula pra eles mesmos, e em grupos menores, que aí todo mundo podia abrir a tela que cobra menos, e, olha, eu posso estar enganada, mas em todas as turmas teve temáticas de dança, de dança clássica, e normalmente era um grupo de homens. Então isso já era bem, bem comum, bem comum mesmo. Então, eu penso que a gente tem sim um debate teórico, eu tento trazer estudos da dança que tematizam essa questão, né, por mais que Helena (Altmann) não, não seja estudiosa da dança nem Silvana (Goellner), mas quando elas citam os exemplos da realidade, aparece dança. É diferente de Stifson, ..., é diferente de Maria do Carmo (Saraiva), né, que estudam dança. E os estudos são dirigidos a esses. E sempre tento problematizar na vivência, né, essa experiência corporal, do

que é, por exemplo, elevar o braço, e ficar numa posição que parece... quem disse que essa posição parece feminina? Por quê? Né? Mexer o bumbum, quando a gente pensa no funk carioca, é masculino ou feminino? Ou se a gente pensa na swingueira, eu não esqueço nunca de um debate sobre, é (Professora Marielle).

Esse relato da professora Marielle remete a uma prática pedagógica sistematizada em uma tríade, a qual parece ancorar também a prática pedagógica da maioria d@s docentes entrevistad@s. Essa tríade diz respeito a leitura orientada de textos sobre o objeto principal da disciplina e gênero, vivências de práticas corporais articulando a reflexões sobre os movimentos e gênero e as discussões, problematizações e reflexões que tudo isso vai gerando. Nesse sentido, a atividade de ensinar torna-se uma peça fundamental nesse processo daquilo que Martins (2020) denominou de internalização de signos. Isso ocorre através da transmissão do universo simbólico culturalmente formado no processo de desenvolvimento humano. Para a autora, a qualidade dos signos que devem ser internalizados e suas respectivas condições que esse processo ocorre através do ensino.

Com isso, a atividade de ensino conquista uma natureza específica na forma de educação escolar, que desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados - o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pela simples pertença cultural dos indivíduos e pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (MARTINS, 2020, p. 18).

Essa questão da intencionalidade no ato de ensinar defendido pela autora é revelado também nos relatos abaixo dos professores. É importante notar que os professores Vinícius e Paul também trabalham com a tríade leitura orientada, prática corporal e discussões.

[...] por exemplo aquele estudo com relação ao, ao procedimento avaliativo, né?, a partir de um estudo feito, com realidade de escolares, né? mas eu não lembro, para lembrar nomes eu tenho uma dificuldade, mas eu sempre tento abordar. [...] Entre as características do fenômeno esportivo que eu trabalho, tá lá a questão da seleção, e dentro do aspecto da seleção, vai tá lá por idade, né, vai tá, por exemplo, pro biotipo do atleta, e também a discussão sobre gênero aparece, e aí eu trago o vídeo e o caso do atleta de transgênero que competiu no Rio em 2016, né, que foi na, na equipe de biathlon americano, acho, eu me esqueci agora, e eu mostro o comercial da Nike, perguntando e aí vem toda uma discussão social até do próprio, da própria ideia de

vender a imagem, né, de uma empresa que apropria da, da discussão sobre, pra vender produto, a gente percebe muito dentro do contexto esportivo. E aí, é... eu começo a discutir com eles, sobre isso, né, começo a falar por exemplo, pessoal, vocês viram esse tipo de discussão antes do Rio 2016, ou durante o Rio 2016 e muitos dizem que não e que nem sabiam que esse atleta participou do Rio 2016 e eu começo a trazer exemplos de situações que essa relação de gênero e o impacto dentro do esporte positivos e negativos [...] (Professor Vinícius).

Eu trazia os textos e publicações pra a gente discutir, [...] como eu lhe, eu lhe disse, eu trago os textos [...]. Gênero, o respeito ao idoso, eu sempre tento colocar o respeito à diversidade, às pessoas que estão doentes, o respeito a todos, a todas aos problemas sociais, né? Para mim isso é uma coisa que é inerente ao humano [...] (Professor Paul).

Gênero no jogo, Educação de Jovens e Adultos no jogo, portador de deficiência no jogo, tudo relacionado ao jogo porque o jogo é o eixo, então, o jogo ele não está sozinho. No jogo conhecimento ele, ele tem um leque, um leque de informação que está no entorno do jogo e esse leque, claro que eu não vou trazer tudo, né, não tem condições de abranger tudo, mas eu abranjo aquilo que está mais perto dos alunos, eu dou uma amplitude ao contexto jogo, porque o jogo não é somente dar a aula, né, o jogo é isso, é isso, é dividido, é classificado assim, o jogo tem conceito tal, claro que nós discutimos o conceito, a gente fundamenta a classificação, mas e aí? Como é o jogo em outras referências, não somente o jogo pelo jogo, mas o jogo em outras referências, o jogo relacionado com jovens e adultos, o jogo no gênero, o jogo com a deficiência, o jogo é.... Nas relações. Daí eu vou ampliando o leque de informações dos alunos do jogo, o jogo está aqui, mas ao entorno dele existe uma série de outras informações que amplia o processo de aprendizagem. Eu entendo que isso só qualifica a aprendizagem, isso trabalhando metodologicamente textos e contextos, textos e contextos (Professor Paul).

Diante dos relatos dos professores Vinícius e Paul, percebe-se a continuidade nas falas não somente de uma prática pedagógica que sistematiza os conhecimentos específicos das disciplinas, mas o articula com a temática de gênero ao mesmo tempo em que reconhece a importância dessa temática, reconhece o conteúdo principal de suas disciplinas as especificidades contidas no seu objeto principal. Diante dessas questões, e referindo-se à importância da sistematização da temática de gênero de forma articulada aos conteúdos da Educação Física, Duarte, Castro e Nascimento (2021) afirmam que

Frente à complexidade e a necessidade de maior esclarecimento sobre os temas gênero e sexualidade, os processos de formação de professores(as) em Educação Física configuram-se em momentos e espaços propícios para o debate e a problematização

desses assuntos. Além de contribuir para a capacitação de acadêmicos(as) e professores(as) já atuantes, a formação pode apontar caminhos para o trabalho com temas emergentes que tanto podem ser desenvolvidos em relação aos conteúdos da Educação Física, como também de forma interdisciplinar (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021, p. 06).

Isso porque para @s autor@s compreender e estudar gênero na formação inicial em Educação Física significa compreender o corpo para além das questões biológicas. Significa sua compreensão no âmbito social, cultural e de forma interligada superando os reducionismos. Nesse sentido, o corpo e as práticas corporais são atravessados por diferentes questões de ordem social e cultural e esses aspectos interferem e dialogam nas aulas d@s professor@s. Nas aulas de Educação Física, assim como na sociedade de forma geral, o corpo, as práticas corporais são marcadas por poder. Essas demarcações definem conceitos de feminilidade e de masculinidade.

Como visto anteriormente nesse estudo, Butler (2019) ao tratar da desestabilização das identidades dos sujeitos, traz a noção de Performatividade de gênero, a qual significa repetir as normas de gênero incluindo nessa repetição o seu deslocamento. Toda norma de gênero, para a autora, depende de sua repetição. Contudo, não basta repetir a norma para que ela exista ou deixe de existir, é necessário que ela modifique alguma coisa no mundo.

Os relatos d@s professor@s ficam no âmbito da busca de uma conscientização sobre a articulação entre gênero e os conteúdos específicos de suas disciplinas. Essa conscientização se inicia nas leituras dos textos tomados como referência, nas vivências das práticas corporais como elas tradicionalmente são e nas discussões e reflexões oriundas dessas leituras e vivências. É perceptível que as reflexões ocorrem no momento das discussões prioritariamente ficando no âmbito do diálogo.

Eu discuto, trago as referências, faço uma análise social, e discuto o contexto, nunca discuto apenas, né? 'Não pode, não faça isso', mas aí eu trago a relação contextual, então, essa relação do diverso ela está presente na minha aula, independente de dizer assim, "não você tem que trabalhar sobre, é... idoso na sua sala. Tem que trabalhar sobre gênero". Não, não precisa me dizer por que isso está na prática pedagógica, isso está no dia a dia, isso, está no cotidiano, então, se a sala ela é um reflexo da sociedade, eu tenho que tratar essas coisas dentro. Agora, veja, não é colcha de retalho, não é colcha de retalho, o foco, o eixo, tem um

objetivo, tem um conteúdo, mas esses temas eles entram como temas transversais, eles entram, eles entram porque eles aparecem na disciplina sem pedir licença, porque quem está ali são jovens que vêm da sociedade, fora da Universidade e eles vão falar sobre isso e, ao falar, nós vamos tratar [...] (Professor Paul)

Apenas na sistematização das professoras Marielle e Pagu é que pode ser verificada o trabalho com uma performance corporal, dentro do conceito de Performatividade de Butler (2019), diferente das tradicionalmente vivenciadas. Essa afirmativa de práticas que performatizam uma subversão de atos normativos de gênero pode ser vista nos relatos abaixo.

[...] eu chamo Dança e gênero na Dança de Salão, dança e tradição aí eu pego as danças populares, dança e mídia eu pego as danças urbanas, dança e poder e eu pego o balé, tudo é uma discussão sobre poder...né? Tudo é uma discussão sobre poder, né, o balé, eu poderia botar, por exemplo, dança e etnia, né, e aí tudo é uma discussão sobre o poder, entendeu? Então eu faço essa discussão de todos esses temas, né, e ele emerge em todos os arquivos, né, eles se atravessam porque eu posso falar também de tradição no balé, eu posso falar de tradição também na, na dança é...na dança de salão...[...] aquela coisa do cavalheiro, da dama.... [...] foi muito legal as duas últimas turmas. Eu [...] dei textos pra eles, né, e aí peguei uns vídeos de condução compartilhada, tal, né e aí desafiei [...] a trabalhar de forma de condução compartilhada, foi muito legal. Na tela, eles dançando e aí eu pedia aos alunos vejam, “agora ele está comandando, agora ela tá comandando e agora eles agora eles vão tentar fazer porque eles não são treinados nisso, isso é uma, uma técnica, gente, é técnica, a gente treina. Eles não são treinados nisso e eles vão tentar fazer”. Aí foi muito bacana, eles também falaram de como se sentiam, foi muito bacana, muito bacana. Não dá para os alunos fazerem porque não estão juntos e perdem a relação, daí as perguntas (sobre gênero) são mais diretas, mais diretamente (Professora Pagu).

[...] o tema era: a dança como conteúdo nas intervenções, é, a dança como conteúdo das intervenções educativas da Educação Física. Então eles tinham, é, dois textos, como referência, um, era da, da Michele Lara, dança e ginástica nas abordagens metodológicas da educação física escolar, e o outro era um meu e da Luciana Marcassa, linguagem do corpo dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. Coincidentemente eram dois textos que tratavam ginástica e dança, mas que tratavam as duas, é, tematizando questões juntas, né, tanto das metodologias, quanto da, da questão da, dos procedimentos, e aí, eles tinham como atividade, formular o plano de aula, tratando o conteúdo dança, a partir da temática que eles analisaram, no caso desse grupo, a questão de gênero. Aí, eles fizeram o plano, e implementaram o plano como eles, eles dando aula para eles mesmo. Eles tiveram duas aulas, com esse

movimento, de atividade, e aí esse movimento estava junto com a discussão de religião, era no mesmo dia, tanto em um, como no outro, então rendeu atravessamentos, mas o debate foi muito maior na discussão de dança e gênero, porque essa turma não tinha muito, ..., não, não tinha nem exemplo assim de estágios, de aula (Professora Marielle).

Nessas falas percebe-se o quanto a sistematização sobre gênero em sua tematização nas aulas pode ir além da fala, da discussão e ser, como evidencia a professora Marielle, problematizado na vivência, na experiência corporal. Butler (2011) aponta que os atos performáticos evidenciam a norma ou podem desconstruir essa norma. Dessa forma, para a autora, o regime normativo somente consegue ser desestabilizado, quando se percebe que as construções dessas normas são produções mantidas dentro do terreno dos corpos. Portanto, a identidade de gênero é performativa, existindo a partir de um conjunto de atos de gênero e os variados atos de gênero criam a ideia de gênero.

Para Butler (2011) os atos de gênero são corporais nos gestos, movimentos, posturas, comportamentos. Não vêm da consciência e não são atos puros ou pontuais, mas uma série de atos repetidos. Essas repetições, trazem como efeito a estabilização dos corpos em hábitos naturalizados.

Mas a reprodução mais cotidiana da identidade generificada se dá por meio de diferentes formas de atuação dos corpos em relação a expectativas profundamente arraigadas ou sedimentadas de existência generificada. Em outras palavras, uma sedimentação de normas de gênero produz o fenômeno peculiar de um sexo natural, ou de uma verdadeira mulher, ou de uma série de ficções sociais prevalentes e imperativas, uma sedimentação que, ao longo do tempo, produz um conjunto de estilos corporais que, de maneira reificada, tomam a forma de uma configuração natural de corpos em sexos que existem em uma relação binária uns com os outros (BUTLER, 2011, p. 08).

Dessa forma, nas aulas de Dança das professoras, a tematização sobre gênero durante as vivências e as práticas corporais dão a possibilidade de se repetir a norma de gênero existente para se discutir sobre ou podem levar @s estudantes a determinadas vivências que performatizam práticas que subvertam as normas socialmente estabelecidas. Essa subversão é evidenciada no relato da professora Marielle.

Mas em dança 1 eu passei pela experimentação de dança de salão, de dança clássica, de danças, por exemplo, como dança do ventre, né, que é experimentar essa, essa lógica de que você tem uma, uma centralidade de uma dança no ventre, e o homem, a

princípio não tem, então como é que eu sou professor e não experimento isso, e eu falei: e vou experimentar só se eu tivesse um ventre? Né? Só iria ser professora, só daria dança do ventre se eu fosse professora, né? Então ali é o lugar onde a gente faz a experimentação, mas o debate se dá mais na história (Professora Marielle).

Uma outra forma de tematizar gênero de forma sistematizada nas aulas é também solicitando que @s estudantes, além de leituras, vivências e discussões, elaborem slides apresentando reflexões sobre a temática.

Aí, na temática dança e gênero, dança e gênero levou quatro estudantes, quatro não, três, [...], o texto foi: ah, o de Saraiva e Francine, a dança no ensino médio, reflexões sobre o estereótipo de gênero e o movimento. Esse era um texto, um artigo né, de 2013. Eles tiveram duas questões norteadoras: a primeira: de longe o aluno, aluna, já gritou: não, eles não podem fazer dança, professora, afinal, ele é ou não é um menino? Aí fica a intervenção: o que responder? Como tratar na sua aula? A outra questão: quando você liga o som, todos os meninos vão se encostar na parede, e aí? Eles podem ficar só olhando a aula? Então essa foi a orientação deles, que eles tiveram para poder fazer a, a problematização, esse, esse grupo, ele usou slides, discutindo sobre o texto apresentando o texto, e perguntou a turma, no debate, né, que era uma, que eles têm 30 minutos de exposição, eles usaram o tempo pra dialogar com a turma sobre como é que eles viam essas questões. E eles discorreram como eles tratariam essas duas questões (Professora Marielle).

Nesse relato as questões provocadas pela professora foram fundamentais para as discussões e elaborações dos slides e para simularem como tratariam em situação real de aula essas questões. Duarte Castro e Nascimento (2021) afirmam que “[...] é preciso problematizar as práticas sociais hoje, na contemporaneidade, investigar mesmo o porquê das coisas acontecerem desta ou daquela maneira, sem desmerecer seus atravessamentos históricos” (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021, p. 05).

Na fala adiante a professora Marielle relata uma situação de aula em que @s estudantes trouxeram vídeos a pedido dela com suas próprias práticas em que o tema gênero emergiu por se tratar de homens dançando balé clássico.

Aí, na outra aula, né? eles trouxeram vídeo, está aqui salvo, também o vídeo que eles trouxeram, deixa só eu ler o que eles trouxeram de conteúdo, entregue, porque aqui é que eles dançaram, né? no caso como, como referência. Fizeram dança “balé clássico”. Se repete isso, é batata, foi homens, foi balé clássico na temática gênero. Eles voltam, voltam voltam, voltam pra cá, então eles fizeram um vídeo de balé clássico, entre eles, os três, cada um no seu quarto, e aparecendo cada um deles

dançando balé clássico como se sentia corporalmente dançando, né? e os três sérios, né? é claro que a turma riu de se acabar [...]. A turma riu de se acabar quando eles apareceram no vídeo, né? porque apresentaram toda a turma, mas assim: era palmas (Professora Marielle)

Voltemos, diante dessa fala aos atos de gênero. Ao ser tratado na aula de Dança o balé clássico, @s estudantes fazem questão de se comportarem como se aquilo não fizesse parte do universo masculino hegemônico. Como visto anteriormente, para Butler (2011) os atos de gênero são repetidos, por um lado, como forma de reafirmação da norma e se assemelham muito aos atores performáticos teatrais. A identidade de gênero tanto para reafirmar, quanto para subverter a norma tem uma estrutura dramática, segundo a autora. Quando a professora Marielle provoca em sua disciplina possibilidades de subverter modelos hegemônicos de masculinidade das vivências corporais, ela está encorajando que o fazer do corpo, que depende de uma reprodução sociocultural, possa subverter a heteronormatividade através de formas diferentes de atuar e de repetir o gênero.

Sobre essa questão da sistematização de gênero nas aulas pautando e tematizando a identidade de gênero, o professor Vinicius traz o seguinte relato

Porque eu, eu uso até o discurso vou dar um exemplo da discussão passada, tem gente que dizia que quando liberasse o atleta transgênero para a prática esportiva, todo mundo ia querer ser transgênero, pra ganhar, é o discurso das pessoas, muitas pessoas defendem essa fala, né, de que, ah, se liberar o homem pra jogar com as mulheres, então os homens que são muito bons vão virar atletas femininas, vão fazer a cirurgia pra jogar com as mulheres. Veja, até hoje só conheço Tiffany, e o segundo caso no Brasil que eu conheci foi esse atleta aqui de Recife. De resto eu desconheço atletas trans que estão jogando profissionalmente. Só duas pessoas, e tem já 5 anos quase, acho que Tiffany começou todo aquele rebuliço da discussão. Então, eu percebo de que, quando trago esses elementos com os alunos, alguns alunos eles ficam, é, mais relaxados, por entender assim, poxa, alguém fala, alguém tá dizendo que eu não sou errado, eu não sou fora da curva, né, mas eu também percebo um outro lado, pessoas que se sentem, é constrangidas, de dizer assim, até pra, até pra não querer dizer um pouco do que pensa, por entender que pode sofrer algum tipo também de retaliação, né, da, da forma de como a gente vai ver a postura deles, e aí a gente percebe muito que é da criação, né, a questão, aquilo que eu falei inicialmente do gênero, da questão da, da cultura, de onde eles são criados, e aí que eu falei, dentro das disciplinas [...] (Professor Vinicius).

Nessa fala percebe-se muito mais a tematização sobre gênero sendo sistematizada através do diálogo com as componentes da discussão e da conscientização. Diferentemente da fala da professora Marielle acima que vai trazendo na própria prática corporal possibilidades de performances que subvertem as noções de feminilidade e de masculinidade hegemônicas. Nesse processo de diálogo estabelecido no relato do professor Vinícius, gênero vai sendo tematizado e sistematizado por dentro do conteúdo principal da disciplina em um processo de conscientização, que se apresenta como um caminho diferente do processo de repetição a partir da performance de gênero. De acordo com Martins (2020) é papel do ensino formar nos sujeitos

[...] um psiquismo apto a orientar a conduta na base de operações lógicas do raciocínio – análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações -, do autocontrole da conduta, dos sentidos éticos e estéticos, em suma, apto a sustentar a atividade como unidade afetivo-cognitiva própria do ser humano (MARTINS, 2020, p. 18).

Nessa passagem a autora defende que o ensino, mediado pelo sujeito mais experiente no assunto a ser tratado ocorre no sentido de elevações dos níveis de conhecimento sobre o que é ético e esteticamente coadunado como atividade própria do ser humano. A maioria d@s professor@s entrevistad@s sistematiza gênero no âmbito dessa perspectiva.

Um aspecto importante a ser sinalizado é que, com a aula remota decorrente do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, as possibilidades de relações entre @s estudantes, bem como as possibilidades corporais de trazer à tona os atos performativos de gênero ficam mais restritas.

O que é que eu minimizo e o que é que eu perco na aula remota? Eu perco a relação entre os estudantes. Eu não consigo fazer determinadas estratégias. Porque não tem como. Não tem como eles mudarem na tela. O que eu usei, uma estratégia que eu usei nesse semestre foi eles levarem podcasts falando da relação deles com a dança, com música, com o que eles consomem e tal, foi um pouco isso. Eles gravaram podcasts e botaram no mural para todo mundo ouvir uns dos outros. [...] eu pego os primeiros períodos...então eles nem se viram pessoalmente, né? [...] então você minimiza, é...essa relação, então, claro que ao minimizar essa relação, você minimiza um pouco essa presença dessa performance, né, essa performance feminina, essa performance do masculino e do feminino, fica um pouco minimizada até porque muitas vezes não abrem a câmera, né isso? Não abrem a câmera, né, é...nas aulas, por exemplo, eu tenho tido é...meninos e

meninas...tanto faz menina ou menino abrir a câmera e fazer ou não, entendeu? Não tem sido predominantemente menina nem predominantemente menino, tem sido quem abre a câmera mais ou menos, mas você realmente, é... você realmente...minimiza, eu acho, essa relação e aí esse tema [gênero] fica menos, menos claro e aí a gente faz as perguntas mais diretamente, né, aí a gente faz, traz as perguntas às danças, aos arquivos, entendeu? (Professora Pagu).

Percebe-se no relato da professora Pagu que os atos de gênero ficam difíceis de serem visualizados durante as aulas remotas, pois para Butler (2011) gênero é construído no cotidiano por atos performáticos os quais imitam um ideal morfológico. Nesse sentido, a mulher, por exemplo, se constitui no modelo heteronormativo, mediante performance repetida e contínua de gestos, comportamentos e movimentos. Jaeger *et al.* (2019) afirmam que esse ideal morfológico é constantemente reafirmado nas instituições de ensino e que se apresenta de forma inacabada. Nas instituições ocorre o que @s autor@s denominam de controle das ações, de posturas e das práticas corporais de uma forma geral.

Jaeger *et al.* (2019) ao buscarem conhecer como estudantes na formação profissional em Educação Física percebem comportamentos e comentários homofóbicos e heterossexistas em sua formação, apontam que as disciplinas do currículo investigado se constituem como elemento importante e imprescindível para oportunizar @s estudantes conhecimentos e discussões que problematizam a temática de gênero no contexto da Educação Física e destaca a atuação d@s professor@s e a relação entre @s colegas de sala no sentido de não silenciarem condutas heterossexistas e homofóbicas que possam vir a aparecer nas aulas. Contudo, identificam um processo de secundarização dessas temáticas no processo de formação em Educação Física.

[...]destacam a secundarização que esses temas têm enfrentado, tanto na estrutura da formação profissional, na hierarquização dos conteúdos e nas condutas dos/as docentes que não entendem a EF e o esporte como espaços em que o heterossexismo e a homofobia são produzidos e reafirmados (JAEGER, *et al.*, 2019, p. 09-10).

Sobre esse assunto do papel das disciplinas e d@s professor@s na busca pelo não silenciamento dessas questões durante o processo de sistematização do

conhecimento o professor, Professor Paul traz a importância do respaldo em referências durante o processo de tematização sobre gênero em suas aulas.

[...] na questão dos, dos textos, dos textos, claro que vai aparecer referências é... que não está na disciplina especificamente, porque o texto é sobre gênero, o texto é sobre gênero de jogo, né, então essa discussão no meu entender, quando eu trago um texto que fala sobre gênero, um autor que elabora o texto e vou desenvolver o jogo, claro que essas referências vão aparecer em discussão, né, na sala de aula e a gente trata ela durante a discussão. A gente não nega as referências porque as referências quando elas entram elas vão consolidando para os, os alunos, né, a questão do gênero. Elas consolidam na relação teórica, eles leem, eles pesquisam, eles refletem, e na discussão do texto com o contexto amadurece muito, muito mais os alunos no processo de ensino-aprendizagem. [...] Para mim é fundamental, então, quando o gênero chega na sala de aula, ele chega com uma referência (Professor Paul).

De acordo com o professor Paul, para se tematizar gênero é imprescindível as referências, as leituras, os estudos e a pesquisa. Sem esse elemento, @s professor@s e estudantes podem não conseguir tratar a temática quando surgem, por exemplo as brincadeiras e piadas em sala de aula. Tanto para @s professor@s, como para @s estudantes, o respaldo numa literatura, num texto, numa referência é fundamental para as problematizações necessárias à abordagem de gênero nas instituições de ensino. Nesse sentido as referências adotadas pel@s professor@s de acordo com Freitas e Souza Júnior (2020), torna-se um elemento essencial nas problematizações em relação à temática de gênero na formação em Educação Física no processo de subversão de relações de gênero desiguais. Para @s autor@s a ausência de referências contribui significativamente para os processos de produções de normas de gênero, que gera desigualdades.

Em relação à questão de referências ao se abordar, por exemplo, sobre a discriminação das mulheres, o professor Paul traz algumas problematizações em suas falas e complementa afirmando que as pesquisas e referências bibliográficas de acesso a@s estudantes são importantes para que o tema seja tratado e sistematizado.

O autoritarismo, o cara é machista porque é autoritário, tem uma relação muito...o cara é homem, então o homem tem que fazer isso, o homem tem que fazer isso e a mulher...então, essa relação de muito, muito preconceito, sabe, quando eu vejo alguém falando sobre isso, eu me, eu na hora, eu, eu, eu dou uma

resposta na hora, eu dou uma resposta na hora e eu dou uma resposta deste contexto, deste contexto. Eu não dou uma resposta somente dizendo que não gostei. Não. Eu não digo que não gostei, eu trago texto e contexto, aí ele analisa se eu gostei ou se eu não gostei. Ele é que vai refletir. Agora, o que eu não admito, o que eu não admito é... é esse tipo de comportamento discriminando, seja, seja, nordestino, não é só relação de gênero veja, eu, eu, como eu disse mais uma vez, o meu respeito é o humano, é humano independente de ser mulher, índio, índio, pobre, nordestino, e etc., etc...Olhe, eu não consigo admitir, então, na hora eu entro com o contexto, faço uma reflexão não dou bobeira, eu não dou bobeira, não dou bobeira porque eu acho que aquele é momento daquele aluno que deve ter já prejudicado várias mulheres...ele prejudicou várias mulheres porque se ele conseguiu na sala de aula expressar, isso ele faz em outros momentos. Mas eu, eu levo a um processo de reflexão, não só ele, viu, a turma toda porque a fala dele vai refletir outros na sala que também são machistas (Professor Paul).

Leite *et al.* (2022), trazem índice estatísticos sobre a violência contra as mulheres no Brasil. Esses dados revelam que do ponto de vista metodológico, as referências e problematizações sobre a discriminação e o preconceito contra a mulher na sala de aula se configura como elemento importante para a subversão de tal realidade, principalmente no contexto recente de pandemia.

Isso se verifica, sobretudo, quando registros estatísticos no Brasil apontam que os índices de violência contra as mulheres e a população LGBTIA+ são alarmantes, considerando que vivemos no século XXI (IPEA, 2020). Atualmente, cinco mulheres são mortas por dia, vítimas de feminicídio no país, problema social que aumentou em 22% durante o período da pandemia do Sars-Cov-2 (COVID 19), quando comparado ao período pré-pandemia, em 2019 (IPEA, 2020). Os dados revelam que discutir gênero é imperativo e o espaço-tempo para o estabelecimento deste debate se interpõe na Educação, notadamente, na formação superior, incluindo-se neste escopo a formação de professores/as de Educação Física (LEITE, *et al.*, 2022, p. 03).

O professor Paul relata um exemplo de aula buscou referendar e problematizar a violência contra a mulher, como defende Leite *et al.* (2022). Contudo, @s estudantes demonstraram pouco conhecimento sobre o tema. O professor se utilizou referências e depois de uma discussão coletiva em sala para que a estudante se desse conta da situação de violência que parecia ser naturalizada.

Eles tinham feito pesquisa, né, tinham o planejamento, é.... participativo que eles elaboraram conjuntamente de abordagem interativa e começa o jogo e de repente naquele jogo a menina ministrando a aula, e os meninos lá, aconteceu um imprevisto lá

na sala que foi é... uma pessoa caiu, caiu e se machucou na aula, né, e quem caiu foi uma menina na aula, caiu uma menina. Aí, o cara que estava perdendo o jogo, e que foi a menina que caiu, na hora, ele diz assim: “só poderia ser mulher, se fosse homem, não cairia no chão”. Eu fiquei esperando a menina dizer alguma coisa, ela que estava regendo a aula, né, aí ela não disse nada, [...], ela viu, e ficou calada, não sei se ficou com vergonha, talvez a formação, né? Aí sempre no final da aula, tem a avaliação da aula da professora e a minha avaliação do contexto da aula toda, né, da minha aula toda. E aí eu esperei que ela ainda comentasse, ela também não comentou. Mas aí eu resgatei como, claro, aquela aula é um trabalho de formação e eu estou ali para contribuir com a formação e aí eu resgatei não mais uma vez sem dizer o nome, sem dizer as pessoas, e fiz uma análise de textos e contextos, de textos e contextos. E ela ao final, a menina é...isso de forma presencial, né, ela ao final, ela reconheceu: “professor, eu queria falar sobre isso que eu achei um absurdo a agressão dele, mas eu não tinha elementos pra falar”. Ela reconheceu os limites dela, mas ao final, eu acho, como professor, eu tinha que resgatar essa situação, mas foi uma situação, veja, vista no jogo, a partir de um método em que o aluno estava regendo a aula pra eles mesmos, né, e aí eu percebi e ao final eu arrematei porque eu acho que isso aí é fundamental [...] (Professor Paul)

Ainda no que tange à sistematização sobre gênero na prática pedagógica d@s docentes sob o ponto de vista de uma discussão sobre a heteronormatividade, identidade de gênero e sexualidade, a professora Malala afirma não ter muita aproximação com a temática, mas quando o tema surge eles/as tratam, problematizam, contudo, ainda no âmbito do discurso e da lição de moral.

Aahhhh...e com relação a gênero à homossexualidade, nada disso é tratado, tá? A não ser que surja uma situação conflitante. que é o caso, por exemplo, de algumas disciplinas terem esse tipo de é...aluno com essas tendências, ou seja, alunos que...às vezes nem se....comportavam como não eram assumidos pessoalmente, como transgênero ou quando tinha, né....é.....alunos que.....eram homossexuais....e eram evidentes, mas muitas vezes alguns alunos é....saíam de perto ou então ficavam fazendo chacota. Esse tipo de coisa a gente abordava e incomodava, sabe? Eu realmente parava a aula e tratava disso...tratava desses, desses casos assim quando eram agressivos. Se eles estavam se permitindo, eu deixava passar, mas se eu via um mínimo de incômodo, eu intervia. Até porque a gente lida com adultos, mas a gente sabe que eles vão lidar com pessoas de todas as idades, né? (Professora Malala)

Importante notar nessa fala acima, que, embora a professora demonstre pouca aproximação com a temática, a mesma quando surge, não passa despercebida. Mesmo numa discussão ou diálogo em sala em que ess@s professor@s pareçam que estão reprimindo as atitudes discriminatórias d@s

estudantes, a temática é tratada e questões como preconceito, homofobia, são colocadas em xeque.

De acordo com Jaeger *et al.* (2019), a homofobia e o heterossexismo apresentam consequências profunda na vida tanto pessoal, quanto profissional das pessoas. Para @s autor@s, a Educação Física vem se constituindo como um território onde esses comportamentos são constantemente estimulados e reafirmados nas ações de docentes, nas brincadeiras entre estudantes, na estrutura curricular que muitas vezes silenciam a temática de gênero, naquilo que no currículo de formação vem sendo considerado como mais importante de ser tratado e tematizado e, nesse processo é importante reconhecer que os processos heteronormativos atravessam a formação inicial.

Diante desse reconhecimento, é imprescindível promover ações e debates com vistas a compreender que a Performatividade de gênero e a sexualidade são diversas e constituem o caráter marcadamente plural da nossa sociedade (JAEGER, *et al.*, 2019, p.10).

Sobre uma sistematização mais intencional em relação ao reconhecimento da heteronormatividade, podemos encontrar nos relatos abaixo d@s professor@s entrevistad@s.

Isso também é uma discussão que eu faço porque os atletas trans que queiram fazer o processo de transição, a pessoa queira trazer, ela teria que ser diagnosticada com uma doença, existe um CID para isso, então qualquer pessoa que queira fazer uma cirurgia no Brasil, ela seria diagnosticada com um transtorno, uma doença, e isso é algo, inclusive, que eles tão tentando mudar pra mostrar que necessariamente não é uma doença (Professor Vinícius).

[...] eu faço uma sociometria, assim, fazia, né, quando a gente estava presencial e aí teve um ano que aí eu, é... o ano passado, né, porque eu também não conhecia terminologias, eu também não conhecia isso sistematizado, né, aí no ano passando, em 2019, né, quando eu volto do pós doc aí eu faço assim “quem é cis fica desse lado, quem é trans fica desse lado” e aí olha todo mundo pra mim assim...e tinha um menino trans na turma e eu não sabia, mas tinha, né, e aí ele disse...eu disse: “vocês sabem o que é?” Aí... “não, professora, não”. Aí ele explicou... mas eu não fazia isso antes, é, é uma maneira de eu conhecer os alunos, sabe, assim, que eu faço: “quem é, quem vem do, do, do esporte fica desse lado”. Aí eles ficam se movimentando e eu vou tendo uma noção mais ou menos. Quem trabalha, quem não trabalha...eu vou tendo uma noção mais ou menos...é, é...conhecendo a turma, né, e aí nesse ano eu fiz “quem é cis, quem é trans” , foi 2019 e aí ficou todo mundo assim...e aí ele

perguntou, ele perguntou “você sabem o que é isso?” Não... aí ele disse, “não cis é quem nasce no corpo de homem e se reconhece nesse corpo de homem, né, e trans é uma pessoa que nasce num corpo de homem e não se reconhece num corpo de homem, né?” Então, ele, ele fez o processo, né, ele era uma menina e hoje ele é um menino, né, ele fez o processo hormonal, agora tirou os seios, né, e aí foi massa, entendeu? Mas assim, eu não fiquei em cima desse tema, entende? (Professora Pagu)

Percebe-se nesses relatos dess@s professor@s uma intencionalidade de problematizar a temática de gênero para além dos binarismos homem/mulher. De forma clara, sejam nos diálogos, sejam nas vivências e nas referências utilizadas, ess@s professor@s buscam tematizar gênero de forma planejada. As discussões são “provocadas” nas aulas e tratadas durante o seu percurso. De acordo com Correia *et al.* (2016), “[...] se a temática de gênero é relevante, conforme o discurso de alguns informantes deveria estar inserido de forma intencional, planejada e abordada numa perspectiva reflexiva e transformadora na formação profissional” (CORREIA, *et al.*, 2016, p. 77).

Diante das falas e relatos d@s professor@s entrevistad@s percebe-se que a sistematização sobre a temática de gênero em suas aulas revela ora uma aproximação direta e intencional da temática, ora um distanciamento sobre o assunto. Contudo, pode-se inferir que a maioria d@s professor@s tematiza gênero em suas aulas a partir da tríade leituras de referências sobre o assunto que traz uma articulação com o conteúdo específico de suas disciplinas, vivências e práticas corporais que vão subvertendo o que hegemonicamente é posto como norma e diálogos e discussões e reflexões que vão trazendo o assunto de forma crítica e performativa. Apenas uma professora entrevistada sistematiza e tematiza gênero apenas quando o assunto aparece nas aulas atrelado a algum conteúdo específico ou quando é trazido pel@s estudantes durante o processo.

Esses aspectos revelam que, mesmo quando @s professor@s afirmam dificuldades de tratar a temática, ela é tematizada de forma reflexiva no âmbito de questionamentos sobre as normas, sobre o comportamento d@s estudantes e sobre o histórico silenciamento do tema nas instituições de ensino (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021) que vem caracterizando a formação inicial em Educação Física.

5.2.4. A Tematização de Gênero na Educação Física e na Cultura Corporal²⁹

Esse estudo reconhece que a tematização de gênero na prática pedagógica d@s professor@s entrevistad@s ocorre no âmbito das disciplinas localizadas no PPC do curso no eixo da cultura de movimento³⁰. De acordo com Souza Júnior *et al.* (2011) a cultura corporal, em sua genealogia, começa a ser utilizada como conceito desde meados da década de 1980, justamente num contexto nacional de reabertura política após 21 anos de um período de ditadura civil militar no Brasil.

De acordo com @s autor@s, esse conceito teve forte influência alemã e se deu num contexto específico de crítica ao processo de esportivização que a Educação Física historicamente passou. Um autor que contribuiu essa crítica ao esporte de alto rendimento na Educação Física e conseqüentemente o desenvolvimento do conceito de cultura corporal, foi Dieckert *et al.* (1986). Nesse sentido, o autor buscava um processo de humanização no interior da Educação Física no interior da concepção do “Esporte para Todos”. Nessa concepção, foi discutida aquilo que ele chamou de uma “nova antropologia” em que era necessária a discussão de uma cultura corporal própria do povo brasileiro.

Essa cultura própria do nosso povo foi definida pelo autor como: elaborações que as pessoas realizam em torno de suas próprias práticas corporais, construídas e reconstruídas em seu país – capoeira, jogos de diferentes regiões, danças brasileiras – elementos da “cultura corporal que vive no Brasil e no povo brasileiro” (SOUZA JÚNIOR, *et al.*, 2011, p. 395).

O Coletivo de Autores (2012) irá definir a Educação Física como uma disciplina que, pedagogicamente no contexto escolar, vai tratar de uma área que foi denominada de Cultura Corporal. Essa cultura corporal é desenvolvida como temas corporais como jogo, esporte, ginástica, luta e dança. Dentro desses temas são desenvolvidos os conteúdos a serem tratados.

²⁹ Esse termo é reconhecido atualmente por Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), como sendo o objeto de estudo da Educação Física.

³⁰ Cultura de movimento diz respeito ao termo utilizado nos PPCs analisados na pesquisa documental desse estudo. Embora reconheçamos que os termos cultura de movimento e cultura corporal tragam perspectivas diferentes, para essa tese, os dois termos são trazidos conforme eles apareceram no texto dos PPCs e nas falas dos sujeitos de pesquisa.

Para Taffarel e Escobar (2009), A cultura corporal é conceituada como fenômeno das práticas corporais em que na sua estrutura de totalidade, é materializada na forma de atividades sejam elas criadas ou imitadas. De acordo com as autoras, essas atividades são valorizadas em si mesmas e o seu produto não é separado do ato de sua produção, recebendo do ser humano um valor de uso particular a partir dos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, competitivos, dentre outros, os quais são relacionados à realidade e motivações das pessoas. “Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetal, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta” (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p. 03).

Dessa forma, para as autoras, a especificidade do conhecimento da Educação Física vem dessa atividade, sendo esta constituinte dessa área de conhecimento, a qual é denominada de Cultura Corporal.

Entendida as especificidades da Educação Física, recorreremos a Devide e Araújo (2019) @s quais afirmam que a Educação Física enquanto componente curricular pode colaborar para que conhecimentos sobre gênero e sexualidade possam se articular com as especificidades da Cultura corporal a partir de ferramentas que venham a provocar @s estudantes de Educação Física em sua formação inicial para pensarem sobre como gênero pode ser tematizado de forma a enfrentarem questões como padrões impostos socialmente.

Dessa forma, existem conexões que podem ser estabelecidas entre gênero e Educação Física as quais não se constituindo “[...] cada vez mais evidentes, exigindo encaminhamentos pedagógicos adequados, refletindo a importância de seu papel, através do ensino de seus conteúdos e de suas práticas pedagógicas” (DEVIDE; ARAÚJO, 2019, 0.28).

Essa afirmativa pode ser observada nas falas da professora Marielle

O que a gente ensina de esporte, de jogo, de ginástica, ainda é com perfis extremamente masculinizantes, na minha avaliação e aí fica dança só, por isso que ela sofre tanto, né, pra poder ser a tal, pra, pra dizer que ela é feminilizante, que ela, que ela é feminina, não sei, e, ela termina sendo oposição a tudo isso, de alguma forma, ela termina sendo, ou ela cria dois outros, outras oposições, que é futebol e dança, é, não sei se eu misturei, mas eu acho que, eu sempre olho por ai essa história da educação física (Professora Marielle).

Em dança 1, a gente discute sobre dança enquanto fenômeno. Aí pronto, quando entro no que eu chamo de marca da história da dança na humanidade, não tem como narrar a história sem levar, sem levantar essas questões: né? Quem dançou? Né? De que forma dançou? Por que na, da idade média os corpos femininos foram pecaminizados, foram considerados pecadores, então, essa, essa história da marca da, da dança, né, na história da humanidade, essas marcas, elas aparecem essas questões, só que aparecem mais, pulverizadas, ou por exemplo, quando a gente chega na dança moderna, tem tantos homens e mulheres produzindo dança, questionando o padrão de dança clássica, né, para que lugares eles foram, esses homens e mulheres, por que quando a gente olha o perfil deles, a maioria diz, olha: “era bicha, era bicha, era bicha”, a leitura dos meninos, né? (Professora Marielle).

Nota-se nessas falas possibilidades de interlocução entre a dança e a tematização de gênero em seu interior na medida em que elas revelam situações de práticas corporais estereotipadas no que se refere ao que é esperado para o masculino e para o feminino. De acordo com Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013), em um estudo realizado em aulas de Educação Física no Ensino Médio investigando os padrões de gênero nos movimentos da dança, afirmam que

[...] os jovens, ainda hoje, reproduzem papéis historicamente representados por homens e mulheres, mesmo quando a motivação inicial é a de transgressão destes ou a de “simplesmente dançar”. Em contraponto, também sinaliza que há necessidade de tensionar estes estereótipos possibilitando a emergência de outras formas de pensar o movimento na dança, implicando nas escolhas dos jovens sobre suas práticas corporais e nos seus modos de viver (KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013, p. 80).

Percebe-se na fala da Professora Marielle as tentativas de estabelecimento dessas tensões que buscam encorajar @s estudantes a questionar, por exemplo, o padrão das danças clássicas e a questionarem os perfis masculinizantes do mundo do esporte. Para a professora Marielle, a Dança se contrapõe a esses perfis masculinizantes. Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) apontam para a importância das atividades de dança na medida em que estas trazem intencionalidades pedagógicas que podem contribuir de forma significativa para a desconstrução de preconceitos de gênero e, com isso, subverter padrões de gênero contidos nas práticas corporais em Educação Física.

Essas questões sobre os padrões de gênero primeiramente no esporte e depois na luta são evidenciadas pelo professor Vinícius.

Como é que [...] um projeto de extensão, de inclusão, e que não tem dentro do futebol e do futsal turmas mistas? Ou pelo menos só de meninas? Aí foi todo um rebuliço, positivo no sentido dos monitores, é realmente, como é que pode, o projeto diz isso e não ter? Aí a gente abriu. Olha meninas que querem fazer futebol e futsal, horário tal, horário tal, na época a gente tinha cerca de 1.500 estudantes, [...]. Só quatro meninas quiseram. E das 4 meninas, 3 os pais não queriam deixar, porque disseram que a primeira influenciou as três. Eram amigas. Aí foi toda uma discussão da coordenação falar com os pais, e discutir, por que qual é o discurso dos pais? Futebol é coisa de menino. Eu não quero a minha filha jogando o futebol, né, e aí o que aconteceu? Houve toda uma problematização e aí elas começaram a fazer aulas com os meninos, e aí com os meninos, o discurso retornou, 'professor, é coisa de menino, né, vai bater, vai não sei o que', e aí, a gente dentro da metodologia, [...], começou a problematizar, a questionar, e aí, depois de um certo tempo, acabou-se esse tipo de discussão. Não se teve mais esse tipo de discussão, e começou-se até a ampliar o número de meninas procurando a prática do próprio futebol, né? (Professor Vinícius)

[...] como dava judô, então isso, era, era muito clássico com os meninos que acabavam de entrar. Professor, eu vou lutar com uma menina? Como assim? Eu vou lutar com uma menina? Vou ganhar dela rapidamente. E aí a gente fazia o que chama de, segundo um nobre professor de "sacanagem pedagógica". Qual era a sacanagem pedagógica? A gente já pegava uma menina mais graduada, então ele era faixa branca, então a gente colocava uma menina que era faixa cinza, né?, a graduação é o seguinte: que ela tinha um conhecimento um pouco mais no judô do que esse menino e ela ganhava, geralmente, sempre ganhava, então a gente problematizava com ele será se realmente que toda mulher é fraca, porque diziam isso, eu, eu nunca me esqueci, um aluno disse isso na minha cara, professor: vou lutar não, mulher, ela, ele falou assim: mulher é fraca, professor, é fraca, é fraca (Professor Vinícius).

Nesses dois relatos do professor Vinícius é perceptível a busca por intervenções para subverter padrões esperados para meninos e meninas provocando-se reflexões e inserções daquilo que socialmente foi colocado como somente para meninos ou somente para meninas. Sobre essa questão, Vasconcelos e Ferreira (2020) reconhecem o papel do/a professor/a no sentido de desconstruir esses padrões de gênero em relação aos conhecimentos específicos da Educação Física a partir das possibilidades de vivências de diferentes experiências.

[...] reconhecemos a escola e @ professor@ como @s responsáveis pela formação dos(as) cidadãos(ãs), no que diz respeito à transmissão e transformação dos saberes sociais historicamente produzidos, por isso é necessário que el@s

entendam que abordar as questões de gênero e sexualidade na escola, em especial na Educação Física, pode contribuir para uma configuração que supere os estereótipos e preconceitos existentes, possibilitando que @s alun@s possam viver diferentes experiências, com diferentes pessoas e em diversas atividades (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020, p.05)

A professora Malala também reconhece a Educação Física como possibilidade de se questionar alguns padrões, pois ela verifica nessa área situações em que @s estudantes estão mais “libertos”. Contudo, a professora aponta a necessidade de uma atenção por parte d@s docentes em relação ao aparecimento daquilo que ela denomina de situações conflitantes.

Ok...bom...eu acho que na Educação Física não sei se pelo fato que a gente, as crianças ou os adolescentes quando praticam Educação Física ou quando estão envolvidos com as aulas de Educação Física eles se sentem muito mais à vontade ou muito mais libertos.... é... Talvez algumas emoções ou fragilidade possam aparecer e surgir com mais facilidade, né? Então... essa relação...é... Educação Física e gênero pode surgir com mais facilidade. Isso é...eu acho que está bem íntimo, né? Pelo fato de você tá mas liberto ou mais à vontade... então...talvez seja uma área que a gente precise está sempre tomando cuidado ou prestando atenção pra que é...as situações não venham a ser conflitantes.... (Professora Malala).

Importante nesse relato a atenção dada pela professora em relação às situações conflitantes. Os conflitos, quando aparecem, de acordo com Freitas e Souza Júnior (2020) precisam ser tratados e @s professor@s não devem evitá-los pois, [...] evitar os conflitos ou não saber lidar com eles possibilita abrir um caminho para a intolerância, discriminação e violência, por isso estar preparada(o) para mediar conflitos existentes se torna um desafio para educadoras(es), assim como superar as próprias limitações e inseguranças” (FREITAS; SOUZA JÚNIOR, 2020, p. 222).

Professora Pagu traz possibilidades na relação entre Dança e gênero na busca de distensionar conflitos no processo que ela denomina de assexualização.

[...] dança não tem sexo”, né, eu lembro muito bem ele falando isso, um dos professores que eu observava, né, “dança não tem sexo”, né? Nesse caminho de levar para uma assexualização para poder seduzir, sobretudo, os homens pra dançar e, etc., isso é uma coisa, e isso era muito corrente, né, [...] eu digo que é aula de movimento não é aula de dança, porque aí.... todo mundo...é aula de movimento, e isso, é... isso foi o movimento que Laban fez quando aparece a dança educativa moderna, né, o que é que é o

dança educativa moderna? [...], então, ele faz um, ele faz uma proposta de movimento (Professora Pagu).

Esse relato da professora Pagu sobre a assexualização traz o fato de que muitas vezes para se convencer meninos a dançarem é necessário desvincular o movimento realizado do termo dança. Embora isso seja uma estratégia apontada pela professora e embasada nos estudos de Laban sobre a dança no pós-guerra, ela realiza críticas sobre isso, pois considera a importância de não gentrificar a dança, mas trabalhando dentro de uma perspectiva de dança corpo, conforme o relato abaixo.

[...] nessas perspectivas de você criar, porque pra mim, tradição se renova, tá, tradição se refaz a cada vez que você dança, cada vez que eu danço, Frevo, eu renovo o Frevo, né, eu (re)atualizo o Frevo, então, é...conhecer essa manipulação de movimento, me levaria a transformar o meu Frevo, né, enfim....entender o Frevo também, o feminino, o masculino, enfim, né, que todo mundo pode dançar o frevo, ou o balé, ou, né?, então, sempre levei, é....muito por aí, porque tinha uma, uma coisa de desmistificar essa coisa da dança, que o pessoal bebia pra fazer as provas... e com isso eu fui, é...também me afastando dessa ideia mais performática, né?, da dança e de uma ideia mais da criação, de trabalhar com a criação, com a ideia, manipulação, e não com a ideia, né, que você tem que ser um exímio dançarino, e tal, isso tudo atravessado também por tudo o que a gente estudava nas outras áreas da, da Educação Física, né?, [...] dançar, ensinar dança não é ensinar danças, mas é ensinar corpo, né?, e aí aparece lá no meu Doutorado, é... um sentido, né, que eu vou chamar de a dança como gênero, ou dos corpos sexuais ou assexuais, porque naquela dança que eu via tinha muito uma marcação de gênero, né? A maior parte do pessoal que fazia dança era mulher, né, eram mulheres, tinha, eu tinha um público que eu observava de adolescentes e crianças também, então, no grupo adolescente eram todas mulheres, meninas performando essa roupinha apertada e no espelho e bota a roupa e troca a roupa e tal, pa, pa, pa, né, eu tinha crianças é... que é....que faziam aula e que tinham uma professora que era muito orientada pela improvisação, pelo movimento, duas professoras e que levavam uma certa assexualização ou a não generificação assim nesse sentido desse movimento abstrato, que era o caminho que eu também fazia, pessoalmente, mas eu não sabia lidar com esse tema, aparecia, começava a aparecer na literatura, mas eu não soube muito bem na literatura ali, eu estou falando isso dos anos 90, né? a gente tá falando ali de 97, 98, eu não sabia muito bem lidar com isso do ponto de vista, né, da literatura. (Professora Pagu).

Sobre esse processo de desgenerificação, Correia *et al.* (2016) aponta uma reflexão sobre o fato de que são nas disciplinas que irá existir uma espécie de

consenso na adequação entre o que se espera para meninos e o que se espera para as meninas, de acordo com os sujeitos da pesquisa desenvolvida pelo autor. “Essa generificação é percebida nas disciplinas relacionadas à expressão corporal e nas de caráter esportivo [...]. Disciplinas como, Dança, Ginástica e Folclore são ligadas pelos informantes ao universo feminino, e Futsal e Judô ao masculino” (CORREIA *et al.*, 2019, p. 76).

No que se refere à generificação das disciplinas e atividades no curso de licenciatura em Educação Física, Correia *et al.* (2016) afirmam que da mesma forma que a dança é generificada como uma prática tipicamente feminina, esportes como o futebol foi, na pesquisa realizada pelo autor, tipificado como masculino.

Duarte, Castro e Nascimento (2021), sobre o processo de generificação e assexualização, afirmam que o corpo não é neutro, mas atravessado por questões sociais e culturais distintas e isso interfere nas aulas, nos conteúdos e nos posicionamentos dos professores. Dessa forma, para o autor é importante que o professor durante suas aulas subvertam as ideias generificadas de que “[...] Meninas de cabelo curto, meninas gordas, meninas bonitas, frágeis, altas demais, baixinhas, cuidadosas; meninos fortes, com atitude, atletas, bagunceiros” (DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2021, p. 04).

Professora Pagu retoma a questão da generificação do movimento em relação à força e a relação com a técnica da dança no relato a abaixo. Dando o exemplo de como os estudantes devem fazer para conseguir realizar determinados movimentos, ela aponta que muitos meninos tentavam se utilizando da força.

Então, por exemplo, é... sempre foi um frege a minha aula de contato e improvisação, por exemplo, ou o que eu fazia relação em Laban ou contato e improvisação, quando eu tinha essas aulas, né? Por que? Porque eu carregava os meninos de 120 quilos. Então era...o auge da...eu digo, “gente isso é uma questão de física, de técnica corporal, né? Não é uma questão de força, não é uma questão biológica, não é uma questão”, né. Então eu ensinava pra eles as alavancas, né, questão de não é você se jogar na outra pessoa, é uma questão de transferência de peso e tal, então isso é sucesso, né, um sucesso eu carregando os meninos de 120 quilos, pra... eu acho que eu tive um investimento muito grande, entendeu, nesse lugar porque pra mim...é...essa dança que tá falando de que somos...é...somos diferentes, somos

desiguais, né, somos diferentes, somos desiguais, mas a gente cria condições de ter direitos, de exercer nossos direitos de ser homem, de ser mulher, de dançar, de ser deficiente, né, entendeu? (Professora Pagu).

Indo num caminho diferente da Professora Pagu, o professor Paul faz a mesma relação da generificação com o esporte, apontando as diferenças que ocorrem nas aulas que nem sempre estão relacionadas ao gênero. Enquanto a professora Pagu faz alusão ao “carregar” @ companheir@ na dança como algo relacionado à técnica do movimento e não necessariamente à força, o professor Paul faz essa relação tomando uma articulação entre o esporte e a questão motora, a qual, segundo o professor, está mais atrelada às oportunidades que meninos e meninas têm de vivenciar as práticas corporais.

Agora não só, veja, eu identifico do ponto de vista motor não é só em relação às meninas, né, é também aos meninos que se...tem uma, uma certa...uma dificuldade nas habilidades, por exemplo, tem meninos que não sabem jogar futebol, não sabem jogar voleibol, então, como o esporte exige uma habilidade específica e exige a vitória, né, as competições em grande parte delas, então, aí o melhor é aquele que é mais forte, que joga melhor, que tem técnicas mais aguçadas, então, e aí vão... a discriminação ela vai generalizada, mas as meninas realmente nesses anos todos de ensino são as que mais se rebela, né, são as que mais se rebelam (Professor Paul)

Leite *et al.* (2022) em pesquisa realizada sobre a formação inicial em que analisa como gênero aparece na licenciatura em Educação Física, aponta que “[...] os/as professores/as observados/as justificaram a separação entre os sexos argumentando que existiam diferenças de habilidades e força entre meninos e meninas (LEITE, *et. al.*, 2022, p. 09).

@s autor@s revelam diante dessa constatação que essa justificativa caberia se a perspectiva de Educação Física fosse a da performance, pois nessa visão, de ensino da Educação Física escolar se relacionaria ao viés biomédico e higienista, os quais afirmam que as práticas corporais necessitam atender às características biológicas tomando a base das diferenças anatômicas.

De acordo com Leite *et al.* (2022) as questões referentes a gênero possuem uma relação com corpos para além do biológico, os quais irão se relacionar no interior de uma estrutura social e cultural e que estabelece influências de como os sujeitos devem agir, se movimentar, sentir e pensar.

@s professor@s da instituição pesquisada apresentam uma visão de Educação Física que subverte a noção biológica e anatômica, mesmo @s que afirmam não tratar a temática gênero em suas aulas, estabelecem uma relação mais próxima a essa mais relacionada com as questões sociais e culturais. Essas questões culturais são mais evidenciadas na unidade de contexto descrita no próximo tópico em que a cultura emerge como uma das unidades de registros nas falas d@s professor@s entrevistad@s.

5.2.5. A Tematização de Gênero em Temas Correlacionados

Sobre a tematização de gênero e temas correlacionados, das falas dos sujeitos emergiram as temáticas de Identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual, cultura, feminismos, religião, coeducação, inclusão, questões geracionais, respeito, identidade. Essas foram as unidades de registro encontradas nas falas decorrentes da entrevista.

Falando especificamente da identidade de gênero, o relato da professora Marielle traz questões que ainda ocorrem dentro da Universidade pesquisada que leva a reflexão sobre o que será que os sujeitos que fazem a Universidade e se estão cientes dessas questões.

[...] me lembro de uma situação, e não faz muito tempo, em que o coordenador de graduação nos trouxe uma demanda que era: um estudante que eu dava aula para ele no primeiro período, que entrou no banheiro das meninas. E disse que ia entrar porque ele tinha identidade com o banheiro feminino e não o masculino, ele não via nenhum problema. Isso gerou um mal-estar na Universidade, [...] como se fosse a primeira vez que tivesse acontecido. E eu disse: ou a gente não tinha noção do que ia acontecer [...] de fato, porque eu via isso o tempo todo, e as pessoas começavam a lidar com a padronização, já que eu sou homem, mesmo eu sendo gay, eu vou para o banheiro masculino, mesmo que eu ouça “gracinhas”, mas eu nunca ouvi ninguém dizer dessa forma, pelo menos eu não lembro (Professora Marielle).

Na fala acima, a professora Marielle aponta o fato de que o ocorrido em seu relato acontece durante muito tempo na Universidade e ainda se encara como surpresa e com um certo grau de estranhamento. Esse fato remete à consideração do diferente como estranho ou como exótico como analisa Louro (2004). Ao abordar sobre os *queers*, ela fala que é tudo aquilo que se considera estranho, raro, esquisito, desviante, excêntrico. Essa forma de ser desafia “[...] as

normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do 'entre lugares', do indecidível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina" (LOURO, 2014, p. 07).

Essa estranheza é trazida de forma explícita na fala do professor Paul.

Por exemplo, uma pessoa que [...] um transexual, né? ele muda essa relação de sexo e ontem ele era menino e hoje ele é menina, ele era mulher, hoje é homem, então, como é que isso fica numa família? Né, como é essa relação na família? Como é essa relação social numa sociedade? Nós temos [...] dois alunos, dois alunos, né, um que é...começou, nasceu do ponto de vista sexual feminino, e hoje ele é menino, né, e um outro, é... que nasceu homem, masculino e hoje é mulher, é feminino. Então, essa relação eu consigo também lidar com ela. Não, não me assusta porque, como eu respeito o outro na sua totalidade, né, eu identifico que o outro precisa de respeito, então, a violência eu não consigo entender como é que se você bate numa pessoa até matar porque ela é diferente de você (Professor Paul).

Nota-se, especificamente no relato do professor Paul, uma confusão presente entre Identidade de gênero e Sexualidade. Essa confusão não aparece na fala abaixo do professor Vinícius. Ele apresenta uma clareza no que diz respeito à diferenciação entre sexualidade e identidade de gênero.

[...] que a pessoa sofre por ser homoafetiva, né? na verdade, na verdade não é ser homoafetiva, né, porque a homoafetividade não tem a ver com o, o transsexual, você pode ser trans e ser hetero também nesse sentido, mas é o que eu falo é dessa mudança do sexo (Professor Vinícius).

De acordo com Butler (2011) a identidade de gênero não se dá de forma homogênea. Nesse sentido, da mesma forma que uma identidade é esperada por tod@s como no caso dos sujeitos relatados pela professora Marielle, essa identidade pode também se expressar de forma subversiva como no ato d@s estudante mencionado pela professora.

Se o fundamento da identidade de gênero é a repetição estilizada de atos no tempo, e não uma identidade aparentemente homogênea, existem possibilidades de transformar o gênero na relação arbitrária entre esses atos, nas várias formas possíveis de repetição e na ruptura ou repetição subversiva desse estilo (BUTLER, 2011, p. 58).

Oliveira, Moreira e Alvarenga (2022) afirmam que a identidade de gênero faz parte de quem o sujeito é, como ele "[...] se vê, se percebe e se identifica no mundo" OLIVEIRA, MOREIRA, ALVARENGA, 2022, p.152).

Silva *et al.* (2022) sobre essa questão de se esperar uma identidade de gênero em conformidade com os parâmetros heteronormativos, afirmam que existe uma correlação de forças que está em constante movimento em nossa sociedade e que um crescente movimento reacionário, o qual se caracteriza, dentre outras questões, pela repulsa ao conceito de gênero, justamente porque esse conceito “[...] questionar a coerência direta entre sexo, identidade de gênero e o desejo, além de explicitar o teor cultural dos papéis socialmente construídos para mulheres e homens na sociedade (SILVA, *et al.*, p. 78).

No que diz respeito às questões da sexualidade e orientação sexual, @s professor@s pesquisad@s afirmam que

[...] pode ser que eu, pessoalmente não consiga, porque culturalmente eu tenho raízes muito fortes para olhar para o homem, e para mulher então pode ser que eu impacte com tudo isso, mas de uma forma geral, eles não recebem de forma assustadora por assim dizer, talvez seja isso dizer, assustado, sabe, não é, eles recebem como sendo de fato, isso acontece, aquilo que eu falei, a sociedade tá aí posta, essas condições postas, então são coisas que eles leem na sociedade [...], tá escancarado pra mim, por que se incomodar um professor, por exemplo, porque tem duas meninas se beijando no corredor ou na área externa, e aí a pergunta que eu faço, que eu fiz pra ele no mesmo dia, foi: quando tem um homem e uma mulher se beijando no corredor, te assusta? Na área externa, te assusta? Porque beijo, pra mim, é coisa que eles mais fazem ali. Eles...nunca vi ninguém se agarrando no sentido literal, né, mas beijar? Não me assusta em nada. Então por que que assusta as pessoas? Assusta a nossa geração, tanto é que os professores são pessoas mais velhas, inclusive eles comentam isso, né, então, eu acho que eles não têm esse impacto não, é uma coisa que, que agride, pra a gente dizer assim, ah! eles como agride a discussão de religião, aí, essa discussão de religião agride. Tem gente que fica “de mal” de mim por um tempo (Professora Marielle).

[...] como também a discussão do, da própria homoafetividade, então, o, o próprio gay, né o gay que, ele tem um comportamento de se vestir como mulher, ele também sofre preconceito internamente porque o gay vai dizer que, ah, você pode ser gay mas não precisa se vestir como mulher, então por isso o discurso, eu, eu tenho amigos que são homoafetivos, ele até diz: antigamente, né, até hoje eu tenho essa ideia de chamar uma pessoa de “bicha” é um tom pejorativo, porque uma coisa é ser gay, outra coisa é a bicha, a bicha ela tem um tom negativo internamente entre eles do próprio preconceito então, a gente vê que entre as próprias, né entre os próprios grupos, né, a partir dessa identidade, existe também a, a, a contradição, existe o próprio conflito, e dentro da, da universidade (Professor Vinícius).

É, eu acho que, é, é interessante isso porque eu percebo, é, é, fica claro, os alunos que são homoafetivos, eles têm muito mais propriedade, eles têm muito mais, é, argumentos quando a gente começa a problematizar. Então eu percebo que o fato deles serem, eles tem que estar, primeiro eles têm de estarem se policiando, isso é, é um aspecto triste, né, então o fato de estarem se policiando, muitas vezes, de não poderem demonstrar um amor, um afeto, isso provoca a necessidade de estudar mais, de entender-se mais, até para superar uma ideia de que ele é o errado, porque isso é um grande problema das pessoas homoafetivas, na nossa sociedade diz que eles são um erro, né, que eles têm um problema (Professor Vinícius).

De acordo com Melo e Sobreira (2018) o sexo biológico está diretamente ligado às características físicas dos sujeitos, as quais irão diferenciar homens e mulheres no sentido biológico. Conforme visto anteriormente, gênero tem um caráter social, sendo constituído na cultura, se referindo as formas como pessoas se identificam ou não.

Orientação sexual se refere à atração por alguém de algum gênero. Contudo as pessoas que possuem identidade de gênero seriam aquelas que possuem determinado corpo que, pela lógica da heteronormatividade, não segue a linha coerente entre o órgão sexual” (MELO, SOBREIRA, 2018, p. 400).

Percebe-se nos relatos d@s professor@s Marielle e Vinícius uma preocupação em relação ao preconceito. De acordo com Melo e Sobreira (2018), historicamente a sexualidade desperta dúvidas e curiosidade das pessoas. Dessa forma, a maneira como os sujeitos se relacionam, por quem e como são atraídos são aspectos que em nossa sociedade ainda é alvo de preconceitos e discriminações. Contudo, falar sobre esse assunto “[...] além de possibilitar debates, desmitificação de preconceitos e paradigmas serve como orientação, uma vez que no imaginário coletivo ainda habitam alguns mitos e inverdades sobre essas temáticas” (MELO, SOBREIRA, 2018, p. 382).

Diante disso, tanto a professora Marielle quanto o professor Vinícius acima trazem o que ocorre nos corredores e nas áreas da Universidade pesquisada sob o ponto de vista da orientação sexual e do preconceito gerado por uma sociedade que busca o tempo inteiro os padrões heteronormativos.

Sobre essa questão, Butler (2011) parte do pressuposto de que na modernidade ocidental existe a construção de um regime normativo em relação ao gênero e a sexualidade. A esse regime normativo, a autora dá o nome de

heteronormatividade ou heterossexualidade obrigatória ou compulsória em que são definidas identidades de gênero e sexualidades consideradas inteligíveis e corretas na sociedade. No interior do que é considerado correto de forma compulsória, existem aquelas sexualidades e identidades que precisam ser “castigadas”. Na lógica heteronormativa, tem o direito de existir apenas as identidades sexuais de gênero consideradas verdadeiras: a de homens e mulheres heterossexuais.

Nesse sentido, para Butler (2011) existe a necessidade de uma espécie de garantia da reprodução de uma determinada cultura, a qual dispuseram a reprodução sexual dentro dos chamados limites de casamentos com base heterossexual e a reprodução de seres humanos “naturalmente” generificados garantem a efetividade da continuidade de um sistema de parentesco tido como correto e aceitável. Nesse processo, a heterossexualidade compulsória é ao mesmo tempo reproduzida e ocultada. Nesse sentido, a autora enfatiza “[...] que uma das maneiras de reproduzir e ocultar esse sistema de heterossexualidade compulsória é cultivar os corpos em sexos distintos, dotados de aparências “naturais” e disposições heterossexuais “naturais” (BUTLER, 2011, p. 09).

Outra questão bastante evidenciada nos relatos d@s professor@s no processo da tematização de gênero, foi a cultura e a relação que o conceito de gênero tem com ela.

[...] o que eu falei na resposta anterior, está relacionada a questões culturais, que você vai ter, inclusive modalidades, que no Brasil são ditas femininas, mas em outros países é dita masculina (Professor Vinícius).

Na fala do professor Vinícius, abordando sobre as modalidades no futebol, é perceptível a sua argumentação tomando-se como referência os aspectos culturais das diferenças. De acordo com Butler (2011) gênero está atrelado a atos performáticos que vão sendo repetidos e que, mesmo não sendo determinados pela cultura, a forma como são repetidos traz diferenças em relação a culturas distintas.

O ato que o gênero é, o ato que os agentes corporificados são – na medida em que corporificam dramática e ativamente determinadas significações culturais, além de propriamente vestidas –, claramente não é um ato de alguém isolado. Sem dúvida, existem maneiras matizadas e individuais de alguém fazer o gênero, mas o fato de que esse alguém o faz de acordo com

certas sanções e proscricções claramente não é uma questão apenas individual. Reitero que não quero com isso minimizar o efeito de certas normas de gênero que se originam dentro da família e que se impõem por certos modos familiares de punição e recompensa, podendo, portanto, ser interpretadas como altamente individuais, porque inclusive nesse âmbito as relações familiares recapitulam, individualizam e especificam as relações culturais pré-existentes; elas são radicalmente originais apenas raramente, ou mesmo nunca (BUTLER, 2011, p. 10).

Os atos performativos vão aparecer logo abaixo na fala do professor Paul, quando ele aborda o aparecimento de conflitos em situações específicas de aula em relação ao que se espera de meninos e meninas nesse contexto heteronormativo.

Mas esses conflitos eles aparecem muito nas aulas de Educação Física, mas nessa concepção, sabe, [...], de que as mulheres são mais fracas fisicamente do que os homens, culturalmente também, né, você sabe também que a família passa esses cuidados também para as mulheres, mulheres têm que ficar em casa, mulheres têm que cuidar dos maridos, mulheres tem que cuidar da casa, cuidar dos filhos. Isso é uma relação cultural que perpassa na vida das meninas, né, e dos meninos, né? Por isso o grande foco e envolvimento do machismo, né, os homens querendo a preponderância no que diz respeito a centralidade do lar. É ele, é o homem que tem que decidir, então, essa cultura ela também tá presente na criança porque isso passa de pai, de pai para filhos, né, isso é uma questão cultural. (Professor Paul).

Percebe-se na fala do professor Paul uma relação de gênero com a cultura de forma determinista, como se a relação entre os sujeitos ocorresse de forma determinada pela cultura. Para Butler (2011), conforme vimos acima, essa relação ocorre a partir de repetições que reafirmam constantemente a norma social e cultural no que diz respeito a gênero.

Para a autora, o ato realizado e performado por alguém é um ato que já foi anteriormente performado por outras pessoas. Dessa forma, gênero é considerado por Butler (2011) um ato que vem sendo “ensaiado”. Contudo, depende dos sujeitos nas suas individualidades para ser atualizado e reproduzido como realidade no novo contexto. O professor Paul, contrariamente a esse conceito, traz em seu relato uma visão determinista da relação estabelecida entre a cultura e gênero.

[...] uma questão que está na cultura, uma questão que está na história impregnada, não tem como aparecer, na família tem, porque os meninos que estão ali dependendo da faixa etária representa, né, o seu pai, a sua mãe, a relação familiar, então, ali

dentro daquela turma de 30 alunos seja com crianças e jovens da educação, do ensino, do ensino fundamental e médio, como no ensino superior, o que está ali são representações sociais, é...bom, imbuídas, né, da família, da história, da cultura, então não tem como você dizer assim, não, esse cara aí não vai, não vai, não vai discriminar, não vai, né, não tem como você, você não conhece, você não fez uma pesquisa sobre a história de cada um dos alunos, né, você tá ali revelando uma diversidade, uma múltipla, vou dizer assim, por exemplo, de coisas relacionadas à sua vida que aparecem durante o jogo, durante a prática, né, e às vezes, muitas vezes, não é uma coisa intencional deles quando eles deram o depoimento, né, acontece, acontece porque se, veja, se a mãe e o pai diz é... um ditadozinho, é...mulheres que é... as cabras que o meus bodes tão soltos alguma coisa assim, tem um ditado que diz isso, né, “prendam suas cabras que os meus bodes estão soltos”, ne, uma coisa bem machista, ne, então, essa relação cultural. (Professor Paul).

Essa visão determinista de cultura aparece de forma veemente na fala abaixo em que o professor admite que a ação pedagógica dele e até alguns equívocos de linguagem que comumente se comete está relacionada a uma determinação cultural.

Eu posso até ter uma concepção epistemológica galgada em vários e vários autores, mas a minha ação na prática pedagógica ela vai está relacionada com a minha história e a minha cultura. Ou seja, a formação do indivíduo porque as muitas vezes é... nós mesmos cometemos algumas gafes, né, e depois nós nos arrependemos, mas essas gafes em... relacionadas ao gênero, é por causa da formação [...]. Porque a cultura, ela não tá só presente na família, ela tá presente na nossa formação social. E veja, então, quando eu digo, por exemplo, “meninos”, escapou, alguma coisa escapou ...porque veja, elas não são meninos, né, não são meninos, né, eu tinha que respeitar isso, né, então na hora que eu disse isso, saiu da boca da professora não..... “dá licença, meninos não, meninas”....eu digo, essa minha, essa minha fala, [...], eu, eu quero lhe dizer que qualquer um escapa, qualquer um escapa, porque por mais que a família tenha me instrumentalizado, né, mas eu não vivi só na família, né, eu tenho toda uma estrutura, né, cultural, social vivida. De repente, você se depara com uma cena dessa...vê, é hilária, é hilária, então, então eu digo assim, eu quero ratificar é.....que.....então, eu quero ratificar, né, e entendo claramente que não é uma decisão somente epistemológica, não é uma decisão somente na formação inicial. A discussão de gênero ela é cotidiana, ela é um exercício diário, ela é um exercício diário, nós precisamos o tempo todo está exercitando, sabe, esse respeito a, ao gênero, né, que vai, que vai além de uma relação apenas da sexualidade homens e mulheres, eu entendo que ela vai além (Professor Paul).

Por outro lado, essa mesma fala do professor Paul, em seu final reconhece a discussão de gênero como um exercício diário e que essa linguagem

androcêntrica pode ser subvertida no cotidiano. Para Butler (2011), gênero não está passivamente inscrito e nem determinado por instância alguma. Portanto, é possível subverter modelos dominantes de gênero com performances subversivas.

O gênero é aquilo que se supõe, invariavelmente, sob coerção, diária e incessantemente, com angústia e prazer. Se esse ato contínuo, porém, é tomado como um fato natural ou linguístico, renuncia-se ao poder de ampliar o campo cultural corporal com performances subversivas de diversas classes (BUTLER, 2011, p. 16).

@s professor@s pesquisad@s apontam como estratégia para a tematização de gênero a coeducação, pois esta favorece a discussão e desconstruções não apenas dos possíveis conflitos gerados, mas também dos modelos hegemônicos. Nesse sentido, é importante não apenas a convivência entre meninos e meninas dividindo os mesmos espaços, mas as problematizações realizadas pel@s docentes com o intuito de que @s estudantes busquem subverter normativas de gênero, as quais muitas vezes estão impregnadas nos conteúdos específicos da Educação Física.

No que se refere à coeducação, a professora Pagu também traz sua experiência na tematização de gênero em sua prática pedagógica com a Educação Física na universidade. A professora reconhece a possibilidade dessa tematização não somente pela coeducação, mas também a partir de leituras interseccional, intercultural.

na época da coeducação algumas leituras em coeducação e Educação Física [...] leituras mais sistematizadas com, com....com o pessoal, né, com Butler, com algumas leituras também...é.... intercultural, é....ai, agora tá me faltando. Da interseccionalidade, etc., e....é....e também quando eu vou lá estudar os estudos do corpo, né, lá com....la na PUC com o pessoal da semiótica, também algumas leituras assim, né, o...o...se bem que eu fiz essas leituras na verdade eu vou me aproximar dessas leituras com o pessoal da PUC, [...] que é do Preciado, por exemplo, né, eu vou conhecer através do pessoal da PUC, mas eu vou ler mesmo, discutir e tal [...] (Professora Pagu).

De acordo com Akotirene (2019) a interseccionalidade tem como objetivo tratar metodologicamente e de forma estrutural a questão do racismo, capitalismo e as questões vinculadas ao patriarcado, heteronormatividade e LGBTfobia.

Nesse sentido, numa perspectiva interseccional, não é possível tratar gênero de forma separada dessas outras questões.

Em relação à perspectiva intercultural, de acordo com Cadau (2012) a interculturalidade se diferencia da multiculturalidade. Se o multiculturalismo pressupõe a afirmação de diferentes grupos culturais em questões centradas nas próprias diferenças existentes, o interculturalismo acentua as inter-relações entre esses diversos grupos culturais. Contudo, para a autora, “[...] há também aqueles que usam estas palavras praticamente como sinônimos, o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão e a interculturalidade da dos países de línguas neolatinas, particularmente o espanhol e o francês” (CANDAU, 2012, p. 242).

Para a autora, o multiculturalismo, por ser um termo polissêmico com inúmeros significados e abordagens, necessita ser adjetivado. Dessa forma,

Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente. No entanto, é possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo a três fundamentais, que denomino multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade (CANDAU, 2012, p. 242-243).

Candau (2012) irá se situar justamente na interculturalidade que pressupõe um multiculturalismo interativo, e, portanto, mais adequado às sociedades democráticas em que articulam políticas de igualdade com políticas de identidade de reconhecimento das diferenças e da existência de diferentes grupos culturais e sociais. A professora Pagu demonstra em sua fala que também se situa atualmente numa tematização de gênero muito mais através de abordagens interculturais e interseccionais do que a partir da coeducação.

De acordo com Vasconcelos e Ferreira (2020) a coeducação torna-se uma estratégia importante na contramão de tradições normativas entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física.

A fim de romper essas barreiras de estereótipos e diferenças, a coeducação apresenta-se como um caminho que possibilita a ambos os personagens escolares, professor@s e alun@s, novas percepções sobre os padrões existentes, novas experiências, as quais podem diminuir os conflitos entre meninos e meninas, e novas possibilidades de aprender com as diferenças. Rosa (2004)

confirma que as experiências coeducativas (igualdade de oportunidades entre gêneros), que problematizam as questões de gênero, podem resultar em um melhor relacionamento entre meninos e meninas, homens e mulheres, em práticas corporais esportivas e de lazer. Essas experiências apontam possibilidades diferentes daquelas tão destacadas por muitos professor@s, que, de antemão, acreditam que os papéis, lugares e possibilidades estão postos pela ordem social e são imutáveis (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020, p. 05).

A professora Pagu traz a questão da Coeducação de forma alinhada ao conceito trazido acima por Vasconcelos e Ferreira (2020), contudo em sua fala ela aponta a coeducação como uma estratégia utilizada e estudada por ela anteriormente.

[...]a gente traz pra nossas aulas na formação do mestrado a ideia da coeducação, né? Aparece lá dentro dessa perspectiva de coeducação então a gente vai discutir bastante isso lá, né, e vai discutir a partir de um modelo de ensino, né? que é o modelo do...é...Modelo Desportivo...como é que a gente chama aqui? Não me lembro, mas é o Modelo Desportivo que, que tem como, como base, né, que é um canadense que faz uma proposta e etc., do Modelo Esportivo que é, na verdade, você levar o sistema esportivo pra aula e as pessoas terem diferentes funções, no, no viver o esporte, né, você viver o esporte dentro da escola, né, que ele propõe aulas de vinte, vinte módulos e você leva o modelo esportivo pra escola, e as pessoas vão fazer diferentes funções, né, é... dentro disso, construindo um modelo, e aí homens, mulheres, eles vão ser jogadores, treinadores, jornalistas, treinadores, é...é., né, então a gente trabalha bastante nisso e trabalha com gênero com os estudantes orientando trabalhos lá de pesquisa-ação, né, pegando tanto o esporte, quanto a dança e trabalhando a partir desse, desse modelo, né, então, esse é um segundo momento, de, de discussão, mais específica, né, nessa, nessa questão da coeducação...é...foi muito bacana, muito bacana os estudos que a gente fez às vezes com mais de um grupo em escolas diferentes, sabe? E, e do que que os alunos falavam em relação à isso, né, tinha uma questão de participação, mas tinha uma coisa...é...e tinham temas que eram mesmo o tema do grupo, era mesmo gênero, era mesmo gênero, bem bacana...e...tinha isso, né, da menina dizer “pela primeira vez eu fiz um gol numa aula”, essas coisas assim, né, mas aí foi bem bacana, esse momento de trabalhar pesquisa-ação em Portugal e depois pesquisa-ação aqui no PIBID aqui foi fantástico, assim sensacional, né, então foi lá com isso...é...e...é...enfim (Professora Pagu)

De acordo com o conceito de Coeducação apontado por Vasconcelos e Ferreira (2020), o professor Paul afirma que

Veja, e não era apenas trabalhar com os sexos juntos, não era apenas juntar, mas sim, na ação metodológica, na ação na prática

revelar a importância dessas relações nas ações dos homens e das mulheres, então, nós tínhamos o cuidado nessa pesquisa de relatar, fizemos análise de discurso, pra acompanhar a...o discurso das meninas, o discurso dos meninos e isso pra defender na própria instituição nesse estudo acompanhado teórico-metodologicamente, porque a instituição ela não concordava na época. Quando eu digo a instituição, eu digo os professores em sua maioria, a equipe pedagógica em sua maioria e os pais dos alunos. Porque na época, quando nós entramos o colégio respeitava o Decreto 69.450 e separava por sexo, né, ele dizia da importância da separação considerando o respeito às mulheres, porque as mulheres não se sentiam à vontade, né, só na aula de Educação Física, porque em todos os outros âmbitos da escola estavam convivendo homens e mulheres e nesse momento [...] (Professor Paul).

Pra mim, a relação da, só fechando, a relação com a aula, né? Não é somente colocar turma mista, é a ação da prática ser mista, não é só dividir, porque eu professor posso está na prática discriminando, mas a ação, o que vai, que vai pesar nessa discussão mista pra mim é a ação metodológica do docente, são os procedimentos do docente. Pra mim isso é o que mais importa, sabe? (Professor Paul).

Ferreira e Souza Júnior (2020) ao realizarem análises como gênero é abordado no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade pública, afirmam que @s professor@s apontam a coeducação como uma estratégia importante no sentido de viabilizar situações para além das aulas mistas, mas que favoreçam discussões e desconstruções em relação aos modelos e normas de gênero que historicamente são os únicos aceitos em nossa sociedade.

@s autor@s ainda afirmam que a coeducação enquanto estratégia minimiza as desigualdades entre meninos e meninas nas aulas. As experiências pedagógicas que se utilizam da coeducação podem vir a desconstruir estigmas de que meninas não são habilidosas ou fracas. “Essa abordagem possibilita compreender que as potencialidades e as limitações não estão associadas aos gêneros e aos sexos, mas que se fazem únicas para cada indivíduo de acordo com sua experiência (FERREIRA; SOUZA JÚNIOR, 2020, p. 223).

Diferentemente da professora Pagu e do professor Paul, a professora Malala, embora não cite o termo, demonstra em seu relato que a coeducação se configura como uma abordagem em sua prática quando a temática de gênero surge em suas aulas.

No caso, os alunos de Educação Física.....bom....é.....o fato de a gente já ir quebrando paradigmas, né, de não ter que pensar que existe uma separação já é uma coisa que já tá bem definida, que não deveria ser assim... isso já traz uma grande importância, né, e você tá sempre levantando esse tipo de coisa... é.....o entendimento que você... é.... não se faça separações entre gêneros....de qualquer um que surja, porque agora já tem...é...várias...várias tendências, né, várias... né tendência não, várias áreas ou vários gêneros...e...à medida que eles forem... é....aparecendo, essas situações vão ter dificuldades se os alunos não começarem a compreender que existem diferenças e essas diferenças podem ser tratadas juntas, tá? Então, talvez esse tipo de coisa seja importante, de como tratar o diferente junto.... e eu não sei se isso é o que realmente...eu quero falar. Nem sei dizer (Professora Malala).

A professora Malala, para além das aulas mistas, afirma ser importante que @s professor@s em suas aulas tratem e tematizem gênero, inclusive, reconhecendo as formas diferentes de ser homem e mulher na sociedade e que essas diferenças precisam ser tratadas conjuntamente e problematizadas em situações de aula que o tema emergir.

Além da Coeducação, outros temas correlacionados a gênero também apareceram nas falas d@s professor@s pesquisad@s. A questão da inclusão veio à tona no relato da professora Pagu.

[...] também pelo meu atravessamento com a educação especial e depois dos trabalhos de dança que eu fiz sempre com educação especial e com pessoas com deficiência, etc., né? E com a minha experiência aí nesse lado, né, desde a refazenda aí em Recife, né, a gente fez uma cartilha, né, de dança...é...que passava por um projeto de dança pra inclusão de crianças, né, de crianças com deficiência que a gente fez para as escolas de Camaragibe. Foi muito legal, a gente ia para as escolas e lá era fantástico, fantástico, fantástico. A gente ia para as escolas dar aula de dança, era sempre um músico, músico, músico homem e uma professora mulher ou, entendeu, ou, ou uma mulher tocando e um homem dançando, nessa perspectiva. Era educação especial, mas tinha essa ideia também, né, do masculino e feminino. Muito bacana, bacana porque as escolas tinham as, as salas de educação especial e... é...o sistema estava migrando esses alunos, queria migrar esses alunos para as aulas de, de ensino regular. Então a gente fazia oficinas de dança com os alunos da sala de educação especial junto com alunos de várias turmas da escola. Essa era uma das ações, né, tinham outras ações, né, o projeto. Isso anos 90, tá, 96, assim...aí tão bacana, muito bacana, né? Então é isso, né? Pra mim é essa ideia de educação inclusiva, né, essa ideia de inclusão, enfim, né, pra mim é um paradigma educacional da sociedade contemporânea, não é uma coisa, né, e tem a ver com tudo isso, tem a ver com gênero, tem a

ver com...com...com raça, tem a ver com deficiência, tem a ver com, com todas as nossas, é... diferenças, né, desigualdades e com questões de direitos, ponto, né, não tem, não é...um, um lugar especial, é um lugar especial sim, porque essas pessoas precisam ter condições para, então, nesse sentido, a gente vai criar...pra ter direitos iguais eu vou ter condições diferentes (Professora Pagu).

Importante enfatizar na fala acima que a professora Pagu vê essa tematização de gênero como um paradigma educacional que dialoga com outras questões de inclusão como as de raça, de deficiência, desigualdades de direitos no sentido geral.

Sobre essas questões da inclusão especificamente nas abordagens sobre gênero e Sexualidade, Goellner (2010) remete à inclusão dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. A autora afirma que os sujeitos são plurais, as quais devem ser valorizadas ao mesmo tempo em que aceitas nas suas singularidades e para que isso ocorra, é necessário que ocorra o que ela denomina de rejeição aos rótulos que aprisionam as pessoas como sujeitos fixos em padrões de beleza, de saúde, de masculinidade, de feminilidade e de sexualidade. Portanto, é no âmbito do corpo e no seu processo de desnaturalização que essas questões vão ser subvertidas.

Nesse sentido, quero chamar a atenção para a necessidade de refletirmos e problematizarmos o caráter natural atribuído ao corpo, ao gênero e à sexualidade, pois, em nome dessa natureza, por vezes não identificamos atitudes discriminatórias e, conseqüentemente, de exclusão, inclusive no desenvolver das atividades que buscam educar por intermédio das práticas corporais e esportivas (GOELLNER, 2010, p. 77).

Uma outra questão que apareceu nas falas d@s professor@s pesquisad@s foram as questões relacionadas ao respeito. Esse tema ficou bem evidente em relatos do professor Paul.

Então, a, a orientação e o que eu defendo, né, é o respeito ao outro, independente, como eu disse a você anteriormente, da sua sexualidade, da sua raça, é...da sua identidade, então eu acho que você, a gente tem que respeitar o outro independente do que o outro é e do que o outro faz ou como o outro é. Então tem que respeitar o outro da forma como ele é e conviver, veja, e conviver socialmente respeitando o outro. É...uma das coisas que mais me indigna, eu preciso dizer isso pra vocês, é, é violentar uma pessoa que se torna diferente de uma outra pessoa (Professor Paul).

Sobre essa questão do respeito trazida pelo professor Paul como algo necessário à convivência das pessoas, Railane, Alvarenga e Silva (2022) abordam que para que se desnaturalize as desigualdades de gênero é preciso que as instituições de ensino encarem as diferenças entre as pessoas com respeito aos direitos em prol da equidade e da subversão de práticas violentas.

De acordo com Verediano (2022), para que haja a superação de preconceitos e desrespeito às diferenças entre as pessoas, é preciso que seja criado no processo ensino-aprendizagem o respeito mútuo entre os sujeitos envolvendo o diálogo em prol da solidariedade, da empatia e da mudança de pensamento. Esse processo, de acordo com a autora, não deve ser por imposição, contudo, são necessários críticas e questionamentos.

Quando a discussão acontece, as diferenças emergem e são confrontadas, abrindo caminho para a solidariedade, empatia e mudança de pensamento; o que não significa impor autoritariamente discurso e posição alguns, mas sim criar condições para o diálogo, para a mudança e para o aprendizado. Isso também não há de acontecer sem críticas, questionamentos e tensões; ao mesmo tempo em que possibilita camaradagem e respeito (VEREDIANO, 2022, p. 125-126).

Essa questão da solidariedade e empatia perpassa o relato abaixo do professor Paul em que ele evidencia que sem o respeito às diferenças entre as pessoas, não é possível avançar na construção de um mundo para todos e todas. Na fala abaixo, além da questão do respeito o professor resgata o aspecto intercultural defendido por Candau (2012) abordado anteriormente. Ele afirma que se houver o respeito pelo humano, se consegue ter respeito por pessoas diferentes nos mais variados sentidos

Para mim, ela, ela parte de tudo. Se você não tem esse respeito pelo humano, aí meu amigo, você mata índio, você mata negro, você, você mata... pobre, nordestino, mas se você tem respeito ao humano, você vai respeitar a cor, a diversidade sexual, você respeita tudo, tudo, então quando você vai orientar uma pessoa homossexual, ou um negro, ou uma pessoa pobre porque a gente tem mais na nossa universidade são crianças, são jovens com a cota, nós temos muitos alunos pobres não tem nem direito passagem para ir pra escola (Professor Paul).

Contudo, mais adiante, o professor Paul afirma que essa relação de respeito não consegue ser construída sem o processo intencional da Educação.

Por isso, a necessidade apontada pelo professor das leituras por parte d@s estudantes sobre as temáticas tratadas.

Mas veja bem, essa, essa relação é... no ensino superior ela vem com contexto e textos, claro, a diferença do ensino fundamental e médio é porque eles leem textos, né, leem mais textos, eles se aprofundam mais, mas a fala, a fala do menino que tá no quinto ano é a fala do cara que já foi do quinto ano que está agora no segundo ano da universidade, que está no quarto período, é a mesma fala porque os pais, os amigos só vão ratificando, ratificando, ratificando...chega um momento que ele explode, ele explode, então, nós professores eu entendo que nos não podemos deixar isso passar não só pela questão do gênero, veja, mas pela questão do respeito à diversidade, do respeito ao outro, do respeito ao que o outro, ao que o outro ser deve ser, ele deve ser como ele quiser, é um direito dele, eu não tenho nada a ver com a vida dele, eu não tenho nada a ver com a vida dele, entendeu? tem que respeitar ou outro, independente da sua forma, da sua religião, do se jeito de ser....eu, eu, eu, eu...eu me policio em relação à isso o tempo todo, eu fico com o ouvido, as "ouças" aberta porque se eu ouvir, eu....do ponto de vista metodológico, é um trabalho sempre em grupo, sempre refletindo, sempre levando a contextos, textos. Bem, falei só mais um pouquinho, não foi? (Professor Paul)

Indo nessa direção da intencionalidade de se trabalhar o respeito às diferenças, Oliveira, Moreira e Alvarenga (2022) afirmam ser importante um processo intencional de educação contra as desigualdades humanas em todos os sentidos e para que isso ocorra, é fundamental a formação de educadores e educadoras sobre as questões que envolvem gênero e outros temas que abordem sobre a diversidade.

Toda discussão apresentada até então, aponta para uma intencionalidade de tematização de gênero nas falas d@s professor@s. Mesmo em situações em que os sujeitos não afirmem essa intenção planejada, foi visível em suas falas uma intenção de tematização em situações específicas de aula. No próximo tópico das análises (outra das unidades de contexto evidenciada nas falas dos sujeitos) a abordagem ocorre a partir de como gênero se configura como uma categoria latente, em que mesmo não sendo intencionalmente planejada a sua tematização irá permear as aulas d@s professor@s entrevistad@s.

5.2.6. A Tematização da Latência de Gênero

Podemos compreender o termo latência de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (1998) como o tempo existente entre um determinado estímulo e a resposta correspondente a esse estímulo, ou seja, como algo ainda oculto, mas que insiste e persiste em se tornar evidente. Dentre as temáticas que nas sociedades atuais se tornam latentes, aponta-se a temática de gênero.

Para Louro (2014), gênero, assim como a sexualidade é um constructo social e uma categoria relacional. Dessa forma, ao mesmo tempo em que essa temática é, na sociedade atual em tempos mais conservadores, um assunto que deve ficar nas espreitas, escondido, é ao mesmo tempo evidente nas relações humanas. Para a autora a existência de novas identidades leva a temática de gênero a se constituir como latente nas instituições de ensino e na sociedade de forma geral.

Para Railane, Alvarenga e Silva (2022) uma das formas de buscar ocultar a tematização de gênero na sociedade e, conseqüentemente nas instituições de ensino vem através das forças sociais conservadoras, as quais adotam o termo “ideologia de gênero” no intuito de confundir o entendimento das pessoas sobre os debates, as tematizações que envolvem o conceito de gênero. Para as autoras, gênero está presente em todas as práticas sociais humanas e compõe diversas relações, como as étnico-raciais, de classe, sexual, dentre outras. Nesse sentido, por mais que atualmente se tente esconder essa discussão, ela continua latente e insistindo se tornar visível, tendo em vista que essas citadas relações se dão no campo de processos desiguais, assimétricos e hierárquicos evidenciando grupos sociais que dominam outros grupos.

Diante de tais considerações, as falas d@s professor@s pesquisad@s revelam uma constante oscilação entre a necessidade da tematização de gênero em suas aulas, a impossibilidade desse tema não aparecer, as dificuldades em suas tratativas e a forma como o tema se entrelaça com os conhecimentos específicos de suas disciplinas.

Dessa forma, nessa unidade, foram evidenciados aspectos referentes a emergência de gênero, a Performatividade de gênero e a desigualdade de

gênero. Essa percepção se deu por compreendermos que a emergência, a Performatividade e a desigualdade se constituírem como aspectos que levam a temática de gênero ao mesmo tempo em que é constantemente colada como algo que deve ser escondido, se evidencia como algo insistente em sair desse “esconderijo” social. Daí a se apresentarem por dentro da discussão da latência de gênero como as unidades de registro que emergiram das falas dos sujeitos.

No que se refere à emergência de gênero, trazemos aqui a forma como @s professor@s investigad@s lidam com o fato de que gênero termina sendo tematizado por uma questão emergente. Entende-se por emergência de gênero aquilo que a própria Louro (2014) aponta como algo inerente a essa temática.

Para a autora. Gênero é uma categoria emergente do movimento feminista e se constituiu historicamente como uma forma de desnaturalizar as relações que vem se reificando como necessárias e imutáveis. A professora Marielle traz em sua fala essa questão de como a temática “invade” de forma emergente as instituições. Na fala da professora é impossível essa temática ficar de fora das discussões acadêmicas tanto no ensino, perpassando o estágio, a pesquisa e a extensão.

[...] tem temáticas infelizmente ainda estão no campo das temáticas, né, é que ficaram de fora dessas formações, né, desse entendimento de ser humano, né, desse entendimento de sociedade, e elas foram, como eu disse anteriormente, elas invadiram, elas invadiram, elas não bateram à porta, pedindo pra entrar não, elas entraram. E a discussão de gênero é uma das, como é a questão da, da etnia, das questões étnicas, como é a questão, é da, “das taxas geracionais”, né, elas simplesmente, esperaram que a gente falasse sobre elas, esperaram, teve uma hora que elas bateram à porta, não vou bater não, eu vou arrombar porque vocês não abrem essa discussão nos processos formativos, né? (Professora Marielle)

então eu penso que essas temáticas, e a temática do gênero, ela invade a formação, e ela “a não ser convidada”, ela se coloca como uma temática emergente, que é como lidamos com essa concepção de ser humano que é atravessado por outras questões. Numa sociedade que estas questões estão pulsando, são temáticas de ordem social, que estão aí, a violência urbana, né, violência contra os sujeitos (Professora Marielle).

[...] é a primeira coisa que eles dizem quando a gente diz: como é que foi a experiência no estágio? Pronto, a primeira coisa que aparece é a discussão sobre gênero [...] e aí é compreensível que os trabalhos de conclusão de curso sempre tenham algo

relacionado a gênero, né? seja com esporte, né, seja com dança, mas sempre tem algum (Professora Marielle).

Logo abaixo a professora Marielle revela a questão da emergência de gênero como algo que é inerente A@s estudantes e reconhece que estudantes que convivem na instituição pesquisada lidam de forma mais aberta com essas questões.

[...] ela é, de alguma forma mais aberta ao debate com os estudantes, a forma como eles convivem, o número de estudantes que são, né, gays, lésbicas, né, que tem, é, nem sei falar todas as classificações, mas eu sei que há, então de alguma e eu sempre tive em todas as minhas turmas, então eles são muito, muito abertos a, a essas questões, e se teve algum sinal de brincadeira [...] do lado pejorativo, foi muito pouco e foi muito pontual. Muito pontual. [...] e eu peguei turmas que tinha muita gente que já dançava, bailarinos mesmo, né, não eram poucos não, era assim, turmas de ter cinco, seis bailarinos por turma. E isso já chamava a atenção, das turmas, né, esse, esse sujeito (Professora Marielle).

Assim como a professora Marielle, Soares e Mourão (2020) acreditam que as diferenças de gênero emergem de situações e discussões na sala de aula em momentos em que aparentemente passam despercebidos, mas que entram nesses momentos sem anúncio prévio ou sem serem previstos nos componentes curriculares.

Para a professora Marielle assim como para @s autor@s acima, as experiências corporais ampliam as redes de sociabilidade e colocam os sujeitos em conexão de forma a provocar tensões de resistência em determinados grupos e que colocam gênero não mais como um tema atravessador, mas como um tema que emerge dessas relações entre os sujeitos e seus corpos.

Hoje não, hoje é bem, bem menos, porque abriu o curso de dança, né, aí migrou uma grande galera pra lá, mas a gente tinha um grupo maravilhoso, né, de pessoas que dançavam, e eu acho que, eles, eles marcavam um papel importante [...] eles traziam esse debate independente dos componentes curriculares, porque eles estavam ali pelos corredores (Professora Marielle).

Esse fato também foi evidenciado no estudo já mencionado de Leite *et al.* (2022) em que realizaram as compreensões sobre a temática de gênero na formação de estudantes da Licenciatura em Educação Física de um instituto federal. Nesse estudo, @s autor@s também evidenciam que muitas vezes as discussões sobre gênero não aparecem de forma sistematizadas e diretamente

articuladas com os planos das disciplinas, mas emerge trazidas pel@s própri@s estudantes ou por dentro do conteúdo específicos das disciplinas.

Para o professor Vinícius mesmo que não se pretenda tematizar gênero nas aulas, a temática emerge, pois está no dia a dia, no contexto, é algo latente que se faz presente o tempo todo na forma como é trazida pel@s estudantes e emergindo do próprio conteúdo das disciplinas.

[...] a gente percebe que eu entendo que é algo que tem de ser constante, né, é algo que tá no nosso dia a dia, que tá no nosso, no nosso contexto, e eles se sentem muito assim, eu percebo que eles chegam muito, muito com essa ideia, é, superficial, e aí eu percebo que alguns, inclusive, dentro do próprio curso se encontram, e encontram orientação também, orientação sexual durante o decorrer do curso, muitas gente falou, às vezes eles têm 17, 18 anos, como também já vi pessoas mais velhas, se encontrando, ou, ou que já sabiam que eram, um determinado tipo de orientação, e que só depois de uma discussão, de uma fala, ele disse, não, eu preciso me assumir, eu preciso me mostrar como, né, então eu acho que isso é algo que, que surge, e aí, isso também surge, né? [...] eles também pautam isso, eles também perguntam disso, eles trazem a argumentação, né, então, eles trazem inclusive, na época do presencial, eles falam de situações das aulas deles (Professor Vinícius).

Sobre essa questão, Leite *et al.* (2022) afirma que o tema pode emergir das especificidades dos componentes curriculares. Mas também aparece sendo trazidas em conflitos nas situações de aula e nos conteúdos específicos das disciplinas, como é evidenciado nas falas e nos relatos da professora Malala, embora ela reconheça que existe uma necessidade de se apropriar mais da temática, ela revela na fala abaixo que o tema aparece e está inerente às especificidades dos conteúdos tratados nas aulas.

[...] eu não vejo hoje em dia é... como tratar ou abordar isso profissionalmente, pelo pouco contato, talvez isso esteja nas entrelinhas da minha prática...talvez seja importante para ter uma...observação de isonomia entre gênero...mas....eu não tenho nada definido ainda...(Professora Malala).

Eu acho que pra além do que eu já trago, acho que eu não conseguiria pensar de outra forma...eu acho que tratar gênero tem a ver com...com o profissional de Educação Física, mas muito mais ligado à Licenciatura porque ele vai lidar com crianças e adolescentes na escola, né?...Eu quando trago no Bacharelado, eu trato somente da parte técnica, o que é diferente pra homem e mulher, as diferenças de altura, dos equipamentos, ou de tamanho, ou de peso, etc. E essas relações do corpo e dos conflitos de, de igualdade com relação ao tipo de treinamento, tá?...que também pode interferir nisso...é...Eu acho que para

além disso, né, só as questões de...é...do esporte de alto rendimento que a gente trata as questões dos dopings, né, que levam a alguns transtornos...isso talvez envolva as questões de gênero...mas...assim...eu acho que eu não saberia tratar de outra forma, eu teria que...me apropriar mais de...pra que eu tivesse uma visão sobre isso pra poder falar, né?...Eu acho que é só (Professora Malala).

Já a professora Pagu aponta a emergência da tematização de gênero por dentro dos conteúdos específico da sua disciplina e aponta algumas danças emergentes de grupos de MCs de mulheres, de tiktoker, dentre outros, como importantes nesse contexto, tanto na compreensão e desmistificação do processo do que ela chama de e estereotípias na dança, até o fato desses grupos trazerem uma relação de gênero na dança que subverte modelos de dança que evidenciam padrões de gênero na lógica que Butler (2015) vai traçar como heteronormativa e binária.

Aí nesse momento a gente tem uma, uma literatura específica, né, mas quando, por exemplo, a gente trata dança e mídia, né? E aí a gente traz as danças é... as danças é...urbanas, aí também emerge, também emerge, mas a gente vai tratar mais da questão política da dança urbana, etc....mas também emerge porque esses movimentos, muitos desses movimentos são machistas, né, seja o passinho carioca, seja o passinho pernambucano, seja e aí, aí a gente traz os grupos de MCs mulheres, entendeu, mas por dentro da própria dança, não vai ser uma literatura específica, vai ser... o tema emerge como emerge com o balé, como emerge...entende? (Professora Pagu).

Emerge, emergiu assim como eu te disse, né, como a gente também vai investir na produção de materiais audiovisuais, aí apareceram também essas figuras, né, e a primeira turma também, a gente teve um investimento ali na, na produção de material audiovisual, então apareceu um pouco dessas estereotípias do, da tiktoker ou do, da, do dançarino de passinho, ou dessas coisas que são mais midiáticas, né, na segunda turma como não teve isso, porque a gente foi dar aula, a gente dava as aulas, na tela para as crianças na tela, foi muito bacana, foi muito bacana, não teve isso, essas estereotípias é... ficaram menos e eu preparava as aulas com eles, né, então, foi muito bacana, cada aula maravilhosa, assim, que os alunos é... deram, assim, interessante, assim, eu, eu, eu, é...eu praticamente criava as aulas com eles, eu criava as aulas com eles porque tinha um compromisso, né, que a aula tinha que ter uma hora de aula, enfim, né, imagina nossos alunos do segundo período começam a dar aula de dança e a primeira vez que vê, ele dá aula em 10 minutos e sai correndo, né, se você não estabelecer com ele dez atividades, que ele domine ali, ele não consegue, né? Então foi isso que eu fiz, mas foi muito massa. Então essa é a minha percepção (Professora Pagu).

Nessa passagem de sua fala, a professora Pagu evidencia o quanto a dança pode, a partir de suas especificidades, trazer linguagens e manifestações que apontam um modelo diferente do normativo de gênero (BUTLER, 2015).

Esses elementos, segundo a professora, emergem quando se traz essas danças também emergentes, pois elas vão falando de um lugar diferente para os grupos sociais que vem sendo silenciados pela dança numa lógica eurocêntrica, heteronormativa, branca. No passinho, por exemplo, citado pela professora Pagu existem “batalhas dos passinhos”. De acordo com Bacal e Domingos (2020) essa é uma modalidade de dança urbana que enfatiza o corpo individual entre adolescentes, meninos, meninas, crianças em que o funk foi sonoramente modulado na diminuição das letras e aumentos das batidas por minuto (BPMs). A característica era a presença de protagonistas da internet e explosão de vídeos curtos no Youtube.

Os vídeos muitas vezes funcionavam a partir do modelo do duelo, da batalha, cada um postando um movimento de dança em resposta a outro dançarino e com comentários do público que indicavam com curtidas quem havia ganhado a preferência do cada vez mais crescente número de espectadores (BACAL; DOMINGOS, 2020, p. 150-151).

De acordo com a professora Pagu, nesses duelos, a participação das meninas tem crescido e se apresenta com um empoderamento que, se por um lado traz a participação das mulheres, por outro subverte o modelo hegemônico de feminilidade como alguém recatada, dócil, comportada e presente essencialmente no mundo privado.

Outra unidade que surgiu da fala dos sujeitos por dentro da latência de gênero foi a Performatividade de gênero. Trata-se de um conceito cunhado por Butler (2019) em que é trazido na fala d@s professor@s participantes da pesquisa de forma a compreender como gênero está latente no corpo dos sujeitos na medida em que eles repetem normas de comportamentos condizentes com o gênero considerado, como aponta Butler (2019), inteligível.

Como visto anteriormente, a Butler (2015) apresenta o conceito de Performatividade de gênero com base nos moldes teatrais. Butler (2015) afirma que os atos de gênero são similares aos atos performativos teatrais, pois a identidade de gênero possui estrutura dramática. Para cunhar esse conceito, a

autora realiza críticas ao modelo heterossexista ocidental trabalhando de forma simultânea nos planos macro e micro sociológico. No campo macro, ela trabalha com base na estrutura e no campo micro com o fenomenológico. Essa forma dupla de análise é sustentada por uma base dialética ou sintética que toma como base pensadores como o Pierre Bourdieu. De acordo com Gros (2016)

Desde esta óptica, el análisis crítico de un fenómeno social como la identidad de género debe dar cuenta no solo de sus condiciones objetivas de aparición –esto es, de la estructura social–, sino también de los factores subjetivos que actúan en su producción y reproducción –la acción social–. En este sentido, Butler parece seguir la vieja máxima marxiana: “los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio [...], sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y transmiten el pasado” (GROS, 2016, p.250).

Diante desses aspectos, Butler (2015) afirma que a linguagem se constitui como produto contingente dos atos e que não há uma identidade de gênero substancial ligada ao sujeito, pois não existe um sujeito pré-concebido. Nesse sentido, a identidade de gênero é performativa e ela existe conforme um conjunto de atos de gênero. Os variados atos de gênero criam a ideia de gênero. Para Butler (2015) esses atos de gênero são corporais como os gestos, os movimentos, as posturas, os comportamentos. Dessa forma, eles nem vêm da consciência e nem são atos puros ou pontuais, mas sim uma série de atos repetidos e de tão repetidos, geram o que a autora denomina de estabilização dos corpos.

Diante de tais ponderações, o professor Vinícius aponta que em diferentes países ou cultura a forma de performar o que significa ser homem e mulher muda de acordo com questões culturais.

[...] aí a gente vê as diferenças entre os próprios países, então você vai ter uma concepção de gênero no Brasil, pro que é, o que seria o homem, né, o homem cis, mas em outros países, aí entra a questão da roupa, por exemplo, tem outros países que você usa saia, né, que você usa vestidos, muitas vezes, né, tem sociedades em que a mulher usa outros tipos de cores, outros tipos de padrão, então a gente percebe que essa concepção de gênero ela é muito diversa, e isso é enriquecedor porque mostra pra gente a necessidade de tá discutindo sobre, né, porque são coisas que realmente é, provocam na gente vários tipos de reflexões, inclusive mudanças históricas de entender por exemplo, porque antigamente as mulheres não participavam de um teatro, né, porque a questão social da época entendia que a mulher que

estava no teatro não era uma mulher, vamos dizer assim, era uma mulher, é, vou usar o termo do, do cotidiano, né, que é um tom pejorativo, mas que era “recatada e do lar” né, então a gente tinha mulheres que queriam ser atrizes mas que só por serem atrizes elas tinham uma conotação, né de ser uma prostituta, por exemplo, de ser uma, uma mulher, né feito que eles falavam muito da vida (Professor Vinícius).

Eu acho que a primeira coisa é a nossa própria sociedade, né? Eu, eu parto de um pressuposto de que todo mundo tem o direito a ser feliz, então, quando a gente vê na nossa sociedade os alunos reproduzindo determinados tipos de comportamentos que para a gente, a gente entende como sendo algo estereotipado, né que tem a ver como uma ideia de um preconceito, é, de uma rejeição (Professor Vinícius).

Nessas falas e relatos do professor Vinícius é perceptível a maneira em que @s estudantes apontam o que Butler (2015) conceitua como estabilização dos corpos. Existe, nesse contexto, os hábitos naturalizados se constituindo como a aparência de substância de um corpo generificado ou a ideia ilusória de que existe corpos naturalmente femininos ou masculinos.

Sobre esse aspecto da Performatividade, a professora Pagu nos traz exemplos daquilo que denomina de performance aprendida.

Adolescência, né, muito, muito forte isso, eu acho, né, muito, muito presente. Então, essa performance aprendida, repetida, muito repetida, né?...vamos combinar que a gente tá aí também na, na era da, da mídia muito mais forte, filme, televisão, né, então, essa, é, é, eu aprendo aí essa performance é, feminina, embora querendo assumir uma postura, é.....uma postura feita ao mundo de independência que eu associava ao masculino, né, que eu associava é...ao masculino e a viver a minha sexualidade, né, de uma maneira também mais livre, né, tentar vivê-la de uma maneira mais livre, mas por exemplo, com uma relação é, é... muito careta com a camisinha, que não queria usar, que....enfim, né, tá entendendo assim, é um momento, é uma geração ali, muito, eu acho...mesmo vendo, né, o que estava acontecendo, mesmo vendo, né, essa coisa, é, da AIDS se colocando ali presente, muitas campanhas, né, na altura, mas, os homens muito caretas, os jovens, os, os parceiros sexuais, etc., né, também, homens, é... nordestinos, etc., né, na verdade, homens não, meninos, garotos e aí, é..... vou aprendendo esse, esse....essa performance, né, do, do feminino, é....vivendo essa sexualidade ao mesmo tempo me sentindo como na vida um pouco como masculina, mas aprendendo a performance feminina....é.....muito atravessada por, por uma liberdade de performances na minha vida com meus amigos, etc., né, então não tinha muito essa marcação assim, pra mim, na minha vida e na minha convivência, né, tanto da, da, da figura masculina, ou, ou, né, muitos amigos gays, enfim, [...], somos todas mães, mulheres, casadas...enfim,

né, então, agora, é, é, é, é um movimento, o movimento lésbico, é um movimento muito forte na dança, né, que vai aparecer aí nos anos 90 muito claramente, né, depois eu conto um episódio aqui é... (Professora Pagu)

[...] eu acho, eu performei é...fisicamente aparentemente muito, uma performance muito feminina, né, de mini saiazinha, de blusinha, de roupinha de querer ser desejada, essas coisas, né, isso, essa performance eu fiz, como adolescente, né? eu fiz bastante, mas sempre também assumindo uma postura, é...digamos de atitude mais masculina porque eu era boa aluna, eu queria ser independente, eu queria estudar, eu queria...sempre tive namorado e tudo, mas sempre me coloquei é...nunca me coloquei no lugar da, da, da...eu sempre fui movida pelas paixões e pelo coração, mas sempre nas minhas relações, eu me coloquei no lugar de que, é...eu tenho o meu espaço, você tem o seu, né, e...e eu tenho a minha vida, você tem a sua, nunca, nunca tive relações, acho que nunca tive relações assim de, de, de submissão, embora, sempre me joguei sem redes na minhas relações, né, desde muito nova, assim, mas acho que não tive relações de submissão, assim, né? porque eu me lembro que eu tive um namorado que ele tentava fazer isso, né, queria fazer cena de ciúme, alguma coisa assim, e eu dava risada, né? na cara dele, eu disse, pode parar que não tem lugar pra isso, tal, pa, pa, pa, né? então, é... na minha, na minha, na minha vida, na minha atitude isso, né? (Professora Pagu).

Nesses dois relatos acima da professora Pagu percebe-se a tentativa ou busca de, mesmo diante de uma sociedade que cobra padrões normativos de performance para se repetir atos femininos, ela se mostra o tempo todo buscando transgredir essa norma. Essa transgressão vai sendo exemplificada no próximo relato da professora em que ela traça uma diferença de performar o ser menina em diferentes tempos de sua vida.

[...] eu sempre tive relações em que eu era o esteio da família, eu era, né, essa atitude porque passava essa nossa liberdade para ser mulher, pra exercer a nossa sexualidade, etc., passava muito por isso, porque socialmente passava por isso, né, só que aí a gente acha que a gente tem que se lascar sozinha, né, mas hoje, eu já entendo que essa performance é mais coletiva, é individual e é coletiva, né, não é claro, nessa idade não sou mais adolescente, né, então já passa por, por, é, é...já não passa tanto por, por, por essa marca ou aquela, ou se maquiar ou não se maquiar, ou...porque eu sempre rejeitei tudo isso, tudo que fosse muito feminino, acho que eu passo por um momento ali na adolescência, ok, vou performar essa menininha, mas depois eu começo a rejeitar tudo isso, né, quando eu vou virando mulher...é.....e, e, é... eu acho que isso sempre vai se atravessando, né, na minha vida, no, no, no produzir da minha vida, né, eu também venho de uma família de mulheres, né, e mulheres também que comandam suas famílias, etc., ne, desde a

minha avó até... é uma família predominante de mulheres e mulheres muito falantes, mulheres muito briguentas, e mulheres que falam alto, mulheres que...também acho que aprendi, é...aí, né? (Professora Pagu).

Importante notar nesse relato da professora Pagu que essas questões não ocorrem de forma determinista. Para Butler (2015) o fazer do próprio corpo, embora dependa de uma espécie de reprodução social, os atores individuais não são meros reprodutores desse padrão cultural. É exatamente nesse processo que se encontra o relato da professora Pagu, no que Butler (2015) denomina de agência. Esse conceito subverte a norma através de formas diferentes de se atuar e, portanto, de repetir o gênero. De acordo com Butler (2015),

[...] o gênero não é de modo algum uma identidade estável nem locus de agência do qual procederiam diferentes atos; ele é, pelo contrário, uma identidade constituída de forma tênue no tempo – uma identidade instituída por meio de uma repetição estilizada de atos. Além disso, o gênero, ao ser instituído pela estilização do corpo, deve ser entendido como a maneira cotidiana por meio da qual gestos corporais, movimentos e encenações de todos os tipos constituem a ilusão de um “eu” generificado permanente. Essa formulação desloca o conceito de gênero para além do domínio de um modelo substancial de identidade para um modelo que exige uma concepção de temporalidade social constituída (BUTLER, 2015, p. 03).

Diante de tais questões, a professora Pagu complementa seu pensamento apontando que essa questão performática e as suas transgressões aos aspectos normativos, ocorre o tempo todo e que nas práticas corporais isso é bastante evidente.

É toda hora e em todo lugar, porque esse gênero é performado aqui, né, e a gente tá o tempo inteiro trabalhando com as práticas corporais, então, não tem como, né, não tem como....é....não tem como isso não aparecer, né, é... e ele aparece a todo momento na aula, é o aluno que não quer dançar porque acha que não, é o aluno que não quer vestir, não quer se vestir assim ou porque acha que é afeminado, é o tempo inteiro, né, e, e, e assim, é...o que é que foi pra mim, que é sempre pra mim e que eu, eu bato muito nisso com os estudantes (Professora Pagu).

Nessa fala acima, a professora Pagu remete justamente as possibilidades, especialmente durante as vivências das práticas corporais em situação de aula, em que os sujeitos vão atuando de forma a subverter a norma ou demonstrando receio a essa subversão. Sobre esse aspecto, Butler (2015) afirma que

Significativamente, se o gênero é instituído por atos internamente descontínuos, o aparecimento da substância é precisamente isso:

uma identidade construída, uma realização performativa na qual a plateia social cotidiana, incluindo os próprios atores, vem a acreditar, além de performar como uma crença. (BUTLER, 2015, p. 03).

Esse aspecto da ruptura ou repetição subversiva descrito por Butler (2015), a professora Pagu vai relatando na fala seguinte de forma que ela ratifica a importância dos atos performativos na subversão e não se utilizando dos moldes de discursos de moralidade.

A gente tem que resolver isso na aula e não é com discurso de moralidade.... de dizer que é errado, que eu tenho que aceitar o coleguinha, que não sei quê. Não é, não é assim. No meu entender isso é um discurso moral, né? é na performance, né do que eu aposto na minha dança, do que eu aposto no meu jogo, do que eu aposto, do que eu valorizo.... entendeu? É eu ir produzindo, né, essas performances e aí, claro, quando eu trago o esporte, o esporte é marcado por um viés biológico, porque ele é marcado, ele é dividido, etc., aí ele vai entrar como um tema, entende? Mas na dança, a dança não....e eu aposto nessa dança que realmente não é, não se propõe a ser marcada, porque é a dança que fala do hoje, é, é a dança que tá tratando dos temas de hoje, ela aflora esses temas, ela traz esses temas, né, e mesmo quando a gente traz a tradição, ou quando a gente traz, né? a dança de salão, ou quando a gente traz o balé, ou quando a gente traz esses elementos, né? a gente traz com o olhar contemporâneo, que eu digo: gente, a gente atualiza sempre esses arquivos, eles não tão parados lá atrás não. A gente atualiza esses arquivos, a gente faz perguntas a eles hoje...né? e como é que para criar essa performance que tão os rapazes e essa performance que tão negros e que tão não sei o que, quais são as ferramentas que eu tenho pra criar essa performance? (Professora Pagu)

Importante notar nessa fala da professora Pagu que ela utiliza as performances, os atos como estratégias em suas aulas. Isso é possível porque, de acordo com Butler (2015) a performance de gênero é uma imitação ou uma paródia sempre fracassada de gênero original impossíveis de serem encarnados. Os indivíduos tendem de forma comportamental, muitas vezes mesmo não conseguindo, adequar-se às performances normativas. Nesse contexto, travestis e mulheres biológicas buscam igualmente imitar as performances sustentadas nos atos de gênero. A professora Pagu, portanto, reconhece nessa fala acima e na fala abaixo que muitas vezes, mesmo não sendo o caso de sua intervenção, os atos de gênero que apresentam performances consideradas incorretas são vigiados e punidos.

Eu, eu combato muito com os estudantes, é... e eu não, eu procuro não fazer também o discurso moral, né, o discurso de que é errado, que a gente tem que aceitar, de que, não...eu não acho que é isso, eu acho que a gente tem que trazer cenas do cotidiano, né, cenas do cotidiano...é... eu falo na, na, naquele dia quando a gente estava falando do livro, né, cenas do cotidiano pra sabotar mesmo...pra sabotar as escolas, pra sabotar as instituições. Porque essas questões tão aí, né, e as pessoas tão fazendo diferente e tão fazendo muito igual também...né, então, essas cenas são muito iguais, são comuns e a gente as reproduz, mas existem outras cenas, né, que também tão aí e que a gente quer produzir e a gente quer produzir com elas e a gente quer produzir com a diversidade, a gente não quer reproduzir com a reprodução... (Professora Pagu).

Sobre essas questões da Performatividade, Jaeger *et al.* (2019) em estudo mencionado anteriormente, afirma que

A educação e o controle dos gestos, das posturas, das brincadeiras, das preferências esportivas e das vestimentas constitui a Performatividade das masculinidades e das feminilidades, ou seja, é nas redes de relações que o sujeito vai se constituindo homem ou mulher. Como esse é um processo nunca acabado e em constante reavaliação, as diferentes instâncias sociais agem vigiando, restringindo, orientando que homens e mulheres sejam construídos de modo diferenciado (JAEGER, *et al.*, 2019, p. 06).

Com isso, @s autor@s vão reafirmando que essa Performatividade em que sujeitos vão se constituindo como homens e mulheres se apresenta como um processo inacabado e constantemente submetido a reavaliações. Sobre esse aspecto, a professora Pagu vai traçando em seu relato uma prática em que quando o tema emerge em sua aula ela busca a paródia como forma poderosa de desconstruir a norma.

E aí eu vou criando outras cenas por dentro do esporte, né, mas em que medida eu também não tenho um desejo de normalização, a gente tem que tá atento a isso... porque esse desejo de normalização faz com que a gente reproduza também essas institucionalizações, mesmo que eu seja gay, mesmo que eu seja, né, eu sempre chamava muito a atenção [...] sim, de que vale eles fazerem isso se eles estão reproduzindo uma performance institucionalizada e normalizadora? Então, o que é que tem de, o que é que tem de, de, o que é que tem de poderoso aí, ou não, né? e aí obviamente a paródia é poderosa, quando é paródia, né? mas se ela, se ela vira desejo de normalização, aí ela já deixa de ser paródia, né? enfim...então, é...[...], pra mim é constitutivo, tá, não é tema atravessador e não é...é...não é marcador, né? se é performance, não é, não é tema e nem é marcador, né? é performance. (Professora Pagu).

[...] eu acho que as performances mais, digamos assim, as performances de gênero mais radicalizadas ou estereotipadas têm diminuído, né? Ainda que possa ter fisicamente, né, possa ter aquele masculino fisicamente e tal, mas nas atitudes, maneira de se portar nas aulas, no estar nas aulas etc., tem de uma maneira geral, eu acho que têm diminuído, né? De um dançar com o outro, de.... tá entendendo? De você.... é... de uma maneira geral eu que isso é, é...nos discursos também, né? Então isso tem, tem diminuído (Professora Pagu).

Nessas falas acima e mais adiante na próxima, a professora Pagu vai reconhecendo o papel da paródia no sentido de subverter a performance de gênero normativa. Ela reconhece que na atualidade essas performances estão menos estereotipadas na norma. Ela ainda traz a heterotopia³¹ como os comportamentos que se desviam da norma apontando possibilidades de subversão dessa norma. Para Jaeger *et al.* (2019) os preconceitos de gênero e sexual, como a homofobia e o heterocissexismo são fenômenos culturais construídos socialmente na coletividade que tem a heterossexualidade como norma ou modelo para a humanidade. Nesse sentido, a professora Pagu na fala abaixo traz possibilidades subversivas de analisar esse fenômeno por dentro de suas aulas.

[...] e como tinha muito dança de salão e essas coisas, né, é...foi, foi se criando também, mas eu acho que, é...eu também acho que esse, esse...esse....é.....esse momento midiático com a dança, né, que, bom tem muito de regulador, mas cria possibilidades dessas heterotopias, heterotopia nesse sentido da gente ver, é...ver performances, né, porque performance pra mim não é a roupa só que você está usando, ou se o corpo é mais forte ou menos forte, mas é também as atitudes menos radicalizadas ou estereotipadas de masculino e de feminino, né? eu tenho percebido isso, tá? é... de uma maneira geral. No remoto, eu acho que as relações ficam mais caricatas e como eles não se conhecem muito, aí, é, é...vira assim, “ah, ali é a blogueirinha...” aí eles começam a se relacionar um pouco como eles conhecem as pessoas nas redes sociais, né, “fulano é o blogueirinho, fulano é, é, é....é a tiktoker, é a....é o gamer, é a....” esse momento agora parece que tá criando assim um pouco mais de....estereotipias...talvez, pelo menos essa é a minha percepção, né, e aí é... na verdade numa primeira turma emergiu um pouco o comportamentos assim, um pouco assim marcados, né, talvez um pouco mais marcados pelo gênero, eu digo uma

³¹ Heterotopia é aqui tratada como um conceito Foucaultiano, tida como o espaço do outro, trazendo a ideia de diferença e diversidade em que esses lugares são tidos como reais, contudo, não aceitos. Esse lugar do outro também carrega a ideia de comportamentos desviantes da norma.

primeira turma que eu tive é...primeira turma que eu tive...remota, mas na segunda não, na segunda foi fantástica porque a segunda a gente conseguiu fazer um, um trabalho que é.....num projeto social, né, a gente deu aula de dança no projeto social, né? a aí os meninos deram aula de dança para as crianças e aí foi muito interessante porque.....é... os meninos do projeto que não faziam a aula quando estavam no projeto com a professora e fizeram a aula com nossos alunos porque eram meninos fazendo, né? então, a segunda foi muito, muito legal com a segunda turma e essa turma agora ainda é muito recente eu dei poucas aulas porque eu tive feriado e eu me afastei, então eu dei poucas aulas e eu vou começar a recuperar agora aos sábados, mas é...por enquanto tá, não tá emergindo muito (professora Pagu).

Ainda em relação à Performatividade, temos o relato do professor Paul. Em que ele busca uma reflexão sobre o fato de existirem meninas em suas aulas que apresentam uma performance de gênero tida pela norma como masculina. Assim como para Butler (2015), também para Jaeger *et al.* (2019) a noção de Performatividade implica na consideração de que gênero são atos que fazem existir tudo aquilo que ele nomeia. Nesse sentido, uma mulher dentro dos padrões normativos do que se espera para uma mulher, se apresenta como efeito discursivo os quais não apenas marcam os sujeitos, mas constrói e constitui as identidades de gênero.

Nesse sentido, as falas do professor Paul abaixo, traz uma análise de gênero em que este vai de fazendo de forma performática nas interações entre os sujeitos. E isso “[...] possibilita um melhor entendimento de como sujeitos aprendem e reconhecem os códigos convencionais de feminilidade e masculinidade, enquadrados no espaço confinado da heterossexualidade [...]” (JAEGER, *et al.*, 2019, p. 02-03).

Até que apareceu uma menina que jogava futebol melhor do que os meninos.... o que, o que revelou os meninos quererem estar perto dessa menina, mas era um caso especial porque a maioria das vezes as outras meninas não tinham um comportamento como o dos meninos. (Professor Paul).

A maioria não jogava, a maioria não pegava na bola, a maioria não gostava de Educação Física, a maioria queria estar sentada, poucas queriam fazer as atividades motoras, né, então, aí o incentivo do professor que estava sendo observado, do ponto de vista metodológico de trazer a participação dos alunos convivendo com as meninas...[...] (Professor Paul).

Diante do exposto sobre a Performatividade de gênero, é possível afirmar que @s professor@s pesquisad@s apresentam uma visão que aponta necessidades de se subverter modelos normativos de gênero firmados e reafirmados pela heteronormatividade.

@s professor@s pesquisad@s reconhecem que existe um policiamento e inúmeras restrições que colocam os modelos normativos de masculinidade e de feminilidade como uma construção performativa, portanto, aprendida e repetida por atos públicos e visíveis nos comportamentos dos sujeitos. Diante disso, é possível afirmar ainda que ess@s professor@s conseguem enxergar que para a atual sociedade não importa muito quem são sujeitos na sua realidade, mas sim a forma como el@s performatizam quem el@s são e se essa Performatividade está ou não dentro das normas vigentes de gênero.

Nesse sentido, ainda por dentro da tematização da prática pedagógica, em sua unidade de latência de gênero, abordamos agora as formas como a sociedade lida com os comportamentos desviantes e de que forma isso gera desigualdade de gênero no que se refere aos comportamentos das pessoas e as formas que os conhecimentos são tratados no interior dos cursos pesquisados. Esses aspectos revelam a necessidade de sua tratativa em situações específicas de aula, pois quando se prevê a Performatividade apenas sob o ponto de vista da repetição da norma de gênero, é possível que esse processo gere desigualdades.

De acordo com Deive e Araújo (2019) compreende-se por desigualdade de gênero o processo pelo qual as diferenças entre sujeitos são tratadas no âmbito das hierarquias. @s autor@s reconhecem que esse processo de desigualdade ocorre nos cursos de formação inicial em Educação Física, inclusive, nos conteúdos das ementas das disciplinas, mas que é dever das instituições de ensino realizar reflexões a respeito desse assunto durante as aulas. Sobre essa questão, a professora Marielle traz o seu relato afirmando que muitas vezes @s estudantes trazem de forma implícita e até explicitamente uma generificação dos conteúdos e dos componentes curriculares nos cursos e esse processo vai gerando desigualdades e preconceitos.

Componente curricular de dança, ah, é coisa de menina, olha a cara é a professora, só por isso que é professora. Não é professor. Não é, então o, o orientando da professora, ah, é gay, por isso que está estudando dança. Então como essas

associações vão sendo feitas, eles têm que diuturnamente e ficar tentando destruir, o tempo todo, as relações interpessoais e nas relações acadêmicas. Então esse tem sido o meu movimento, quadro de vigilância, acho que é isso (Professora Marielle).

Importante notar nessa fala da professora Marielle o quanto o processo de performatizar gênero dentro da norma vai gerando desigualdades e preconceitos. De acordo com Devide e Araújo (2019) quando essas questões não são tratadas ou são silenciadas, abre-se caminhos para a naturalização das desigualdades de gênero, especialmente do lugar que cada sujeito ocupa na sociedade.

[...] eu, eu quando vou falando, eu sempre vou lembrando de livros que eu li, aí, me veio agora ah, um livro da Roseli Cação, como, como nos tornamos menina, como se forma menina, como se forma a, não sei se você conhece, é um livrinho que é adorável, né, e eu conversando uma vez com Roseli, eu fiquei pensando, né, conversando com ela, como é que, como é que surge um livro desse, isso surgiu da vida pessoal dela, né, que ela era filha de professora, e esse exemplo de, de uma geração de ser professores que era uma coisa de mulher, né, ser professora era uma situação de mulheres, pensando aí no ensino das crianças, aí depois quando vai pra outro nível, passa a ser coisa de homem, porque não é mais as crianças, não precisa mais da tutoria de mãe (Professora Marielle).

Logo abaixo a professora Marielle aponta uma noção de feminilidade que desestabiliza a norma e que é tida muitas vezes como algo não permitido, principalmente para a mulher, a qual espera-se um modelo normativo bem-comportado e recatado. Nesse sentido, a professora Marielle se questiona sobre que lugar é esse que gera interpretações das mais variadas quando essas normas de gênero são quebradas?

[...] que lugar é esse, né, que gera essas interpretações, quando a gente vê um corpo masculino dançando. Que se diz normalmente que o corpo sensual são das mulheres, né, que, que impressões são essas que as mulheres têm sobre isso que desde a swingueira já se produziu, o funk só potencializou, e a gente continua dizendo que isso é, tem gestualidade masculina e tem gestualidade feminina, parece até que não se apropriou desse universo da realidade (Professora Marielle).

Sobre essa questão, Louro (2010) afirma que para se desestabilizar a norma é necessário dar um paço que vai muito além do simples reconhecimento e da aceitação das diferenças. É preciso, segundo a autora, se alcançar um estado em que os motivos em que determinadas características são percebidas como

diferentes ou desviantes sejam questionados. Para a autora esse processo é fundamental para se deslegitimar as desigualdades geradas entre as pessoas.

De acordo com Freitas e Souza Júnior (2020), um curso de formação inicial em Educação Física deve proporcionar momentos e situações que se problematize as desigualdades e os preconceitos pautados nesse processo de naturalização que põe as normas de gênero no âmbito do engessamento.

De acordo com Fernandes e Altmann (2020) é importante que @s professor@s de Educação Física ao ensinar o esporte, por exemplo, discuta um fazer esportivo que encoraje as meninas e as mulheres para que elas possam enxergar as noções essencialistas das relações que vem se estabelecendo entre esporte e gênero com o intuito de que as desigualdades possam ser enfrentadas e questionadas. Sobre essa questão da desigualdade de gênero o professor Vinícius remete a um exemplo das mulheres atletas que engravidam e que deveria existir algum tipo de política no esporte que garantisse as igualdades de condições.

[...] a, da das questões sociais elas são muito fortes, daí, eu vou dar um exemplo recente da nossa área de discussão sobre gênero, tinha a haver com as mulheres atletas que engravidam, ela não tem nenhuma cobertura com relação a isso, então a gente tem atletas, por exemplo, mais recente, Serena Williams no tênis, então ela teve o bebê, ela era a número um do mundo, então ela ficou um ano ou foi dois anos afastada, e ela ia morrendo de uma trombose, pós-parto, e aí, quando ela foi retornar, ela caiu no ranking acho que foi 250 ou 350, e aí no nível desse nível quando vai para a competição internacional, ela começa a jogar os primeiros jogos que são muito mais cansativos, então o que ela começou uma campanha junto com outras atletas que, quando elas engravidassem, elas fossem acobertadas pela federação internacional de tênis, pra que durante um ano, um ano e meio, o seu ranking não pudesse cair mais que X valor, que mantivessem elas entre a elite porque favorecia ao retorno delas, então é um exemplo de discussão que a gente faz que, né, e aí eu vejo a relação direta dessa discussão de gênero, e a, e a própria educação física (Professor Vinícius).

De acordo com Devede (2020) as desigualdades de gênero devem ser abordadas não apenas entre homens e mulheres, mas entre mulheres e homens em suas diferenças nos diversos espaços da Educação Física. As exclusões e desigualdades devem ser constantemente desde as questões de meninos e meninas que não atendem ao modelo hegemônico de gênero, até os espaços que

são ocupados nas instituições como, as quadras, por exemplo que vem sendo ocupadas por meninos com a sumária exclusão das meninas, bem como as questões que se inter cruzam com gênero no interior das instituições de ensino como “[...] habilidade motora, força, idade, raça, classe, religião; a resistência de meninos e meninas na participação em práticas corporais socialmente generificadas ou os preconceitos enfrentados por ambos os grupos” (DEVIDE, 2010, p. 97).

Esses aspectos relacionados ao preconceito vão sendo mais ainda tematizados pelo professor Vinícius em suas aulas de esporte no interior dos cursos pesquisados.

[...] inclusive eu vivenciei uma situação, [...] que as mães chegaram para mim, e dizer assim: professor olhe, tem duas meninas se beijando ali, tem cheio de criança ao redor, o que você acha disso? Aí eu tive que responder: eu não acho nada demais, mas se a senhora quer que eu vá lá resolver, ver, ver o que tá acontecendo, né? vamos procurar saber, né, até porque eu, eu, entendo que o namorar do hetero e do homo, é a mesma situação, e a gente, existe situação que se você tiver se agarrando em público, você pode ser processado, agora se você vê situações de carinho, por exemplo, um abraço, né? um afago, um simples beijo, que todo mundo faz entre...e ninguém é recriminado, aí eu vou problematizar, né? e aí, quando lá conversar com as meninas que estavam sentadas, na, na, no momento lá, né, eu perguntei, olhe: veja aconteceu, eu pedi desculpa, não lembro, eu pedi desculpa, né, veja, desculpa por tá aqui, vindo falar com vocês, né, mas veja, é, me procuraram disseram, e professor, veja, a gente tá aqui dormindo, ela tá dormindo no meu colo e eu estou alisando a cabeça dela, é isso que a gente tá fazendo professor, né, então veja, né, o discurso da pratica do que tá acontecendo, então eu falei com meus monitores, pessoal, vocês viram, aí, ‘professor, a gente viu, mas o que a gente viu foi dormindo’, né? o meu monitor disse professor, estavam dormindo não fizeram nada demais, então veja como isso chega, e aí, na reunião do projeto a gente traz à tona: olha pessoal, a gente teve tal situação, tivemos isso, lidamos dessa forma, parara, parara, né, tenho ciência disso, e também interessante que, dentro dos próprios monitores existem pessoas ditas, numa perspectiva tradicional e de pessoas de uma perspectiva mais progressista de entender a sociedade e a discussão de gênero, e aí é legal que a gente mostra essa, durante o próprio curso, ..., e isso vai depois pra onde, pra sala de aula, o que o aluno fala, ‘professor, olhe, tá lembrado’? (Professor Vinícius).

Nessa passagem de sua fala o professor Vinícius vai traçando a forma como ele lida em sala de aula com esses aspectos vinculados às naturalizações

que vão gerando desigualdades e preconceitos de gênero. De acordo com Silva *et al.* (2022) as questões conservadoras que perpetraram as sociedades no mundo atual dificultam a ação educativa de professor@s no que se refere à tematização de gênero nas instituições de ensino no sentido de problematização das desigualdades, pois a conhecida cruzada moral antigênero, a qual vem provocando esse pânico moral dificulta essas possibilidades de problematizações. Importante mencionar essa fala abaixo do professor Vinícius no contexto atua de veiculação do pânico moral em relação à “ideologia de gênero” e o mote que isso gerou na questão veiculada em relação aos banheiros unissex durante o processo de eleições presidenciais de 2022³².

No intuito de desconstruir essa visão separatista também nas aulas, o professor Vinícius lança mão da estratégia narrada na fala abaixo em que ele, numa tentativa de performar uma contra norma de gênero coloca meninas mais experientes para jogar com meninos menos experientes em uma modalidade esportiva e questiona, será que ela, por ser mulher, é realmente mais fraca?

[...]e aí quando ele perdia [...], tinha uma problematização, né, a gente fazia de propósito pra mostrar que necessariamente a mulher ela não é fraca, e mesmo na faixa etária dele, tudo organizadinho, né? Mas também mostrava que ele mesmo, né? No nosso contexto tinha que ter uma questão social, a gente citava até o exemplo: quando você assistia televisão na sua casa, tinha um horário só pra mulheres e só para os homens? Aí, ele, não professor, todo mundo assistia junto. E no cinema, tem uma sala só para homens e só pra mulheres? E ele, ‘não professor’. E na hora de dançar, tem só também? ‘Não, dança homem com mulher’, então a gente mostra para ele, que a mulher está inserida em todos os espaços, e que necessariamente não vai existir essa separação, né? (Professor Vinícius).

Sobre essa questão da separação entre meninos e meninas nas aulas e as questões referentes às desigualdades, a professora Malala também aponta a sua visão. Percebe-se na fala abaixo que a professora Malala aponta a existência ainda da separação de meninos e meninas nas aulas pautada nas questões das diferenças de habilidades entre amb@s.

³² Durante a campanha eleitoral para disputa da presidência da república, foi veiculada, por meio de Fake News fortemente relacionadas ao pânico moral já tratado nesse trabalho, a falsa ideia de que @s candidat@s vinculad@s à esquerda defendiam a ideia de não mais existir banheiros de homens e de mulheres e que estes seriam todos unissex.

[...] por exemplo, já tem em várias épocas...você sabe que em várias épocas a Educação Física foi separada, né? Meninos de meninas e eu acho que talvez ainda tenha algumas separações. Hoje em dia é... a gente ainda acha, por exemplo, ouve falar desse tipo de coisa. Eu vejo alunos que falam de professores que dão bola pra futebol para os meninos e queimado para as meninas, ainda ouço isso, ouvi isso a semana passada...então, é...se tem essa relação ainda em algum momento das escolas...é... provavelmente vai haver uma relação de dificuldade de entrosamento entre as pessoas até porque elas vão achar que, por serem diferentes, vão ter que ter comportamentos diferentes na aula de Educação Física, tá? E ou reações diferentes. Aí eu acho que esses são os conflitos que podem surgir...de exacerbação do movimento dos meninos ou de medo de realizar movimentos pelas meninas. Ou coisa no sentido (Professora Malala).

Sobre isso, Araújo e Silva 2019 aponta que a maioria dos cursos de Educação Física tende a essa separação. Nesse sentido, apesar dos avanços no que se refere a aulas não separadas por sexo tanto na educação básica, tanto na educação superior, ainda hoje a noção de determinadas práticas como específicas para meninos ou meninas, ainda imperam (ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 44).

Esses processos, de acordo com a professora Malala e @s autor@s apontados acima, geram desigualdade não apenas nas relações entre @s estudantes na Universidade, mas na vida del@s de forma geral. Dentro dessa discussão da desigualdade, a professora Malala aponta que quando o assunto não é amplamente discutido, pode gerar violência e preconceito entre @s estudantes.

É, brincadeiras agressivas, não teve agressão de fato, tá? Mas brincadeiras tão agressivas que me incomodavam. Tipo, sai, bicha! Coisas desse tipo, sabe? E...e o menino às vezes dizia assim: “não, professora, eu estou acostumado.” Aí eu digo, mas tem coisa que não é questão de costume, né? Mas já é uma questão de relacionamento, de como a gente aceita esse tipo de coisa. Eu não aceito, eu acho que você está aqui como uma pessoa normal não tem que ser menino ou menina... masculino ou feminino, mas era bem indelicado e isso não aconteceu uma vez só não. Aconteceu várias vezes, inclusive com meninas homossexuais. Teve uma época que tinham...um grupo de meninas, parece que deu uma chuva de...é...mulheres com homossexualidade lá e...elas é...se mostravam assim bem agressivas, não sei se é...pela situação de querer se expor, mas ao mesmo tempo ficava na defensiva e existia uma certa agressividade na fala delas é... apesar de elas terem todo o direito de serem como são, mas às vezes existia uma interação

diferente que é bem diferente do menino...é bem diferente. Pelo menos lá na faculdade eu percebo isso...as meninas...não sei se é por que elas são muito perseguidas, maltratadas...elas são reativas (Professora Malala).

Importante notar na fala da professora Malala que ela aborda o assunto, apontando a necessidade de se questionar as “brincadeiras agressivas”, mas faz isso no âmbito da repreensão e de um discurso moralizante. Sobre essa questão Devede e Araújo (2019) aponta a importância da reflexão e tematização no lugar da repreensão na busca da superação das desigualdades de gênero no interior das aulas. De acordo com @s autor@s essas reflexões podem possibilitar a identificação de práticas excludentes, preconceituosas e discriminatórias, as quais geram os processos de desigualdade. Parodiar nas práticas corporais ao invés de repreender pode fomentar processos subversivos e inclusivos no interior das tensões que @s próprios estudantes trazem e que estão o tempo inteiro latentes no interior das instituições.

Mais adiante a professora Malala aponta as brincadeiras que surgem quando ela vai abordar a marcha atlética, o salto com vara, dentre outras no interior dos esportes individuais.

[...] Então, como tratar isso de forma mais técnica pra que isso não seja é...servir de chacota ou de algum elemento preconceituoso pra que essa prática não aconteça, né? Aí a gente trata, explica, o fenômeno quando acontece, faz eles fazerem a marcha de forma simples e todos experimentam e de repente, isso é quebrado, tá? Mas...em algumas modalidades, por exemplo, salto com vara tem muita brincadeira de...“vai subir na vara, vai trepar na vara”, sabe? Aquele tipo de...de brincadeira e que eu é...lido com isso numa boa e...até falo também em algumas vezes, né, “sai de cima da vara, menino!” “Por que você está trepando aí?” “Segura pra usar ela somente, só pra usar!” E aí fico tirando onda, né? Aí vou...tratando isso como se fosse uma coisa natural e... mas pra ver se eles lidam melhor com determinadas situações e não fiquem é...dando uma conotação pejorativa, tá? Então eu tenho...Eu brinco talvez pra poder levantar essa, tirar essa coisa de...de que é uma coisa fálica ou masculina. Em algumas situações, né? (Professora Malala)

Dornelles (2020) aponta que para a subversão dos processos de desigualdade, é importante o conceito de interseccionalidade, pois este propõe a articulação “[...] sobreposta entre as categorias que constituem diferentes formas de dominação e de desigualdade produzidas pelos discursos generificados e sexualizados” (DORNELLES, 2020, p. 82).

Para a autora essa questão interseccional opera justamente com táticas complexas que articula gênero com outras categorias como sexualidade, classe, questões étnico-raciais ao mesmo tempo em que considera outras inter-relações que identificam o que ela denomina de jogos prescritivo-restritivos dos corpos na Educação Física. Dornelles (2020) vai chamar isso de intercruzamento político.

Seguindo essas questões de entrecruzamento político dos jogos prescritivo-restritivos dos corpos na Educação Física nos quais recaem sobre a tematização das desigualdades de gênero, o professor Paul aponta que durante sua vida pessoal e profissional sempre presenciou essas desigualdades.

Porque a ciência ela coloca, né, que as mulheres são mais fracas fisicamente do que os homens, né, então, essa relação de considerar as mulheres mais fracas do que os homens do ponto de vista, é...fisiológico, anatômico, então, como lidar com essa diferença nas aulas de Educação Física? Então, é... nós observamos uma unidade de ensino e presenciamos várias agressões registrado isso, dos meninos para com as meninas, inclusive, no próprio jogo também na pesquisa do, do mestrado a gente observou, por exemplo, os meninos quando estão jogando, principalmente o esporte, não o jogo, não o jogo, o jogo a gente não identificou, na ginástica...mas no esporte nessas duas pesquisas foi identificado a discriminação dos meninos para com as meninas considerando que elas eram mais fracas do que eles e elas não conseguiam fazer o gol que eles conseguiam (Professor Paul).

Essa questão da desigualdade em que o professor Paul acusa estar presente desde que entrou na docência, Devide (2020) aponta que a Educação Física que traz em sua história situações de extrema desigualdade entre os sujeitos (sexual, étnico-racial...), contudo, passa a seguiu a tendência de outras áreas como História, Psicologia, Educação, Filosofia, Sociologia e Literatura e, nesse contexto, começa a refletir sobre as desigualdades de gênero, contestando os argumentos históricos que as justificam, os quais tomam por base os determinantes biológicos.

[...] toda a minha a minha vida de 40 anos o gênero sempre esteve presente, sempre esteve presente e as meninas sempre foram as mais discriminadas, sempre foram as mais discriminadas, então, nessa, discriminadas, veja bem no que diz respeito à relação, né, da força, do biológico, da relação do biológico e do fisiológico, que segundo eles, né, os meninos elas não dão conta, né, raramente aparece uma pessoa, uma menina que joga muito bem, isso durante meus 40 anos, viu? 40 anos, raramente aparece (Professor Paul).

Na fala abaixo professor Paul reconhece que as questões relacionadas à uma sexualidade fora nas normas heterossexuais lhe causaram estranheza. Contudo, ao realizar esse reconhecimento, ele enfatiza a prioridade na questão do amor e subverte o próprio preconceito. De acordo com Devede (2020) @s docentes na sua atuação com a Educação Física afazerem uso de ferramentas didáticas apropriadas, conseguem atuar com esse olhar crítico e reflexivo presente abaixo no relato do professor Paul em relação a gênero e a sexualidade que atravessam as práticas corporais.

Não, não vou negar que inicialmente a gente olha, né, eu acho que a primeira vez que eu percebi, eu nunca tinha visto, por exemplo, é...mulheres se beijando....eu nunca tinha visto na minha infância, nem na minha adolescência, mas meus pais sempre me colocaram, então quando eu cheguei na formação [...], eu vi duas meninas, né, é...se beijando e eu, e eu fiquei assim um pouco assustado, mas eu compreendi, interessante que eu fiquei um pouco assustado, né, mas eu compreendi a relação do amor, né, porque o amor ele independe dessas relações do sexo, né, o amor é uma relação muito mais profunda do que a sexualidade, ela vai além, no meu entender ela vai além (Professor Paul).

Esse aspecto crítico revelado na fala do professor Paul em que ele reconhece a estranheza em relação às questões ligadas à sexualidade, contribui, de acordo com Devede (2020), para a formação de futur@s profissionais questionador@s em relação aos comportamentos sexistas e generificada em relação não somente às práticas corporais, mas também em relação às suas relações estabelecidas em sociedade.

Essas questões, de acordo com a fala do professor Paul podem contribuir para a subversão do processo de invisibilização desses temas nas aulas no processo formativo em Educação Física d@s estudantes. Essa invisibilização pode contribuir para a reprodução de preconceitos e desigualdades de gênero, mesmo quando as práticas são bem-intencionadas. O autorreconhecimento da estranheza citada pelo professor Paul traz indícios de que ele está atento para essas questões, mesmo que ainda de forma ingênua, mas essa atenção traz ao professor possibilidades de repensar ferramentas didáticas que venham a tratar as questões de gênero nas aulas de forma a subverter as desigualdades, criando relações de gênero mais simétricas e problematizando os conteúdos que historicamente privilegiam grupos em detrimentos de outros grupos.

Após o reconhecimento citado acima, o professor Paul tece críticas às situações de preconceitos que geram violência contra as pessoas que não seguem os modelos normativos de gênero e de sexualidade, contudo também se reconhece como um ser humano que erra e que também comete preconceitos.

Essa relação do ponto de vista, é...humano ela é de uma gravidade tão grande em relação ao ser que eu não consigo, né, a explicação à violência em relação a um outro, né, então, eu, eu entendo, Roberta, ratificando mais uma vez, nós somos um ser, mas somos um ser complexo, nós somos um ser que pensamos também é... diferente e somos um ser às vezes que a gente erra e eu não vou dizer a você é... que eu vou respeitar todos os momentos essa diversidade em relação ao gênero. Porque eu não sei qual vai ser a minha atitude no momento (Professor Paul).

Sobre essa questão do preconceito, Deivide (2020) afirma que numa sociedade heteronormativa o cruzamento das fronteiras de gênero quando ocorrem através de escolhas de práticas generificadas como masculinas ou femininas podem gerar preconceitos e barreiras sociais, culturais, religiosas.

Nesse sentido, @s professor@s entrevistad@s, mesmo diante de algumas dificuldades de tematizar a questão da desigualdade de gênero para além dos binarismos, demonstram conhecimento e desejo de desvelarem essas desigualdades. @s professor@s demonstram a intencionalidade em suas práticas de contribuírem com uma formação inicial em Educação Física mais igualitária no que se refere as relações dess@s estudantes em sala de aula e em relação à preocupação de que tipo de profissionais el@s serão ao exercerem suas funções profissionais junto a@s alun@s após passarem por todo esse processo formativo.

Esses dados revelam que, para além da tematização de gênero representar um desafio durante as análises dos PPCs dos cursos, é também um desafio nas falas d@s professor@s participantes da pesquisa e na literatura, mesmo recente publicada sobre gênero na formação inicial em Educação Física quando se trata especialmente do Bacharelado.

Retomando e defendendo o pressuposto inicial da tese desenvolvida na introdução desse estudo, retomada na parte da pesquisa documental dos PPCs da instituição, o fato das leis que instituem as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física não mencionarem a obrigatoriedade de se tematizar gênero por dentro dos cursos, não implica necessariamente na não tematização desse conhecimento na formação inicial dess@s professor@s.

Nesse sentido, reafirmamos que as leis se instituem também como atos performativos repetitivos que vão constituído as normas de gênero. O que o PPCs da instituição pesquisada faz no seu interior, é a tentativa de performar a contra norma, a subversão de gênero em que silenciado pelas leis vigentes, se fazem presentes não somente de forma direta, mas também de forma indireta e latente nos PPCs e na formação e prática pedagógica d@s professor@s entrevistad@s.

Nesse sentido, reafirmamos que o fato de gênero estar ou não presente nas leis que instituem o currículo dos cursos, não garante a sua tematização. O que vai garantir essa abordagem é o compromisso político por parte d@s professor@s na intencionalidade de prática pedagógica e os questionamentos trazidos pel@s estudantes. Contudo, os dados evidenciam que embora a legislação atual (06/2018 e 02/2019) não torne obrigatória a tematização de gênero nos currículos de formação inicial em Educação Física (repetindo a norma de silenciar gênero), é importante que esse debate seja garantido por lei e se faça presente nos PPCs dos cursos, para que essa tratativa não fique apenas sob responsabilidade d@s professor@s, dos PPCs do curso por um processo de consciência das instituições em suas individualidades, ou apenas na possibilidade de emergir a partir de questões trazidas pel@s estudantes.

Reafirmando ainda mais esse pressuposto, retomamos também o fato de que a tematização de gênero é indispensável no contexto da formação inicial em Educação Física, seja no Bacharelado, seja na Licenciatura, embora, como mencionado, ela apareça muito mais nos dos cursos de Licenciatura.

Gênero, como dito anteriormente, atinge de forma histórica, social e cultural a nossa sociedade e, portanto, professor@s e estudantes e documentos curriculares partilham desse (re)conhecimento em seus processos pessoais, acadêmicas e profissionais.

Diante dos dados analisados, tanto nos documentos, quanto na fala e relatos d@s professor@s, gênero é tematizado, ora de forma superficial, ora de forma mais aprofundada, inclusive com utilização de referências atuais que ajudam @s estudantes em processo de formação inicial, mesmo em momentos em que não há obrigatoriedade legal, contudo, essa temática, por parte d@s

professor@s carece de um maior aprofundamento e ampliações das leituras sobre o assunto.

Nesse sentido, a instituição pesquisada tem, em seu processo de formação continuada, um papel importante em relação a isso, inclusive, não somente de ofertar esse processo de formação, mas de, no seu coletivo, lutar participando de debates municipais, estaduais e nacionais por políticas curriculares no campo macro, principalmente as que se apresentam como resoluções que instituem diretrizes curriculares dos cursos, que pautem a obrigatoriedade da tematização de gênero e dos outros marcadores sociais das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentar as considerações finais desse trabalho, acredito ser importante trazer inicialmente que ele foi construído durante um período de um pouco mais de três anos. Nesse tempo muitas coisas aconteceram no âmbito pessoal, mas sobretudo, no âmbito nacional.

Estávamos diante, no início de 2019, de um cenário político no Brasil marcado por um processo conservador extremo que antes estava latente e que durante os últimos anos foi se fortalecendo e se instituindo de forma veemente. Desse processo, que inicia bem antes de 2019, resulta, dentre outras questões, da cruzada moral antigênero alimentada pelo pânico moral veiculado por uma grande parcela da sociedade conservadora que encontrava em seu representante político maior o seu expoente máximo para legitimar sua forma de funcionamento.

Realizar uma pesquisa sobre gênero nesse contexto, foi desafiador. Especialmente quando analisamos o período entre 2020 e 2021, onde presenciamos uma política eugênica instaurada numa pandemia mundial (da COVID-19) em que assistimos a morte de mais de 700.000 brasileiros e brasileiras, instaurada pela gestão desastrosa e genocida que tivemos em nosso país nos últimos quatro anos.

As discussões dessa pesquisa que trouxeram à tona análises Butleriana de corpos que importam, de corpos inteligíveis e passíveis de luto, foi amplamente verificada na prática e nas vivências cotidianas durante o processo pandêmico, pois foram os corpos pobres, negros e periféricos, os corpos desamparados pelo próprio Estado, os quais foram brutalmente violados por essa política de quase ausência total de assistência.

Nesse sentido, nos deparamos com o fato de mais uma vez, e em situação de COVID-19 não foi diferente, que os corpos mais demarcados pela morte foram justamente aqueles que Butler (2019) traz como os não passíveis de luto e os submetido as piores condições de vulnerabilidade. Me arrisco, diante disso, a afirmar que a violência perpetrada pelo estado se constituiu em uma de suas formas mais brutais, cruéis e desumanas nessa pandemia, pois determinados corpos foram negligenciados até a sua morte e outros não. Diante disso, os corpos pobres, negros, idosos, em situação de rua, dentre outros, foram os que

menos tiveram assistência do estado, justamente aqueles corpos não inteligíveis e sem a reconhecibilidade do estado como merecedores de vida.

Aqui retomo os feminismos para a maioria das mulheres, os quais se constituíram como balizadores desse trabalho, pautados principalmente no primeiro capítulo do referencial teórico dessa tese e especialmente representados por Hooks (2019) e Arruzza, Bhattacharya e Frase (2019). Essas autoras afirmam que de nada adianta discutirmos os processos de empoderamento das pessoas se não for para a maioria delas. A discussão de feminismos e de gênero para essas autoras não se encontram no âmbito das conquistas individuais, mas na luta coletiva pela emancipação de tod@s.

Diante dessa afirmativa, durante o período de isolamento social, verificou-se que mulheres, crianças e idos@s foram vítimas em números alarmantes de violência doméstica por seus pais, filhos e companheiros³³. Realizei a maioria de meus estudos e escritas, especialmente do referencial teórico nesse contexto e foi pensando em todas essas pessoas, em suas condições de vulnerabilidade, que aqui hoje o apresento numa fase mais amadurecida, mas nunca com a pretensão de enxergá-lo como concluído.

Diante do exposto, nesse estudo que trouxe como objetivo geral o de analisar como gênero é tematizado no currículo da Formação Inicial de Educação Física em uma Universidade Pública do Estado de Pernambuco, respondendo a este o citado objetivo, gênero é tematizado nos PPCs dos cursos pesquisados através da diversidade, da identidade, das diferenças, da feminilidade, da masculinidade, dos marcadores sociais e, principalmente da cultura. Nas análises das entrevistas, gênero é tematizado na formação pessoal, a qual interfere diretamente em sua formação profissional; na formação inicial; no currículo e na atuação profissional dess@s docentes desde antes de atuarem no Ensino Superior.

Nas falas d@s docentes entrevistad@s gênero é também tematizado na prática pedagógica através do conceito de gênero; da forma que esse tema aparece nos seus planejamentos; na forma como é sistematizado nas aulas desde as estratégias utilizadas até quando @s estudantes trazem; na Educação

³³ Vieira, Garcia e Maciel (2020).

Física e nos temas da cultura corporal; nos temas correlacionados com o termo gênero, como identidade, sexualidade, coeducação, dentre outros; e na forma como gênero se constitui de forma latente nas aulas dess@s professor@s.

Resumindo o trabalho, apresentamos na introdução do trabalho toda a sua justificativa, bem como delineamos a construção de sua problemática no sentido de iniciar a construção do problema de pesquisa, do objeto de estudo e da explicitação dos objetivos. Ainda em tempo, buscamos desenhar a ideia de tese a qual foi defendida a partir das conclusões de todos os percursos planejados.

Nessa introdução, desenhou-se na justificativa uma de ordem profissional, outra de ordem acadêmica e uma de ordem pessoal que traz ao estudo toda a minha aproximação com o objeto, desde as dúvidas e inquietações acadêmicas oriundas do trabalho de mestrado, passando pelas questões profissionais à frente da gestão de um curso de Licenciatura e outro de Bacharelado em Educação Física, até as questões pessoais que envolvem a maternidade e a militância junto aos grupos feministas desde o ano de 2014 e que se constituíram como potência para a investigação desses aspectos na formação inicial em Educação Física.

O referencial teórico do estudo sob o tema “GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: de uma reflexão conceitual às suas possibilidades na formação inicial” se constituiu como segunda parte do texto, o qual foi se delineando através de uma pesquisa nas fontes teóricas, e possibilitou a construção das duas categorias analíticas já na fase inicial desse processo (gênero e formação inicial em educação física).

Nesse referencial, o qual não se constituiu como uma pesquisa bibliográfica e sim um delineamento do estado da arte da pesquisa, foram trazidos em sua primeira parte intitulada “O conceito de Gênero entre a “segunda” e a “terceira onda” feminista” referências clássicas como Beauvoir, Butler, Scott na área de Gênero, referências mais atuais com Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), Hooks (2013/2019), além de outras obras mais atuais que vão traçando diferentes conceitos de gênero, os quais foram sendo construídos ao longo das fases do movimento feminista. Essa parte nos ajudou a compreender que não existe apenas um feminismo e que essa pluralidade contribuiu para a construção do conceito de gênero.

Na segunda parte do referencial teórico, foram trazidas as relações entre a Educação Física e como a temática de gênero se relaciona com essa área de conhecimento. Esse tópico foi intitulado de “Gênero e Educação Física: diálogos e interrelações”, trouxe justamente como gênero e Educação Física se relacionam através das questões referentes ao corpo. Aqui reflexões no sentido da Educação Física apesar de lidar com o corpo, ainda trazer uma perspectiva de gênero binária, foram realizadas dentro das discussões do feminino e do masculino nas aulas. Evidenciou-se, nessa parte do referencial teórico, também o fato de que ainda existem poucos estudos que vão além dessa discussão.

Na terceira parte desse referencial trouxemos as formas em que Gênero, Currículo e Formação em Educação Física dialogam a partir da literatura que traz essas questões. Nesse tópico subdividimos a discussão em “Currículo e Gênero: relações necessárias à formação” e em “Linha do tempo da Formação Profissional em Educação Física no Brasil: marco regulatório e aproximações com a tematização de gênero. Verificou-se nesse tópico do referencial teórico que, em termos de legislação, apenas entre os anos de 2015 e 2019 se tinha uma Resolução que institui as diretrizes curriculares, não para a Educação Física, mas para a formação de professor@s em que a tematização de gênero era obrigatória. Essas análises ajudaram a compreender por que na instituição pesquisada a Licenciatura avança mais na tematização de gênero do que o Bacharelado em Educação Física.

Na terceira parte desse estudo, partimos para as opções metodológicas do trabalho, aponta-se a pesquisa qualitativa como abordagem central de estudo descritivo e o tipo de pesquisa centrado na pesquisa documental, com análise descritiva dos Projetos pedagógicos de dois cursos de Licenciatura e um de Bacharelado em Educação Física e na pesquisa de campo, a qual se constituiu de uma entrevista semiestruturada realizada com 5 professor@s, que foram selecionad@s através dos critérios estabelecidos e citados na metodologia.

Nesse sentido, a pesquisa de campo ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2021 e janeiro de 2022, o projeto teve a sua qualificação e aprovação no CEP em dezembro de 2020. Após a produção dos dados oriundos desse processo, concluímos esse todas as análises pautada na análise de

conteúdo do tipo categorial temática de Bardin (2011) no mês de novembro de 2022.

Os resultados oriundos das análises dos três PPCs trouxeram para o cerne da questão que o currículo de formação, se materializa de fato nos documentos curriculares da instituição pesquisada. Estes trazem pistas relevantes sobre a forma que foram construídos pel@s professor@s da instituição, demonstrando que, embora não seja o documento que rejam as aulas, eles se constituem na materialização do que o grupo de professor@s pensam sobre a tematização de gênero. Mesmo nos PPCs que não aparece o termo gênero, foi possível verificar como essa categoria é tematizada através da diversidade, da identidade, das diferenças, da masculinidade, da feminilidade, dos marcadores soais e, principalmente na cultura, quando todos os documentos pesquisados apontam a discussão da Educação Física no âmbito da cultura.

Percebe-se que o currículo na instituição pesquisada se materializa nos documentos curriculares representados pelos PPCs dos cursos e na prática pedagógica de professor@s no exercício de sua docência. Foi perceptível também essa intencionalidade de tematização de gênero de forma direta no PPC da Licenciatura do Currículo Atual, o qual entrou em vigor no segundo semestre de 2018, sendo este o que continua como oficial até a nova reforma curricular que ainda está em andamento. Foi possível ver nesse documento que existe uma previsão de tematização de gênero em sua intenção nas competências e habilidades, na dinâmica curricular, mas principalmente nas ementas, competências e habilidades, conteúdos programáticos e bibliografia dos componentes curriculares, especialmente os vinculados ao eixo da cultura de movimento no interior do documento.

Nos PPCs antigo da Licenciatura, bem como no do Bacharelado pressupõe-se que é possível a tematização de gênero por dentro dessas mesmas disciplinas, mas a partir das reflexões acerca de outros termos como cultura, identidade, diversidade e diferenças, como dito anteriormente.

No que diz respeito às entrevistas com @s professor@s, el@s foram selecionad@s a partir principalmente do critério de estarem vinculad@s no momento da realização da entrevista a alguma disciplina vinculada ao eixo de

cultura do movimento, tendo em vista que foi esse o eixo nos PPCs em que mais as possibilidades de se tratar gênero foi verificada. Após a transcrição das entrevistas, estas foram analisadas e emergiram desse processo, duas categorias empíricas.

Na primeira delas tratamos sobre a tematização de Gênero Formação. Por dentro dessa categoria verificou-se que @s professor@s pesquisad@s trouxeram a tematização de gênero a partir da tematização de Gênero na Formação Pessoal/Profissional, na atuação Profissional, na Formação em Educação Física e no currículo. Em relação a essa categoria, os dados revelam que @s professor@s em seus processos de formação pessoal, profissional e inicial tiveram contato com a categoria gênero de forma superficial e linear, embora sua atuação profissional e a forma como concebem o currículo avancem em relação à outras instituições retratadas nos estudos trazidos para o diálogo com os dados. Para além desses aspectos serem tratados apenas em disciplinas optativas, mesmo quando não retratam o processo formativo pessoal e profissional dess@s docentes, el@s trazem a discussão como um aspecto inerente à formação e a vida del@s mesm@s e d@s estudantes.

Na segunda e última categoria empírica que nos trouxe a tematização da de Gênero na prática pedagógica. Por dentro dela seis contextos diferentes foram analisados. Primeiramente, a tematização do conceito de gênero; depois, a tematização do planejamento de gênero, tanto nos planos quanto nos relatos sobre esse planejamento; na sistematização das aulas, na Educação Física e na Cultura Corporal, nos temas correlacionados como coeducação, binarismo, sexualidade, questões étnico-raciais dentre outros e na latência de gênero em que foram evidenciadas unidades de registro como a emergência de gênero, seguida da Performatividade de gênero e, por fim, a desigualdade de gênero. Essa categoria empírica no trouxe o fato de que @s professor@s entrevistad@s em sua maioria planeja intencionalmente, se utilizando, inclusive de referências sobre a tematização de gênero. Não apenas ela é trazida, mas é sistematizada, sem deixar de reconhecer os conteúdos principais ou específicos de suas disciplinas. Também foi verificado nas falas desses sujeitos que mesmo sem

haver a intenção de tratar a temática, não existe possibilidades de não tratar, tendo em vista que ela é latente, está vinculada à vida nas pessoas.

Por outro lado, mesmo os documentos curriculares analisados revelando que gênero somente aparece de forma explícita no novo currículo da Educação Física, foi possível verificar que a tematização de gênero na formação inicial em Educação Física na Instituição pesquisada não se dá apenas nas aulas e nos planejamentos resultantes desse novo currículo, mas vem permeando, mesmo que de forma ainda tímida a prática dess@s professor@s antes desse novo currículo entrar em vigor. Isso demonstra, na instituição pesquisada que a concepção de currículo presente em seu interior supera o dualismo entre o que é prescrito e o que é vivido. Os dados revelaram que o que está prescrito é o que se configura como vivido, pois ess@s mesm@s docentes são autor@s desses documentos e estão presentes neles.

Como dito anteriormente, a tese preliminar desenhada no início da construção desse trabalho e redesenhada após a banca de qualificação e a pré-banca, se confirma na medida em que traz, já nas análises dos documentos curriculares, e é reafirmada nas análises das entrevistas com @s professor@s que, embora a obrigatoriedade legal de se tematizar gênero na formação inicial em Educação Física não garanta de fato essa tratativa, ela é imprescindível, como foi demonstrado na Resolução 02/2015, para impulsionar reflexões sobre a subversão de lógicas hegemônicas de gênero no currículo.

A temática ainda carece de aprofundamento na prática pedagógica d@s professor@s, não apenas com sua intencionalidade, mas de forma ampla, trazendo-se as implicações necessária para uma formação inicial em Educação Física, especialmente no Bacharelado, comprometida com esses grupos sociais que historicamente vem sendo excluídos do currículo.

O estudo me ensinou como mulher, pesquisadora, professora e mãe a ter uma maior percepção para os pequenos detalhes dessas questões em relação à minha prática pedagógica, à minha concepção de currículo, visão de mundo e de vida. Para além disso, no âmbito da formação em sua coletividade, o estudo buscou provocar olhares mais atentos aos gestos, às falas e aos textos contidos em documentos, os quais muitas vezes perpassam visões preconceituosas e

reveladoras de uma sociedade que faz questão o tempo inteiro de revelar quem vale mais e quem vale menos.

Isso nos transforma e nos faz acreditar na possibilidade de um mundo melhor em suas generalidades e especificidades numa perspectiva de formação em Educação Física que evidencie e torne visíveis, passíveis de luto e inteligíveis corpos ou sujeitos historicamente silenciados, marginalizados, invisibilizados e constantemente violados.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ABDALAD, Luciana Silva. **A participação feminina nos esportes de aventura e risco: um voo no universo do desafio e da incerteza**. 2001. 174f. Dissertação de (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro: UGF; 2001. Disponível em: <https://cev.org.br/media/biblioteca/4018819.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Rute Salviano. **Uma voz Feminina na Reforma: a contribuição de Margarida de Navarra à reforma religiosa**. São Paulo: Hagnos, 2010.

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

ALTMANN, Helena; MARIANO, Mariana; UCHOGA, Eliane Aparecida Roveran. Corpo e Movimento: produzindo diferenças de gênero na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272550, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/12375>. Acesso em: 15 mai. 2022.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 491-501, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/p8cj4Xpntfdhx4ncS8ZLJwj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ALVES, Paulo Cesar; RABELO, Miriam Cristina. (org). **Antropologia da saúde: traçando identidade e explorando fronteiras**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1998.

ALVIANO Júnior, Wilson. **Formação inicial em educação física: análises de uma construção curricular**. 2011. 272f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-134313/pt-br.php>. Acesso em: 05 out. 2022.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense S.A., 1982.

APPLE, Michael Whitman. Repensando Ideologia e Currículo. *In*: Moreira A. F. e Silva, T.T. (Orgs.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 39-59.

ARAÚJO, Gabriela Gomes; SILVA, Andréa Costa da. Gênero e sexualidade na licenciatura em educação física (EEFD/UFRJ): reflexões a partir do projeto político pedagógico. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 36-59, ago. 2019. Disponível em:

<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/2244>. Acesso em: 15 mai. 2022.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**. Um Manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

ASSIS, Marília Del Ponte de; SARAIVA, Maria do Carmo. O feminino e o masculino na dança: das origens do balé à contemporaneidade. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 02, p.303-323, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/29077>. Acesso em: 15 mai. 2022.

ASSIS SILVA, César Augusto de. **Cultura Surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Caxambu. **Uma Formação Formatada**. ANPED, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 12 mar. 2022.

AUAD, Daniela. **Feminismo**: Que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AUAD, Daniela. Caminhos Históricos da Coeducação: Reflexões sobre misturas e separações durante o isolamento. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.7, n.2 – p. 738-753 mai-ago de 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/63426/39826>. Acesso em: 10 out. 2022.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.

BACAL, Tatiana; DOMINGOS, Emílio. A Arte Performativa do Passinho Foda: 2008-2018. **Tomo**. n. 37 JUL./DEZ. | 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/13237>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu** (53), 2018:e185306. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/KttpD5GkPYPjH69DZxw6VcL/abstract/?lang=pt>. acesso em: 13 agos. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: Limites e Possibilidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGJT56LBxz9VCDcP7gr86Tf/abstract/?lang=pt>. acesso em: 06 set. 2022.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. A Educação Física no Novo Ensino Médio: Implicações e tendências promovidas pela Reforma e pela BNCC. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 1 maio. 2022.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de Cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENEDICT, Ruth. **O Crisântemo e a Espada: padrões de cultura Japonesa**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BENITES, Larissa Ceringnoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/mXh465f7ZRRhRT4MG4tM57d/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu** (53), 2018: e185305. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/MjN8GzVSCpWtxn7kypK3PVJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2022.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento. 1991.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BORTOLINI, Alexandre. O Currículo não é. O currículo acontece. *In*: Pedro Paulo Gastalho de Bicalho; Maria Luiza Rovaris Cidade; Thiago Colmenero Cunha; Alfredo Assunção Matos (Org.). **Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. p. 130-137.

BROUGERE, Giles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo. Cortez, 2001.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. A Prática Pedagógica da Educação Física: conhecimento e especificidade. *In*: Valter Bracht. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2 Ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p.97-106.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: Marcílio Souza Júnior. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. p. 124-134.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-lei n. 1.212**. 7 abr. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 agos. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-lei n. 8.270**. 3 dez. 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 agos. 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Currículo Mínimo de Educação Física: Resolução nº 69**, de 6 de novembro de 1969, do conselho Federal de Educação. Brasília, 1969. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007078.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 69.450/71. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 01 de novembro de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215, 11 mar. 1987.** Brasília, mar. 1987. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/legislacao/10>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 03, 16 jun. 1987.** Brasília, set. 1987. Disponível em: http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. **Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.** Lei n. 9.696, 1 set. 1998. Presidência da República. Brasília: 01 de setembro de 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica:** Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica:** Resolução CNE/CP n.º 02 de 19 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n. 0058,** de 18 de fevereiro de: Brasília: 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CES n.º 07, de 31 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.** Brasília DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro, 2020.

BRASIL. **Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena:** Resolução CNE/CES n.º 07, de 04 de outubro de 2007, do Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces007_07.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Resolução nº4/CNE/CES/2009, de 06 de abril de 2009. **Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, Bacharelados, na Modalidade Presencial.** Brasília DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf. Acesso em: 02 fev. de 2020.

BRASIL. **Dispõe sobre procedimentos para inscrição e contratação de financiamento estudantil a ser concedido pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).** Portaria Normativa nº 10, de 30 de abril de 2010. disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 02 fev. de 2020.

BRASIL. **Normaliza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências.** Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. de 2020.

BRASIL. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.** Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf>. Acesso em: 12 fev. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 12 fev. de 2020.

BRASIL. Resolução nº 02 CNE/CP/2015, de 1 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 02 fev. de 2020.

BRASIL. **Define as Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).** Portaria Inep nº 289 de 8 de Junho de 2016. Diário Oficial, 9 de junho de 2016.

http://www.unirg.edu.br/images/ENADE/ENADE_2016/educacao_fisica_bacharela_do_portaria_n_289_08062016.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Brasília: Ministério da Educação – MEC/Inep, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. **Institui Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE)**. Portaria Inep nº 481 de 6 de Junho de 2017. Diário Oficial, 8 de junho de 2017. Disponível em: http://www.unoeste.br/content/enade/2017/Educacao_Fisica-Licenciatura-Portaria-Inep-481-2017-06-06.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 mar. 2020

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. 3ª versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_emb_aixa_site_110518.pdf. Acesso em: Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física**. Resolução nº 06 CNE/CP/2018, de 18 de dezembro de 2018, Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução nº 02 CNE/CP/2019, de 20 de dezembro de 2019, Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. acesso em: Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASILEIRO, Livia Tenório. Dança e expressões rítmicas: conceitos, conteúdos escolares e formação de professores. *In*: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. p. 135-151.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura Corporal da Ginástica**. São Paulo: Ícone Editora Ltda, 2003.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.

BUTLER, Judith. *Corpos que Pensam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Tradução S. T. M. Lamarão & A. M. Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). **Gênero, cultura visual e performance**. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011. p. 69-89

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. Os limites discursivos do sexo. Tradução Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: Crocodilo Edições, 2019.

CALDAS, Waldemyr. **O que todo cidadão precisa saber sobre cultura**. São Paulo: Global Editora, 1986.

CAMINADA, Eliana. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.) **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 13-38.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola**. A Educação Física como Componente Curricular. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desporto, 1997.

CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. **Homem e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1977.

CARDOSO, Helma de Melo; RIOS, Pedro Paulo Souza; DIAS, Alfrancio Ferreira. Representações dos/as Docentes sobre gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, Campus Itabaiana/SE. **Revista Feminismos**. Salvador (BA), v. 5, n.1, p. 54-63, jan./abr. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30267>. Acesso em: 08 jul. 2022.

CASTRO, P. H. Z. C. de; BAPTISTA, G. G. Gênero, raça e formação docente: análise das ementas da escola de educação física e desportos - UFRJ. **Educación Física y Desporto**, v. 38, n. 2, p. 321-340, jul./dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341222985_Genero_raca_e_formacao_docente_analise_das_ementas_da_Escola_de_Educacao_Fisica_e_Desportos-UFRJ. Acesso em: 20 jan. 2023.

CASTRO, Mery; LAVINAS, Lena. Do feminino ao gênero: a construção de um objeto. *In*: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 216-251.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. São Paulo: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. Ensaio sobre a mulher brasileira face a legislação da Educação Física e do Desporto. **Revista Desporto e Lazer**. v. 08, 1982. p. 18-21.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, Isabel; PIRES, Ricardo Dias de Sousa. Considerações a respeito da capoeira na escola. *In*: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. p. 234-244.

CORREIA, Marcos Miranda; DEVIDE, Fabiano Pries; TELLES, Silvio de Cássio Costa; LUTZ, Thulyo; MURAD, Mauricio; OLIVEIRA, Gabriela Aragão Souza de. O discurso da Licenciatura em Educação Física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação Física. **Salusvita**, Bauru, v. 35, n. 1, p. 67-83, 2016. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v35_n1_2016_art_05.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar**. São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para a Inclusão e Diversidade**. 5 ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CURRÍCULO. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 27 jul 2020.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando** – uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DAOLIO, Jocimar.; VELOZO, Emerson Luís. A TÉCNICA ESPORTIVA COMO CONSTRUÇÃO CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA A PEDAGOGIA DO ESPORTE. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 9–16, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1794>. Acesso em: 27 jul 2020.

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

DAÓLIO, Jocimar **Da cultura do corpo**. São Paulo: Papyrus, 2010.

DARIDO, S. C, SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para Ensinar Educação Física: possibilidades de Intervenção da escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe** [recurso eletrônico]. tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEVIDE, Fabiano Pires. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer *In*: WENERTZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. Orgs. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal, RN: EDUFRRN, 2020.

DEVIDE, Fabiano Pires; OSBORNE, Renata; SILVA, Elza Rosa; FERREIRA, Renato Callado; CLAIR, Emerson Saint Clair; NERY, Luiz Carlos Pessoa. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.1 p.93-103, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/vdH5QcysDZcqrTk4hNZsqYJ/?format=pdf>. Acesso em: 01 mai. 2023.

DEVIDE. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer. *In*: Orgs: WERNETZ, Ileana ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do

Conhecimento em 40 Anos de CBCE. V. 06. Série CBCE 40 anos. Natal, RN : EDUFRN, 2020.

DEVIDE, Fabiano Pires; ARAUJO, Ana Beatriz Carvalho de. “Gênero” e “Sexualidade” na Formação em Educação Física: uma análise dos cursos de Licenciatura das instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v.15, n.1, p. 25-41, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/21840>. Acesso em: 27 jul. 2020.

DIAS, Adelaide Alves, MACHADO, Charliton José dos Santos Machado & NUNES, Maria Lúcia da Silva (Orgs.). **Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social**: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as Diferenças**: jogos para crianças e jovens com deficiência em situação de inclusão e em grupos específicos. São Paulo – SP: Phorte, 2006.

DIECKERT, Jürgen. *et al.* A Educação Física no Brasil – A Educação Física Brasileira. *In*: DIECKERT, Jürgen. *et al.* **Elementos e Princípios da Educação Física**. Uma Antologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. p.174-178.

DOMINGUES, José. Luiz. Currículo como atividade intencional. *In*: CAPELLETTI, Izabel Franchi.; MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Ensino superior**: reflexão e experiência. São Paulo: EDUC/PUC/SP, 1986. p. 43-72.

DORNELLES, Priscila Gomes. Caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas para “caminhar” com gênero e sexualidade na educação física: alinhavos com os estudos *queer*. *In*: WERNETZ, Ileana ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE. v. 06. Série CBCE 40 anos. Natal, RN : EDUFRN, 2020.

DUARTE, Gustavo de Oliveira; CASTRO, Felipe Barroso de; NASCIMENTO, Thaianne Bonaldo do. Gênero, sexualidade e formação em Educação Física: percepções de professores e alunos em um projeto na escola. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 1, p.161, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314-25612021000100161&script=sci_abstract. Acesso em: 27 jul. 2020.

ESCOBAR, Micheli. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. *In*: **Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, v. 08, dezembro, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22600>. Acesso em: 09 set. 2022.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes. de. Professor de educação física, licenciado ou generalista. *In*: MARINHO, Vitor Oliveira de. (org.). **Fundamentos pedagógicos: educação física 2**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FERNANDES, Simone Cecília; ALTMANN, Helena. A educação esportiva e gênero na escola pública: posicionamento docente positivo diante do fazer esportivo de meninas. *In*: Orgs: WERNETZ, Ileana ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE. Vol. 06. Série CBCE 40 anos. Natal, RN: EDUFRN, 2020.

FERNANDEZ, Brena Paula Magno. Teto de Vidro, piso pegajoso e desigualdade de gênero no mercado de trabalho à luz da economia feministas: porque as iniquidades persistem? **Rev. Cadernos de Campo**, Araraquara, n. 26, p. 79-103, jan./jun. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/anap_/Downloads/06+-+Artigo+2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/anap_/Downloads/06+-+Artigo+2%20(1).pdf). Acesso em: 04 nov. 2022.

FERRY, Luc. A nova ordem ecológica: a árvore, o animal e o homem. Rio de Janeiro: **DIFEL**, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/5718>. Acesso em: 04 nov. 2022.

FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos (Organizadora). **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. Lisboa: Portugalia, 1967.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, Identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRAGA, Valderez Ferreira. Choque cultural como aprendizado profissional e humano. **Revista de Administração Pública RAP**. FGV. v. 33, n. 5 (1999). Disponível em <file:///C:/Users/Roberta%20de%20Granville/Downloads/document.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **Mediações**, Londrina, v. 14, n.2, p. 11-33, jul/dez. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4300312/mod_resource/content/1/FRASER%20Nancy.%20Feminismo%20capitalismo%20e%20a%20ast%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

FREITAS, Milena de Bem Zavanella; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Gênero, sexualidade e educação física: formação e prática docente. **Motricidades**, v. 4, n. 3, p. 217-230, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2020-v4-n3-p217-230>. Acesso em: 30 jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. *In*: SILVA, Luiz Heron da (org.). 6 ed. **Escola Cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 218-238.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Escola Cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 218-238.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GEERTZ, Clifford. **O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem**. *In*: A Interpretação das Culturas. São Paulo: Zahar, 1978.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação as Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 3. ed. Rio de Janeiro: HTC, 2008.

GENTILI, Pablo. A Complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional. *In*: SILVA, Luiz Heron da (org.). 6. ed. **Escola Cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.320-339.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo. Cortez/Autores Associados. 1988.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*. A. Moreira e T. Silva (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 93-124

GOELLNER, Silvana Vilodre. A Produção Cultural do Corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 30-42.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela Maternal e Feminina**. Imagens da Mulher na Revista Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, CBCE, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 30 jan. 2022.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.67-80.

GRANVILLE-BARBOZA, Roberta de. **As representações sociais de gênero das alunas e dos alunos das 7ª e 8ª séries do ensino fundamental nas aulas de educação física**. 2003. 165 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

GRANVILLE-BARBOZA, Roberta de; PAIVA Andréa Carla de.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Gênero e Educação Física Escolar: prática social e emancipação humana. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira. **Educação física escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica**. Curitiba: CRV, 2022.

GROS, Alexis Emanuel. Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer. **Civilizar** 16 (30): 245-260, enero-junio de 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-89532016000100018&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 08 fev. 2022

GUSMÃO, Neusa (org.). **Diversidade, cultura e Educação**. São Paulo: Biruta, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: TADEU DA SILVA, Tomaz (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. 14. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

HEILBORN, Maria Luiza. Construção de si, gênero e sexualidade. *In*: HEILBORN, Maria Luiza (org.). **Sexualidade. O olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 40-59.

HELMAN, Cecil G. **Cultura, saúde e doença**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **O Feminismo é para Todo Mundo**. Políticas Arrebatadoras. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva. São Paulo, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAEGER, Angelita Alice; VNETURINI, Ivana Vedoin; OLIVEIRA, Myllena Camargo; VALDÍVIA-MORAL, Pedro; SILVA, Paula. Formação Profissional em Educação Física: homofobia, heterossexismo e as possibilidades de mudanças na percepção dos estudantes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25040, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/gnqdmRbtN9sPSDSdXcTkPbM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

KEESING, Roger.; STRATHERN, Andreu J. **Antropologia Cultural: uma perspectiva contemporânea**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) – set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/XN7yv7jS8vTq99xLhRC7vtJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo; FRANCISCHI, Vanessa Gertrudes. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista da Educação Física/UEM**, v.24, n.1, p.71-82, 1.trim. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/vdX5TG9F3cCkz4vLzxSF5VF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

LANE, S. T. N. & GODO, W. (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LATÊNCIA. *In*: DOCIOÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em <http://www.priberam.pt/dIDLPO>. Acesso em: 01 nov. 2022.

LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzales; MASCAGNA, Gisele Cristina. Adolescência Trabalho, Educação e Formação Omnilateral. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; DIAS FACCI, Marilda Gonçalves (Org.) **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p.221-237.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEITE, Marcelo Alencar; MEDEIROS, Normandia de Farias Mesquita; IWAMOTO, Thiago Camargo; DEVIDE, Fabiano Pires; ALMEIDA, Dulce Maria Figueira de. A temática gênero na licenciatura em Educação Física: discussões acerca da formação inicial. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 34, n. 65, p. 01-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/84292>. Acesso em: 07 jul. 2022.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; Érika Vanessa, MOREIRA. A Pesquisa Qualitativa em Geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n.37, v.2, p.27-55, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/4708>. Acesso em: 25 set. 2022.

LIONÇO, Tatiana; ALVES, Ana Clara de Oliveira; MATTIELLO, Felipe; FREIRE, Amanda Machado. “Ideologia de gênero”: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. **Psicologia Política**. vol. 18. nº 43. pp. 599-621. set. – dez. 2018. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300011. Acesso em: 06 set. 2022.

LOPES, Simone Fernandes. Os desafios de ser mulher no cenário dos esportes de aventura. **Brazilian Journal of Health Review**. Curitiba, v.4, n.6, p. 25316-25341 nov./dec. 2021. Disponível em: <http://homepublishing.com.br/index.php/cadernodeanais/article/view/161>. Acesso em: 06 set. 2022.

LORENZINI, Ana Rita. O conteúdo ginástica em aulas de Educação Física escolar. *In*: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. p. 215-233.

LORENZINI, Ana Rita; PAIVA, Andréa Carla de; TENÓRIO, Kadja Michele Ramos; BRASILEIRO, Lívia Tenório; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GRANVILLE-BARBOZA, Roberta de; OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral de. Metodologia do Ensino de Educação Física: Gênese, desenvolvimento e atualidade da perspectiva Crítico-Superadora. *In*: Luciana Pedrosa Marcassa; Admir Soares de Almeida JÚNIOR; Carolina Pichetti Nascimento (orgs.). **Ensino de Educação Física e Formação Humana**. Curitiba: Appris, 2021. p.115-140.

LOURENÇÃO, Odete. Diferenças Psico-fisiológicas do sexo e sua importância para a Educação Física. **Revista da Associação dos professores de Educação Física**. v. 01, São Paulo, 1953. p. 14-19.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. O Currículo e as diferenças sexuais e de gênero. *In*: Marisa Costa (Org.). **Currículo nos limiões do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. *In*: Luiz Heron da Silva (Org.). **Escola Cidadã no contexto da globalização**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma Perspectiva Pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Josy Cristine; DIAS FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Dos Jogos de papéis à atividade de estudo. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; DIAS FACCI, Marilda Gonçalves (Org.) **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/97Tn9BTwb5zcyjPdPStGkzk/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTE, Ângelo Antônio; DIAS FACCI, Marilda Gonçalves (Org.) **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagógica crítica nos fundamentos da educação**. São Paulo: Artes médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. Traumas do Capital: Pedagogia, política e práxis no mercado global. *In*: SILVA, Luiz Heron da (org.). 6. ed. **Escola Cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MEDINA, João Paulo. **A Educação Física cuida do corpo e mente**. Campinas: Papirus, 1987.

MELO, Késia Maria Maximiano de; MALFITANO, Ana Paula Serrata; LOPES, Roseli Esquerdo. Os marcadores sociais da diferença: contribuições para a terapia ocupacional social. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. São Carlos, v. 28, n. 3, p. 1061-1071, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/PyVQWfBrjPMqSS9xWWNTKfk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

MELO, Talita Graziela Reis; SOBREIRA, Maura Vanessa Silva. Identidade de Gênero e Orientação Sexual: perspectivas literárias. **Temas em Saúde**. João Pessoa, v. 18, n. 3, p. 381-404, 2018. Disponível em: <https://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2018/09/18321.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.

MENDES, Cláudio Lúcio. **A reforma curricular do curso de educação física da UFMG: relações de poder, atores e seus discursos**. Belo Horizonte, 1999. 207f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação/UFMG, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9JGGNX>. Acesso em: 06 jan. 2022.

MENDES, Cláudio Lúcio; PRUDENTE, Paola Luiza Gomes. Licenciatura x Bacharelado: o currículo da educação física como uma arena de luta. **Impulso**, Piracicaba; 21(51), 97-108, jan.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5715> Acesso em: 05 out. 2022.

MINAYO, Cecilia. Construção da identidade da antropologia na área da saúde. *In*: ALVES, P.C.; RABELO, M.C. (org). **Antropologia da saúde: traçando identidade e explorando fronteiras**. Rio de Janeiro: Ed.FIOCRUZ, , 1998

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia Clássica *In*: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, Antônio Sampaio. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

MOORE, Henrieta Louise. **Feminism and anthropology**. Cambridge: Polity Press (*in association with Basil Blackwell*), 1988.

MORAES, Antônio Carlos. **Educação Física**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/05Educacao_Fisica.pdf texto extraído em 2018. Acesso em: 07 fev. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo: questões atuais**. 7. São Paulo: Papirus, 1997. p.9-29.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da Teoria Curricular Crítica. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2012. p.11-36.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In*: Moreira Antonio Flávio. e Silva, Tadeu Tomaz (Orgs.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7-39.

MOREIRA, Susie Silvana Barboza; BUTTURI JÚNIOR, Atilio. Escola para Meninos: o discurso androcêntrico no livro didático. **Gavagai**, Erechim, v.2, n.1, p. 075 -090, jan./jun. 2015. Disponível: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/view/8921/5575>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 03 mai. 2022.

NASCIMENTO, J.V.; FARIAS, G.O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade masculina e experiência religiosa Pentecostal. *In*: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 247-272.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.) **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. LIMA; Maria Emlília de; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs.). **Educação Física e Culturas: ensaios sobre a prática**. Vol. I. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física e Culturas: ensaios sobre a prática**. Vol. II. São Paulo: FEUSP, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural. O currículo em Ação**. São Paulo: Labrador, 2017.

NEUMAN, W. L. **Social Research Methods: qualitative and quantitative approaches**. London: Allyn and Bacon, 2000.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 258f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/educacao_fisica_artigos/edf_reordenamento_mercado_trabalho.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Regulamentação da Profissão e Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física. *In*: ALMEIDA, R. **Os Bastidores da regulamentação do profissional B 326 de educação física/ Renan de Almeida (org.)** Vitória, ES: UFES, Centro de Educação Física, 2002. p. 09-19.

NUNES, Bruno Blois; FROEHLINCH, Márcia. Um novo olhar sobre a condução na dança de salão: questões de gênero e relações de poder. **Educação, Artes e Inclusão**. vol. 14, n. 02, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/10172>. Acesso em: 30 jan. 2020.

OLIVEIRA, Edson Eduardo Rodrigues. **A Importância da Regulamentação da Profissão de Educação Física para uma Categoria Profissional: O caso de Minas Gerais**. 2017. 107f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto/FADEUP, 2017. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/105394/2/200566.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

OLIVEIRA, Nara Rejane cruz de. Concepções de Infância da Educação Física Brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/162>. Acesso em: 09 set. 2022.

OLIVEIRA, Dayana da Silva; OLIVEIRA, Ilana Santos de; CATTUZZO, Maria Teresa. A influência do gênero e idade no desempenho das habilidades locomotoras de crianças de primeira infância. **Rev. Bras. Educ. Física e Esporte** 27, 647–655 (2013). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/S4Nv8YSDB8yjJhvdSqxnddd/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2022.

OLIVEIRA, Lorena Possatti de; MOERIRA, Lílian Cristiane; ALVARENGA, Elda. Relações sociais de gênero no ensino médio: o caso de Vila Velha/ES. *In*: Orgs: ALVARENGA, Edla; SILVA, Erineusa Maria; MOREIRA, Lilian Cristiane. **Gênero em disputa na educação: a falácia da ideologia de gênero**. Curitiba: Brazil Publishing, 2022. [recurso eletrônico]. Disponível em: Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem>. Acesso em 02 set. 2022.

PAIVA, Andréa Carla. **Pedagogia Histórico-Crítica e Currículo Escolar: Contribuições para a prática pedagógica da Educação Física**. 2017. 297f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) - Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba. Recife, 2017.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Política de ensino e escolarização básica**. Recife: : Secretaria de Educação-PE, 1998. (Coleção Professor Paulo Freire).

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco - Educação Física**. Recife: : Secretaria de Educação-PE e UNDIME-PE, 2006.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas** – Educação Física – Ensino Fundamental e Ensino Médio. Recife: Secretaria de Educação-PE, 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas**: Educação Física. Recife: Secretaria de Educação-PE, 1992. (Coleção Professor Carlos Maciel).

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Contribuição ao debate do currículo em Educação Física**: uma proposta para a escola pública. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife: Secretaria de Educação-PE, 1989.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros Curriculares de Educação Física Ensino Fundamental e Médio**.: Secretaria de Educação-PE, 2013.

PETRONE, Taliria. Prefácio da Edição Brasileira. *In*: ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**. Um Manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/04/Feminismo-para-os-99-um-manif-Cinzia-Arruzza.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

PIRES, Célia Maria Carolino. Reflexões Sobre Relações entre Currículo, avaliação e formação de professores na área de educação matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 52, p. 473-492, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/XcjRfvqTz5QZkRNFGSpmdYj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.

PRADO, Vagner Matias do.; ALTMANN, Helena.; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Condutas Naturalizadas na Educação Física: uma questão de gênero? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1/articles/prado-altmann-ribeiro.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

PRADO, Vagner Matias do. Gêneros e Sexualidades na formação inicial em Educação Física: experiência docente em uma Universidade Pública. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 58-69, mar. 2020. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2399>. Acesso em: 08. nov. 2022.

PRECIADO, Paul Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(1): 312, janeiro-abril/2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000100002/18390>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PRONI, Marcelo Weishaupt. Esporte e identidade na sociedade brasileira contemporânea. *In*: 237 PIRES, Antônio Geraldo Magalhães Gomes; CALCIOLARI JÚNIOR, Anísio; HONORATO, Tony. (Eds.). **Representações Sociais e Imaginário no Mundo Esportivo**. Londrina: Lazer & Sport, 2008. p. 89–94.

RABAY, Gloria Freire; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Participação da mulher no parlamento brasileiro e paraibano. *Democracia, Direitos Humanos e Gênero. Org & Demo*, Marília, v.12, n.1, p.81-94, jan./jun., 2011. **Caderno Espaço Feminino** - Uberlândia-MG - v. 30, n. 2 – Jul./Dez. 2017 – ISSN *online* 1981-3082 68. Acesso em: 29 out. 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/776>. Acesso em: 05 out. 2022.

RAILANE, Kerzia; ALVARENGA, Edla; SILVA, Erineusa Maria. As narrativas da “ideologia de gênero” nas mídias sociais e na imprensa: tensionamento na educação brasileira. *In*: Orgs: ALVARENGA, Edla; SILVA, Erineusa Maria; MOREIRA, Lilian Cristiane. **Gênero em disputa na educação: a falácia da ideologia de gênero**. Curitiba: Brazil Publishing, 2022. [recurso eletrônico].

RAMALHO, Carla Chagas; SANTOS, Juliana Valéria Souza; CARDOSO, Fernanda de Souza; PEREIRA, Maria Grazielle Mendes. Gênero nos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física nas universidades de Minas Gerais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/83753>. Acesso em 02 set. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Edméia. “Ideologia de gênero”: ofensiva reacionária, pânico e cruzada moral no México (2016). **Antíteses**, Londrina, v.12, n. 24, p. 488-516, jul-dez. 2019. Disponível em: [https://antiteses,+Gerente+da+revista,+6sociedadescientificas_RIBEIRO_p488-516%20\(2\).pdf](https://antiteses,+Gerente+da+revista,+6sociedadescientificas_RIBEIRO_p488-516%20(2).pdf). Acesso em: 02 set. 2022.

RIGONI, Ana Carolina Capellini; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e Religião: marcas da Educação Evangélica no Corpo Feminino. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 227-243, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1105>. Acesso em: 13 out. 2022.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As culturas da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, setembro 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/483/567>. Acesso em: 27 mar. 2022.

ROMERO, Elaine. A Educação Física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 15, n.03, Santa Maria, 1994. p. 226-234. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/download/69/13> Acesso em: 03 abr. 2022.

ROSENO, Camila dos Passos; AUAD, Daniela. Formação Docente em Universidades Públicas do Nordeste: Gênero como Resistência Democrática nos Currículos. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.15, n. 35, p. 273-292, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5682>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2 ed., São Paulo: Paulinas, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. *In*: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 183-215. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0104-026x202100010060600030&lng=en. Acesso em: 28 jan. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes**. 3. ed. Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth; BONGIOVANI, Lara. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 4, n. 16, p. 115-136, jan./mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/gMVfxYcbKMSHnHNLrqwYhkl/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da razão Indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo; GRANVILLE-BARBOZA, Roberta de. Gênero e Sexualidade na Educação: da falácia de uma “ideologia de gênero” ao debate acerca da justiça Curricular. Anais do III Colóquio Luso-afro-brasileiro de Questões Curriculares. *In*: ANAIS DO COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2017., **Anais eletrônicos...** Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/coloquio/papers/genero-e-sexualidade-na-educacao%3A-da-falacia-de-uma-%E2%80%9Cideologia-de->

genero%E2%80%9D-ao-debate-acerca-da-justica-curricular. Acesso em: 02 fev. 2020.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SARTI, Cyntia Andersi. Família y género en barrios populares de Brasil. En: MONTES, Soledad (Coord.). **Mujeres y relaciones de género en la antropología latinoamericana**. México, D. F.: El Colegio de México, 1994.

Disponível em:

https://muse.jhu.edu/pub/320/oa_edited_volume/chapter/2586478/pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: Trajetória, Limites, Perspectivas. 13 ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. v. 2, n. 20, p. 71-100. 1995. Disponível em:

<https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/categoriautilanalisehistorica.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SCOTT, J. O enigma da Igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 216, p.11-30, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/H5rJm7gXQR9zdTJPBf4qRTy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2023.

SEGATO, Rita Laura. Os percursos do gênero na antropologia e para além dela. **Feminismos e Gênero**. v. 12 n. 02, 1997. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/44155>. Acesso em 04 dez. 2022.

SIGOLI, Mario André & DE ROSE JÚNIOR, Dante. A História do Uso Político do Esporte. *In*: **Movimento**. Vol. 2, n.º 2, jun. 2004. Disponível em:

<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/566>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SILVA, Ana Márcia. Corpo, Conhecimento e Educação Física Escolar. *In*: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.). **Educação Física Escolar**. Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

SILVA, Carmi Ferreira da. **Por uma História da Dança**: Reflexões sobre as práticas Historiográficas para a Dança no Brasil Contemporâneo. 2012. 122f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/8696>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SILVA, Erineusa Maria da.; ALVARENGA, Edla; RAMALDES, Cecília; TAVARES, Adriana Peterlini. Gênero e “ideologia de gênero”: das tensões no Parlamento às ações e às percepções de professoras da educação básica. *In*: Orgs: ALVARENGA, Edla; SILVA, Erineusa Maria; MOREIRA, Lilian Cristiane. **Gênero em disputa na educação**: a falácia da ideologia de gênero. Curitiba: Brazil Publishing, 2022. [recurso eletrônico].

SILVA, Jeane Félix da. Linguagem Sexista sob a Perspectiva da Análise do Discurso: Olhares Esboçados em uma Revista Dirigida a Professores/as. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 7(1): 77-83, 2004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1416>. Acesso em: 09 set. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção cultural da diferença. *In*: Tomaz Tadeu da Silva (Org). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo Como Fetiche**. 2. ed. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola Cidadã no contexto da globalização: uma introdução. *In*: Luiz Heron da Silva (Org.). **Escola Cidadã no contexto da globalização**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.7-10

SIMMEL, Georg. **O Conflito na Cultura Moderna e Outros Escritos**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2013.

SANTOS, Ivan Luis dos; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e 20160168, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMgdrDnQvLJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, João Paulo Fernandes; MOURÃO, Ludmila. Gênero e suas interseções nas experiências corporais: processos de subjetivação e resistência. *In*: Orgs: WERNETZ, Ileana ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE. v. 6. Série CBCE 40 anos. Natal, RN: EDUFRN, 2020. p.63-77.

SOARES NETO, Raimundo Nonato de Araújo. A IMPORTÂNCIA DO LAZER NO CONTEXTO SOCIAL: Elementos Para o Desenvolvimento e Consolidação de Políticas Públicas. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 13, n. 1, p. 96-111, jan.- jun. 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6791>. Acesso em: 09 set 2022.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Professoras de um lado! Professores do outro! É possível mudar o rumo dessa história? **Pesquisa Histórica em Educação Física Brasileira**. Vitória: Proteoria, 1996.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de.; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, p. 52-68, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WmskFBM75bMM855MZYhYvgb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física no currículo escolar: (im)possibilidades de remediar o recente fracasso esportivo brasileiro. **Revista Pensar a Prática**. Vol. 4, pág. 19-30. jul/jun, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26588387_A_Educacao_Fisica_no_curriculo_escolar_e_o_esporte_impossibilidade_de_remediar_o_recente_fracasso_esportivo_brasileiro. Acesso em 04 nov. 2022.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11546>. Acesso em: 07 jul. 2022.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio, *et al.* Coletivo de Autores: a cultura Corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Vol. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/676>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio, *et al.* Diversidade Cultural e Currículo de Educação Física Escolar: uma revisão sistemática. **Educação em Foco**. v. 22, n.º 01, p. 1-36, jun 2017. Disponível em: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos**: a Educação Física como componente curricular? ...isso é História! 2. ed. Recife: EDUPE, 2014.

SOUSA, Fábio Cunha, SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O currículo e a Educação Física na Rede Estadual de Pernambuco. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.1,

p.1319, jan./mar.2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/13003>. Acesso em: 13 out. 2022.

SOUZA NETO, *et al.* A Formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação Federal do Século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230>. Acesso em: 29 set. 2022.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. **Pro-Posições**. Campinas, v.9, n.2 (26), p.55-61, 1998. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1972/26-artigos-stinsonsii.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.

SUÁREZ, Mireya. A problematização das diferenças de gênero e a antropologia. *In*: AGUAR, Neuma (Org.). **Gênero e Ciências Humanas**: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Coleção gênero. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1997. p. 31-48.

TAFFAREL, Celi Zulke. **A Formação de Professores em Educação Física e a Licenciatura Ampliada**. XVII Semana de Educação Física/UFMS, 17., 2012, Campo Grande (MS). IV Jornada de Iniciação Científica do Curso de Educação Física/UFMS, 4.,2012, Campo Grande (MS). 38f.Trabalho Apresentado em evento. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18055>. Acesso em: 04 nov. 2022.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. **Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital**. Boletim Germinal - *online*, n. 9 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>. Acesso em: 22 mar. 2022.

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. **A Cultura Corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital**, 2009.

TANI, Go; KOKUBUN, E.; PRONÇA, J. *et al.* **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.7, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=58>. Acesso em: 25 set. 2022.

TORRES-SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade. **Margens**, nº 5. Lisboa: Fim de Século, 1995. Disponível em: [org/etnograficapress/462https://www.scielo.br/j/mana/a/r9yBDnTm5Y6tCfYqJ3vxXSK/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/etnograficapress/462https://www.scielo.br/j/mana/a/r9yBDnTm5Y6tCfYqJ3vxXSK/?lang=pt). Acesso em: 16 mar. 2022.

VARGAS, Janaina; BRITES, Jurema. A Marcha das Vadias e seu feminismo: Práticas, experiências e conflitos de uma geração de jovens feministas. **Interseções**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 179-195, jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/35880>. Acesso em: 04 dez. 2022.

VASCONCELOS, Camila Midori Takemoto; FERREIRA, Lílian Aparecida. A formação de Futur@s Professor@s de Educação Física: Reflexões sobre gênero. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, p.1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nhzvnNmtMP7L6wYRcC4Dh8B/?lang=pt>. Acesso em 03 mar. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática Pedagógica do Professor de Didática**. 3ª Edição. São Paulo: Papirus, 1994.

VEREDIANO, Amanda Stafanato. Quando as bandeiras coloridas e feministas ocupam a escola. *In*: Orgs: ALVARENGA, Edla; SILVA, Erineusa Maria; MOREIRA, Lilian Cristiane. **Gênero em disputa na educação**: a falácia da ideologia de gênero. Curitiba: Brazil Publishing, 2022. [recurso eletrônico].

VIANNA, Alexandre Jackson Chan. **Parecer sobre Versão 3 da BNCC para Educação Física**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/Parecer_5_EF_Alexandre_Jackson_Chan_Vianna_Alexandre_Rezende.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.

VIEIRA, Pâmela Rocha; GARCIA, Leila Posenato; MACIEL, Ethel Leonor Noia. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? **REV BRAS EPIDEMIOL**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/tqcyvQhqQyjtQM3hXRywsTn/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2022.

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura**. São Paulo: CosacNaify, 2010.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**(ELABORADO DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO Nº 466/2012 – CNS/MS)**

Eu, Roberta de Granville Barboza, pesquisadora responsável pelo projeto A TEMATIZAÇÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO, sob orientação do Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior, estabelecemos prover procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros e que o acesso a estes dados ou em outra base de dados será utilizado somente para o projeto ao qual está vinculado.

Recife, 06 de novembro de 2020



Roberta de Granville Barboza



Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior

APÊNDICE 2- CARTA DE ANUÊNCIA



CARTA DE ANUÊNCIA

Aceto Roberta de Granville Barboza, pesquisador(a) responsável pelo projeto intitulado **GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO**, e sua equipe de pesquisa, Marcelo Barbosa Mendonça de Souza Júnior, para realização do referido projeto, ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usadas na pesquisa.

Concordo em fornecer subsídios para o desenvolvimento da pesquisa, sendo eles: Acesso a documentos (Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, e Planos de Ensino das Disciplinas, acesso aos docentes das disciplinas ligadas à cultura de movimento e aos estudantes matriculados nestas para a realização de entrevistas semiestruturadas e grupos focais.

Para isto, é obrigatório que sejam assegurados os termos que seguem abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS/MS;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;
- Anexar relatórios parcial e final na plataforma Brasil, e se comprometer com o serviço na apresentação dos achados da pesquisa.

No caso do não cumprimento dos itens acima, a Instituição tem a liberdade de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Recife, 06 de novembro de 2020.

Atenciosamente,


 Karla Regina Torcato
 Vice-Diretora

**APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR@S
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/MS)
PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa A TEMATIZAÇÃO GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Roberta de Granville Barboza sob a orientação do prof. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- Descrição da pesquisa: o presente estudo visa compreender gênero no que se refere à construção social das diferenças no currículo da Formação Inicial em Educação Física, justificando-se como um estudo importante para analisar como a formação inicial em Educação Física trata gênero em seu currículo. Através de uma abordagem qualitativa de um estudo do tipo etnográfico, desenvolverá uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo em três etapas (documental, entrevistas) com os professor@s da ESEF-UPE. Não utilizaremos de placebo e grupo controle e nem material biológico.
- Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa: o início está previsto para o primeiro semestre de 2021 e o término para o segundo semestre do mesmo ano inicialmente previstos de forma remota por conta da pandemia da COVID-19, não havendo momento presencial d@s professor@s durante a realização da coleta dos dados.
- RISCOS: Em se tratando de coleta de dados por meio de plataformas educacionais (Google Meet) e realizando-se as transcrições via WhatsApp, poderão ocorrer constrangimentos, por parte d@s professor@s, em relação aos relatos de experiência que tragam as memórias dos participantes durante a realização da entrevista e individualmente durante as entrevistas. Nesse sentido, impactos negativos em decorrência dessas experiências podem ocorrer no processo ensino-aprendizagem e nas vidas pessoal, profissional d@s professor@s. Ainda assim, como se trata de uma pesquisa no âmbito das ciências humanas e sociais, especificamente na área de educação, os riscos são mínimos, pois, não serão utilizados método corporais invasivos e nossos processos permitem que o participante desista de participar da pesquisa se assim quiser e no tempo que quiser.
- MEDIDAS PROTETIVAS: Cada professor poderá desistir de participar a qualquer momento da pesquisa. A realização das entrevistas terá duração máxima de 50 (cinquenta) minutos. A utilização das gravações e transcrições será apenas para fins de pesquisa sem haver a divulgação da mesma. A ferramenta utilizada para a coleta desses dados será o Google Meet e suas falas e imagens serão gravadas. Durante a realização das entrevistas serão analisados conjuntamente a conexão da internet, a qualidade do áudio e da imagem, bem como a continuidade da disposição de cada um para continuar com as suas falas individualmente, durante as entrevistas. As gravações das falas e imagens serão armazenadas no google drive com acesso permitido apenas a@s pesquisador@s. Caso haja problemas de conexão no momento, os procedimentos serão reagendados em comum acordo com cada professor/a participante.
- BENEFÍCIOS: Participando dessa pesquisa, você estará refletindo sobre a contribuição para a construção de um currículo de formação inicial em Educação Física que leve em consideração a diversidade, o respeito à diferença e a criticidade. O projeto atende às considerações éticas de acordo com a Resolução 466/12 da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa em Seres Humanos, bem como a Resolução 510/16 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, filmagens, etc), ficarão armazenados em pastas de arquivo (google drive) do computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador principal, pelo período de 5 anos. Nada lhe será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Em caso de dúvidas, você pode procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa (Roberta de Granville Barboza), por meio dos seguintes contatos: (Alameda Gercino Tabosa, 1000, Residencial Quintas da Colina II Quadra A, Lote 14, Bairro Universitário, Caruaru/PE, CEP: 55.016-755/ 81-996071574/roberta.barboza@upe.br) ou pelo orientador (Marcílio Souza Júnior), por meio dos seguintes contatos: (Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife/PE, CEP: 50100-130/ 81- 98723-1996/marcilio.souza@upe.br).

Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique e assine as páginas ao final deste documento que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador. Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade de Pernambuco CEP/REITORIA, localizado na Avenida Governador Agamenon Magalhães s/n, Santo Amaro, Recife/PE, CEP: 501100-010, telefone (81)3183-3775 ou através do e-mail e-mail comite.etica@upe.br.

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIA

Eu, _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o pesquisador, concordo em participar do estudo GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO, como voluntário(a) bem como, autorizo o acesso a gravações de entrevistas, de reuniões, bem como a documentos (planos de aula de planos de ensino), a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento). Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Local, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante Impressão

APÊNDICE 4 - ROTEIRO ENTREVISTA – PROFESSOR@S

A TEMATIZAÇÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO

Data da Entrevista:

Horário da Entrevista:

Nome da Entrevistadora:

Nome do/a Entrevistado/a:

Formação inicial e continuada:

Trabalha em outras instituições?

Qual a área de especialidade que você se reconhece no currículo do curso (Disciplinas)?

Perguntas:

1. Você teve/tem contato com o tema gênero? Descreva o que seria esse conceito para você.
 - 1.1. Fale sobre a importância do tema na sua vida pessoal;
 - 1.2. Fale sobre a importância do tema na sua formação profissional;
 - 1.3. Fale sobre a importância do tema na sua atuação profissional;
2. Como você vê a relação entre gênero e Educação Física? Fale um pouco sobre isso.
3. Qual a importância dessa temática na formação inicial em Educação Física de seus/as estudantes? Descreva um pouco o que você pensa sobre isso.
4. Como você aborda gênero na sua prática pedagógica como professor/a da disciplina (X) na ESEF UPE. Descreva como esse tema aparece nas suas aulas. Se não aparece, fale simplesmente que não aparece.

- 4.1. As questões de gênero compõem o conteúdo e metodologias de sua disciplina? Como? Nas aulas presenciais? Nas aulas remotas? Em Ambas?
- 4.2. Usa referências literárias específicas acerca do tema? Quais? Aborda conteúdos/conceitos específicos acerca do tema?
5. Como percebe gênero na relação com os conteúdos nessas disciplinas junto a@s estudantes;
 - 5.1 Como percebe nas relações interpessoais entre seus/as estudantes durante suas aulas as questões afetas de gênero?
 - 5.2 Como eles/as compreendem o tema? Empírica e difusamente? Conceitual e teoricamente? Conflituosa e contraditoriamente? Tranquila e abertamente? Preconceituosa e recriminadamente?
 - 5.3 Eles/as pautam o tema na aula? Espontaneamente ou a partir do conteúdo ou metodologia da sua disciplina?
6. Como as aulas poderiam ocorrer/ocorrem no trato com o gênero?

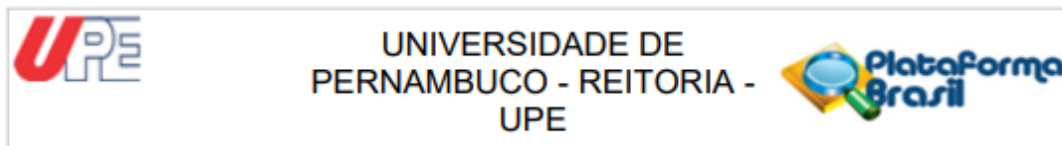
APÊNDICE 5 – MODELO DO QUADRO SÍNTESE DA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO.

PPC	PARTES DO PPC	CATEGORIAS/ PALAVRAS- CHAVES	ANO DE INÍCIO	LEGISLAÇÃO
Licenciatura Perfil Antigo				
Licenciatura Perfil Novo				
Bacharelado				

APÊNDICE 6 – MODELO DO QUADRO ANALÍTICO DA CATEGORIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS DAS ENTREVISTAS

CATEGORIAS EMPÍRICAS/ UNIDADES DE CONTEXTO	TRECHOS DAS ENTREVISTAS
<p>Categoria empírica GÊNERO E FORMAÇÃO</p> <p>Unidades de Contexto: <i>Itálico: Gênero Formação pessoal/profissional</i> <u>Sublinhado: Gênero e atuação profissional</u> Normal: Gênero e Formação em Educação Física Negrito: Gênero e Currículo</p>	
<p>Categoria Empírica: GÊNERO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p>Unidades de Contexto: <i>Negrito itálico: Conceito de gênero</i> Negrito: Planejamento de gênero Normal: Sistematização de gênero nas aulas <i>Itálico: gênero e Educação Física/cultura Corporal</i> <u>Sublinhado: gênero e temas relacionados</u> <u>Sublinhado itálico: Latência de Gênero</u></p>	

APÊNDICE 7- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO

Pesquisador: Roberta de Granville Barboza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40153120.5.0000.5207

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.483.564

Apresentação do Projeto:

Projeto de Tese de Doutorado do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB. O objeto de estudo volta-se para o estudo do Gênero na formação inicial em Educação Física, buscando-se compreendê-lo no campo do currículo e do Projeto Pedagógico dos Cursos, passando pela prática pedagógica dos professores e chegando à visão dos/as estudantes. Com um delineamento qualitativo, do tipo etnográfico na perspectiva de Lüdke e André (2012), o estudo será realizado na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF/UPE). Os participantes do estudo serão os professores (25 a 65 anos) e estudantes (18 a 40 anos) dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco. Critérios de inclusão para a escolha dos/as professores/as: 1- ser concursado do quadro efetivo, tendo em vista o envolvimento de tempo; 2- ter, pelo menos, quatro anos de experiência na docência nas Universidades pesquisadas, pelo fato desse tempo possibilitar, minimamente, o acompanhamento do percurso formativo de uma turma no que se refere à integralização do curso; 3- estar envolvido/a no momento da pesquisa com as disciplinas da área da cultura de movimento; 4- estar ministrando aulas de componentes curriculares na instituição investigada nos dois cursos (Bacharelado e Licenciatura) e; 5- ter sua Formação Inicial em Educação Física. Como critérios de exclusão: não estar ministrando aula no período de realização da Pesquisa, ser menor de 18 anos, não ter acesso às ferramentas e recursos digitais (computador, G-suit, internet banda larga) necessárias para a participação na pesquisa, não

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-010

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3183-3775

Fax: (81)3183-3775

E-mail: comite.etica@upe.br



UNIVERSIDADE DE
PERNAMBUCO - REITORIA -
UPE



Continuação do Parecer: 4.483.564

desvelando se estas gestões surgem nas aulas espontaneamente e/ou se são previstas pelos/as professores/as desde esse planejamento até a materialização de suas aulas. O grupo focal será realizado através da plataforma virtual Google Meet. Para a operacionalização, recorreremos a dois grupos com os/as professores/a (num total de 6 divididos em grupos de 3) e dois grupos com os/as estudantes (ainda a definir após a aplicação do questionário) inicialmente com um único encontro para cada grupo (Apêndice 6 e 7 do projeto). A análise de dados envolverá a análise de conteúdo segundo Bardin (2011), na modalidade categorial temática.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Compreender gênero no que se refere à construção social das diferenças no currículo da Formação Inicial em Educação Física.

Específicos:

- 1-Analisar o conceito de gênero, desde o movimento feminista até a sua construção como categoria de estudos da atualidade;
- 2-Compreender como gênero se relaciona com a Educação Física e com a formação inicial nesta área;
- 3-Identificar como a temática de gênero é tratada nos documentos curriculares, na prática pedagógica do professor e na visão de estudantes de cursos de Educação Física em Universidade Pública de Pernambuco.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Compreende-se que os possíveis riscos estão relacionados a possíveis constrangimentos em relação à participação nas entrevistas e reuniões durante a realização do grupo focal, sendo que quaisquer riscos causados aos sujeitos participantes terão suas consequências arcadas pelos pesquisadores. Ainda assim, como se trata de uma pesquisa no âmbito das ciências humanas e sociais, especificamente na área de educação, os riscos são mínimos, pois, não serão utilizados método corporais invasivos e nossos processos permitem que o sujeito desista de participar da pesquisa se assim quiser e no tempo que quiser. Em se tratando de coleta de dados por meio de plataformas educacionais (google meet) e realizando-se as transcrições via whatsapp, poderão ocorrer riscos como constrangimentos em relação aos relatos de experiência que tragam a

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-010

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3183-3775

Fax: (81)3183-3775

E-mail: comite.etica@upe.br



UNIVERSIDADE DE
PERNAMBUCO - REITORIA -
UPE



Continuação do Parecer: 4.483.564

autorizarem a gravação de suas falas para as futuras transcrições e análises. Critérios de inclusão para os estudantes: 1- estar regularmente matriculado em um dos Cursos de Educação Física; 2- não estar cursando os três primeiros períodos dos Cursos por conta da vivência anterior com a IES antes da Pandemia da COVID-19; 3- estar cursando as disciplinas vinculadas à cultura corporal de movimento no período de realização da pesquisa de campo; 4- ser no momento da pesquisa alunos/as dos professores selecionados como participantes do estudo; 5- compor a turma desde o primeiro período do curso por conta das aproximações identitárias com os/as colegas. Serão excluídos os estudantes menores de 18 anos, os que não têm acesso às ferramentas e recursos digitais (computador, G-suit, internet banda larga) necessárias para a participação na pesquisa, bem como os que não autorizarem a gravação de suas falas para serem transcritas e analisadas. No processo de amostragem serão selecionados 6 (seis) professores/as de forma intencional por vinculação à essas disciplinas nos dois cursos e pela natureza dessas disciplinas mediante a consulta a documentos institucionais solicitados às coordenações de graduação e de cursos e a escolaridade. Os estudantes serão selecionados inicialmente através da aplicação de um questionário e, dependendo da quantidade, posteriormente, por sorteio aleatório prevendo-se um total de 5 (cinco) estudantes de turmas selecionadas vinculadas aos/as professores/as, a previsão do quantitativo de turmas terá por base o início do semestre em 2021. O levantamento documental e pesquisa bibliográfica das disciplinas e/ou componentes curriculares e planos de ensino referentes a Cultura Corporal de Movimento (vinculadas ao jogo, esporte, dança, ginástica e lutas) que serão ofertados em 2021, terão a autorização da coordenações de curso, à coordenação de graduação e à instância da Direção da ESEF-UPE para as quais serão explicados os objetivos da pesquisa e sua importância nesta etapa. Para coleta de dados com os participantes serão utilizadas a entrevista semiestruturada de forma remota, através da plataforma Google Meet com os/as professores/as e estudantes, as quais serão gravadas e depois transcritas a partir do recurso de transcrição de áudio em texto disponível no Whatsapp. A seleção dos participantes estudantes será realizada através da aplicação de um questionário no Google Forms (APÊNDICE 3 do projeto) e encaminhado a eles/as via e-mail institucional. Serão apresentados a estes um roteiro aberto de questões, as quais já foram pré-elaboradas, podendo sofrer ainda modificações a partir dos dados encontrados e pré-analisados na pesquisa documental (APÊNDICE 4 E 5 do projeto). Onde serão recolhidos os registros da prática pedagógica dos professores no formato de relato dessa experiência por estes professores e também do relato de participação nessas práticas pelos estudantes. Será utiliza o grupo focal como procedimento no sentido de problematizar as situações de planejamento didático metodológico e situações específicas sobre gênero,

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-010

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3183-3775

Fax: (81)3183-3775

E-mail: comite.etica@upe.br



UNIVERSIDADE DE
PERNAMBUCO - REITORIA -
UPE



Continuação do Parecer: 4.483.564

memória dos professores e dos estudantes dos grupos durante a realização do grupo focal e individualmente durante as entrevistas. Nesse sentido, impactos negativos em decorrência dessas experiências podem ocorrer no processo ensino-aprendizagem e a construção dos significados desses impactos nas vidas pessoal, profissional e estudantil desses professores e desses estudantes. Nesse sentido, como MEDIDAS PROTETIVAS para minimizar riscos a realização das entrevistas terão duração máxima de 15 (quinze) minutos e a do grupo focal de 25 (vinte e cinco) minutos. Serão garantidas a utilização das gravações e transcrições apenas para fins de pesquisa sem haver a divulgação da identidade dos participantes. Ainda como medida protetiva, aponta-se um processo de transparência quanto às informações aos participantes seguindo a seguinte logística: Cada participante será informado/as sobre a ferramenta utilizada (Google Meet) para a coleta desses dados e sobre a gravação das falas e imagens. Durante a realização das entrevistas e do grupo focal serão analisados conjuntamente a conexão da internet, a qualidade do áudio e da imagem, bem como a continuidade da disposição dos/as participantes em continuar com as suas falas individualmente, durante as entrevistas e coletivamente durante o grupo focal. As gravações das falas serão armazenadas no google drive com acesso permitido apenas aos pesquisadores. Caso haja problemas de conexão no momento, os procedimentos serão reagendados em comum acordo com cada participante. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, filmagens, etc), ficarão armazenados em pastas de arquivo (google drive) do computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador principal, pelo período de 5 anos.

Benefícios:

Participando dessa pesquisa, você estará refletindo sobre a contribuindo para a construção de um currículo de formação inicial em Educação Física que leve em consideração a diversidade, o respeito à diferença e a criticidade. O projeto atende às considerações éticas de acordo com a Resolução 466/12 da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa em Seres Humanos, bem como a Resolução 510/16 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto está em conformidade com as Resoluções vigentes (Resolução nº 466/12, Norma Operacional 001/13 do CNS-MS), não oferecendo nenhum óbice ético para realização do mesmo.

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-010

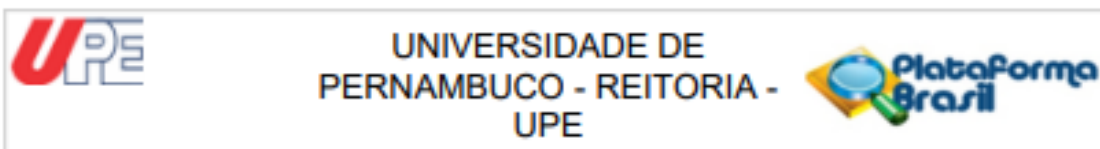
UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3183-3775

Fax: (81)3183-3775

E-mail: comite.etica@upe.br



Continuação do Parecer: 4.483.564

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados: FR, Termo de confidencialidade, Carta de anuência, Projeto PB, TCLE professor e do estudante, cronograma de execução, orçamento.

Recomendações:

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto aos voluntários participantes (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora fez todos os ajustes solicitados. Dessa forma, recomendo aprovação do protocolo.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Projeto está em conformidade com as Resoluções 466/12, do CNS-MS, não havendo nenhum impedimento ético para realização do mesmo, devendo o pesquisador enviar relatório parcial, caso no decorrer da pesquisa venha a serem demonstrados fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento; e um relatório final a ser apresentado após o encerramento da pesquisa.

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1658351.pdf	13/12/2020 13:41:07		Aceito
Orçamento	orcamentofinanceiro.pdf	13/12/2020 13:40:06	Roberta de Granville Barboza	Aceito
Outros	apendice8grupofocalestudantes.pdf	13/12/2020 13:36:30	Roberta de Granville Barboza	Aceito
Outros	apendice7grupofocalprofessores.pdf	13/12/2020 13:35:29	Roberta de Granville Barboza	Aceito
Outros	apendice6entrevistaestudantes.pdf	13/12/2020 13:34:40	Roberta de Granville Barboza	Aceito
Outros	apendice5entrevistaprofessores.pdf	13/12/2020 13:34:07	Roberta de Granville Barboza	Aceito
Outros	apendice4questionarioestudantes.pdf	13/12/2020 13:32:32	Roberta de Granville Barboza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoteresobertagranvilledetalhado.pdf	13/12/2020 13:31:40	Roberta de Granville Barboza	Aceito

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-010

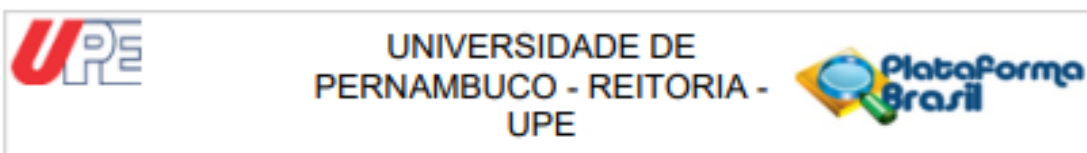
UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3183-3775

Fax: (81)3183-3775

E-mail: comite.etica@upe.br



Continuação do Parecer: 4.483.964

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	apendice3tcleestudantes.pdf	13/12/2020 13:30:13	Roberta de Granville Barboza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	apendice2tcleprofessores.pdf	13/12/2020 13:29:51	Roberta de Granville Barboza	Aceito
Cronograma	cronogramadeexecucao.pdf	13/12/2020 13:29:27	Roberta de Granville Barboza	Aceito
Outros	apendice1termodeconfidencialidade.pdf	16/11/2020 16:26:41	Roberta de Granville Barboza	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartadeanuenciaesefupe.pdf	16/11/2020 16:16:48	Roberta de Granville Barboza	Aceito
Outros	curriculolattesmarcilio.pdf	07/11/2020 15:14:49	Roberta de Granville Barboza	Aceito
Outros	curriculolattesroberta.pdf	07/11/2020 15:12:33	Roberta de Granville Barboza	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	05/11/2020 21:08:47	Roberta de Granville Barboza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 23 de Dezembro de 2020

Assinado por:

Thays Kallyne Marinho de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/n°
 Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-010
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)3183-3775 Fax: (81)3183-3775 E-mail: comite.etica@upe.br