



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

---

**AS MENINAS DE COSTAS:  
ANÁLISE DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE FEMININA**

**ALESSANDRA APARECIDA DIAS AGUIAR**

**SÃO PAULO  
2014**

**ALESSANDRA APARECIDA DIAS AGUIAR**

**AS MENINAS DE COSTAS:  
ANÁLISE DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE FEMININA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho – PROGEPE/UNINOVE – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Intervenção em Práticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Margarita Victoria Gomez

**SÃO PAULO  
2014**

**ALESSANDRA APARECIDA DIAS AGUIAR**

**AS MENINAS DE COSTAS  
ANÁLISE DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE FEMININA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho – PROGEPE/UNINOVE – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, avaliada pela banca examinadora composta por:

---

Presidente: Profa. Dra. Margarita Victoria Gomez – Orientadora, UNINOVE

---

Membro titular: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, FEUSP

---

Membro titular: Profa. Dra. Rosemary Roggero, UNINOVE

---

Membro suplente: Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira, UNINOVE

São Paulo, 28 de março de 2014.

Aguiar, Alessandra Aparecida Dias.

As meninas de costas: análise do currículo de educação física e a construção da identidade feminina. São Paulo. / Alessandra Aparecida Dias Aguiar. 2014.

125f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove De Julho -  
Uninove, São Paulo, 2014.

Orientador (A): Profa. Dra. Margarita Victoria Gomez.

1. Currículo. 2. Identidades femininas. 3. Educação Física.

I. Gomez, Margarita Victoria. II. Título

CDU 37

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que lutaram e lutam até hoje por um mundo justo e humano! À Universidade Nove de Julho e à Capes, pela possibilidade educacional, financeira e por permitir a construção dessa arte musiva.

À minha orientadora Profa. Dra. Margarita Victoria Gomez, pela acolhida e paciência frente às minhas limitações, pelas orientações e pelas nossas diferenças e identidades, o que fomentou um rizoma multicultural, contribuindo com a hibridização desta pesquisa, e, parafraseando Manoel de Barros, por me ensinar a escovar os cacos.

Aos queridos doutores da banca examinadora, que contribuíram trazendo novas dimensões, tonalidades e outras peças, ajudando, assim, na desconstrução e construção deste novo mosaico.

Aos professores do PROGEPE, que colaboraram cada qual com suas tesselas: Dra. Margarita Victoria Gomez, Dr. José Eustáquio Romão, Dr. Jason Ferreira Mafra, Dra. Ana Maria Haddad Baptista, Dr. Miguel Henrique Russo, Dra. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, Dr. Adriano Nogueira e, em especial, à Dra. Rosemary Roggero, pelo olhar atento alcançando a profundidade nas cores.

Aos companheiros e companheiras do *atelier* cultural: Neide, Maria Helena, Andreza, Cleide, Valkiria, Patricia, Adriana, Walter, Luiz, Elides, Elida, Sylvia, Marinez, Raquel, Diego, Márcia, Cintia, Lee e Aline.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da FEUSP, pelas discussões calorosas e produtivas que possibilitaram o revestimento, e em particular ao Prof. Dr. Marcos Garcia Neira e ao Prof. Dr. Mário Nunes pelas colaborações. Às amigas de sempre Carin e Natalia, pelos materiais multicoloridos e alegres; e à Clarissa, Camila, Simone, Nyna, Elina, Marília, Lilian, Rose, Jorge e Cássia, pelas peças aderentes. Às Monicas, Fogaça e Ferrari Nunes, pelo estímulo e carinho que contribuíram para o processo de criação!

Aos alunos, professores e aos coordenadores do curso de Educação Física da UNINOVE, pelos fragmentos diferenciados. À equipe da Secretaria da Educação de Jandira, pela beleza e diversidade nas ferramentas. Aos alunos, funcionários da escola Sagrada Família, dos quais guardo recordações com carinho de outros mosaicos!

Aos participantes da pesquisa e ao Prof. Everton, que possibilitou abertura em suas aulas, à diretora Rosana Mogliani e, sobretudo, à vice-diretora Nizete Delarissa, por fazer parte deste crescimento profissional e pessoal.

Às pessoas que ajudaram na revisão do texto, pela dedicação e olhar atento nos últimos retoques. Aos amigos e familiares pelas argamassas e rejuntas trazidos, dando sustentação à obra, e, principalmente, aos meus amores *Vinicius* e *Edson* que envernizam o mosaico da minha vida!

E se viver é conviver num círculo de cultura!  
E como dizia o poeta “a vida é a arte do encontro”  
Eu tive a honra de dialogar com vocês! Muito obrigada!

## AS MENINAS DE COSTAS



Distantes, femininas, meninas.  
Querendo encontrar-se!  
À procura de um espelho  
Tentando se edificar

Permanecendo na margem  
Observam apenas o reflexo  
À procura de um lugar  
Arriscando comunicar-se!

Oprimidas, voz trêmula  
Tímidas, sonhadoras  
Anunciam uns ruídos  
De ecos pouco ouvidos!

*Alessandra Aparecida Dias Aguiar*

## RESUMO

As transformações sociais e culturais ocorridas no mundo contemporâneo têm posto em questão o próprio sujeito. A identidade do sujeito pós-moderno é entendida como aquela que, segundo Stuart Hall (2006), é construída com base nos discursos históricos e culturais. Esses discursos são refletidos nas práticas escolares por meio do currículo. Assim, o objeto desta pesquisa é o currículo de Educação Física como artefato cultural para a construção das identidades femininas. A pesquisa realizou-se em uma escola pública estadual de Jandira, município da região metropolitana de São Paulo e teve como objetivo investigar o currículo e a construção da identidade feminina durante as aulas de Educação Física de uma turma do 8º ano. Constatou-se que algumas meninas não são incorporadas às aulas de Educação Física, o que levou a indagar por que algumas delas “estão de costas”. O referencial teórico sustenta-se nos trabalhos de Paulo Freire (1988), Stuart Hall (1997), Henry Giroux (2007), Marcos Neira e Mario Nunes (2009), Tomaz Silva (2001, 2006), Guacira Louro (1995), Michel Foucault (1979) e Zygmunt Bauman (2005) e utilizou-se dos Estudos Culturais para discutir as categorias de currículo, identidade feminina e cultura. Foram adotados como metodologia os procedimentos da etnografia e a proposta de intervenção foi realizada por meio do Círculo de Cultura. Como instrumento para obtenção da coleta de informação, recorreu-se às observações de discursos registros e questionário. Foi possível verificar a construção das identidades femininas nas aulas de Educação Física e a influência do currículo na escola pesquisada e o porquê “das meninas estarem costas”. Percebe-se que os discursos dos currículos saudáveis e esportivos justificavam e delimitavam as possíveis funções e espaços sociais nos quais o feminino poderia ou não estar presente, além do contexto histórico e cultural da construção das identidades femininas, que influenciaram o discurso curricular e o extremo controle pela disciplina dos alunos, além da falta de diálogo da própria escola. Por conta disso, as meninas da escola pesquisada estavam sendo colocadas de costas (encostadas), oprimidas, tímidas, porém, sonhadoras que anunciavam uns ruídos de ecos pouco ouvidos. Esta pesquisa poderá contribuir com a reflexão sobre práticas educacionais em Educação Física e com as discussões sobre o currículo como artefato cultural para a construção da identidade feminina na escola da rede estadual de educação de São Paulo.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação Física. Identidades femininas.

## RESUMEN

Los cambios sociales y culturales que se producen en el mundo contemporáneo han cuestionado el propio sujeto. La identidad del sujeto posmoderno es entendida como aquella que, de acuerdo con Stuart Hall (2006), es construida sobre la base de los discursos históricos y culturales. Estos discursos se reflejan en las prácticas escolares a través del currículo. Por lo tanto, el objeto de esta investigación es el currículo de la Educación Física como artefacto cultural para construcción de las identidades femeninas. La investigación se llevó a cabo en una escuela estatal en Jandira, región metropolitana de São Paulo, y tuvo como objetivo investigar el currículo y la construcción de la identidad femenina durante las clases de Educación Física en una clase de octavo grado. Se verificó que algunas estudiantes no se incluyen en las clases de Educación Física, lo que me llevó a creer que algunas de ellas “están de espaldas”. El referencial teórico se sustenta en la obra de Paulo Freire (1988), Stuart Hall (1997), Henry Giroux (2007), Marcos Neira y Mario Nunes (2009), Tomaz Silva (2001, 2006), Guacira Louro (1995), Michel Foucault (1979) y Zygmunt Bauman (2005) y se utilizan los Estudios Culturales para discutir las categorías de currículo, identidad femenina y cultura. La metodología adopta los procedimientos de la etnografía y la intervención propuesta se hizo a través del Círculo de Cultura. Como instrumento para la obtención de la recopilación de información, se utilizaron observaciones, registros, cuestionario y discursos. Fue posible verificar la construcción de las identidades femeninas en las clases de Educación Física, y la influencia del currículo en la escuela estudiada y el porqué de las estudiantes de las “las estudiantes están de espalda.” Se percibió que los discursos de los currículos saludable y deportiva justificaban y delimitaban las posibles funciones y espacios sociales en los que lo femenino podía estar presente, además del contexto histórico y cultural de la construcción de las identidades femeninas que influenciaron el discurso curricular y el extremo control por la disciplina de los alumnos, además de la falta de diálogo en la propia escuela. Debido a esto, las estudiantes de la escuela estudiada estaban siendo puestas de espalda (arrinconadas), oprimidas, tímidas, sin embargo, soñadoras que anunciaban unos ruidos de ecos poco escuchados. Esta investigación, puede contribuir con la reflexión de las prácticas educativas en la Educación física y con las discusiones sobre el currículo como un artefacto cultural, para la construcción de la identidad femenina en la red estatal de educación de São Paulo.

**Palabras clave:** Currículo. Educación Física. Identidades de las mujeres.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – “A mulher moderna” .....	21
<b>Figura 2</b> – “Mais cedo ou mais tarde sua esposa vai dirigir” .....	25
<b>Figura 3</b> – “Futebol e mulher pelada” .....	27
<b>Figura 4</b> – “O corpo como sedução” .....	28
<b>Figura 5</b> – Marcha das Vadias, 2013, em SP. ....	31
<b>Figura 6</b> – Mulheres na sala de aula. ....	36
<b>Figura 7</b> – Primeira escola em Jandira/SP – Professor Vicente Themudo Lessa, por volta de 1963....	40
<b>Figura 8</b> – Primeira escola em Jandira/SP – Professor Vicente Themudo Lessa, por volta de 1963....	41
<b>Figura 9</b> – Vista da escola pelo lado de fora .....	75
<b>Figura 10</b> – Espaço da quadra na escola. ....	76
<b>Figura 11</b> – Planta da escola.....	77
<b>Figura 12</b> – Participantes do Círculo de Cultura.....	78
<b>Figura 13</b> – Mosaico final: sistematização da dissertação.....	103

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 MATERIAIS NECESSÁRIOS.....</b>	<b>18</b>
1.1 CONSTRUINDO O FEMININO E AS FEMINILIDADES .....	18
1.2 PROPOSTAS CURRICULARES E SUAS INFLUÊNCIAS NAS IDENTIDADES FEMININAS .....	34
<b>2 CORES E ARGAMASSA.....</b>	<b>56</b>
2.1 ESTUDOS CULTURAIS E DIVERSIDADE CULTURAL POSTA EM QUESTÃO .	56
2.2 IDENTIDADES MARGINALIZADAS E SILENCIADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	63
<b>3 REJUNTANDO AS PEÇAS .....</b>	<b>72</b>
3.1 CONHECENDO A COMUNIDADE ESCOLAR E SEU ENTORNO.....	75
3.2 INTERVENÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR: CÍRCULO DE CULTURA E A ETNOGRAFIA .....	78
3.2.1 Proposta de Ação/Intervenção .....	78
3.3 ANALISANDO E INTERPRETANDO AS INFORMAÇÕES .....	89
3.3.1 Currículo .....	96
3.3.2 Cultura.....	98
3.3.3 Identidade Feminina.....	102
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “ÚLTIMOS RETOQUES” .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

### “Juntando os cacos”

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o currículo escolar e a construção da identidade feminina durante as aulas de Educação Física, de uma turma do 8º ano numa escola pública estadual. O objeto de estudo foi o currículo como artefato cultural<sup>1</sup> e a construção das identidades femininas. Pensar como esse objeto de investigação me trouxe ao mestrado é analisar todo contexto cultural e profissional que me motivaram e me levaram à construção desse mosaico.

Sendo assim, inicio “juntando os cacos” e convidando as pessoas interessadas a embarcar nessa travessia, pelas minhas idas e vindas, caminhos, trilhas, obstáculos, “artistagens”, desejos e incertezas. Alguns cacos chegaram por intermédio da poesia: “O vento varria os meses. E varria os teus sorrisos. O vento varria tudo! E a minha vida ficava cada vez mais cheia de tudo.” Lendo o poema de Manuel Bandeira, quantas e quantas vezes me surpreendi inquieta, ao entender que o vento sempre varria algo, mas sempre deixava tudo.

Vários são os ventos determinantes desse interesse, desde a escolha profissional, em que sofri preconceitos por parte de algumas pessoas por fazer faculdade de Educação Física, considerada uma disciplina escolar inferior às demais e vista como masculina por alguns.

Formei-me em 2001 e, quando comecei a lecionar, percebi que a Educação Física na escola estava descontextualizada da proposta curricular, a disciplina era apenas um meio de diversão dos alunos e alunas, nessa escola.

A partir daquele momento, tive a primeira crise profissional e resolvi, em 2002, fazer um curso de especialização em Educação Física Escolar, no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), no entanto, a tentativa de superação da crise resultou em um processo contrário. Durante o curso, fui percebendo que as aulas que ministrava não estavam pautadas em uma concepção curricular que contribuísse com a formação crítica dos alunos e alunas. Dessa forma, vi-me novamente sem rumo pedagógico, entrando numa segunda crise.

No ano de 2008, ingressei na Secretaria Municipal da Educação de Jandira, São Paulo, assumindo o cargo de professora-coordenadora de Educação Física. A partir desse cargo, passei

---

<sup>1</sup> Tomaz Tadeu da Silva (2001) entende o currículo como artefato cultural, com base nos Estudos Culturais.

a observar e refletir como o currículo de Educação Física pode interferir na construção das identidades femininas.

Em 2009, fui buscar subsídio que oferecesse sustentação teórica à minha prática, ingressando no Grupo de Estudo em Educação Física Escolar da FEUSP – coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Garcia Neira –, que tinha como foco o estudo da prática cultural da Educação Física e sua relação com o currículo.

Aos poucos, passei a observar e compreender as práticas nas aulas de Educação Física, suas relações de poder e a influência do currículo em ação.<sup>2</sup> Atuando como professora-coordenadora de Educação Física, ao longo do tempo, pude verificar como certas aulas eram ministradas com base numa concepção monocultural, eurocêntrica, e – privilegiando determinadas manifestações da cultura corporal, como, por exemplo, futebol, handebol e voleibol – mantinham a hegemonia dominante.

A partir daí, reelaborou-se, em conjunto com os (as) professores (as) da rede municipal de Jandira, em sua maioria homens, o currículo de Educação Física, embasado na concepção crítica da cultura corporal. Isso não significa dizer que todas as aulas de todos os professores e professoras de Educação Física daquela região, hoje, estejam pautadas nessa prática. Porém, conforme essas discussões ocorriam, as questões relacionadas ao currículo e à participação das meninas surgiam cada vez mais, suscitando em mim novas crises e novos ventos.

No decorrer dos anos de 2010 e 2011, em visitas a algumas escolas municipais, que são compartilhadas com o governo estadual, isto é, utilizam-se do mesmo espaço físico da prefeitura e do estado. As aulas de Educação Física dos alunos e alunas do estado, nessas escolas, chamaram minha atenção, pois, na maioria das vezes, algumas meninas não participavam das aulas. As cenas que se viam eram os meninos jogando futebol ou handebol e as meninas sentadas na arquibancada assistindo. Nas poucas vezes que presenciei a participação de algumas delas, estavam num canto brincando com uma bola de voleibol, onde predominavam corpos masculinos no espaço maior da quadra.

O problema tão frequente nas escolas estaduais não parecia tão evidente na rede municipal, talvez, devido à faixa etária dos alunos e alunas atendidos (as) em cada rede, mas não podemos descartar a hipótese de qual concepção curricular está presente nas práticas escolares. Essas podem variar de uma escola para outra ou até mesmo de uma região para outra.

Ainda em 2011, na busca de novos ventos, ingressei no curso de Pedagogia para licenciados na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e, por meio do *site* da instituição,

---

<sup>2</sup> Conceito entendido como um conjunto de vivências, planejadas ou não, e vivenciadas no contexto escolar com base nos escritos de Michael Young (2000).

verifiquei a possibilidade de realizar o processo seletivo no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais.

Em 2012, elaborei um projeto tendo como base essas inquietações e crises, e fui aprovada para a linha de pesquisa em Prática de Ensino, tendo como orientadora a Profa. Dra. Margarita Victoria Gomez, cujos estudos fundamentam-se nos escritos de Paulo Freire, que afirma, entre outras proposições, o conceito de corpo consciente e que ensinar exige consciência do inacabamento, “sendo um corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não ‘espaço’ vazio a ser preenchido por conteúdos” (GOMEZ, 2013, p.29). É nesse conceito de **corpo consciente** que esta pesquisa pretende ancorar-se, como um ser que está sempre se construindo e insatisfeito com o que já conquistou, mas com consciência da incompletude que somos.

O título da pesquisa surgiu tendo como referência o livro *A mulher de costas* de Márcia Tiburi, uma releitura das *Lendas do Sul* de João Simões Lopes Neto. Na obra, marcada pelas guerras de fronteiras, a autora inclui o discurso feminino à personagem. A história é contada tendo como foco uma salamandra que é ao mesmo tempo uma mulher – um ser híbrido, metamorfoseando-se enquanto atravessa um vasto deserto. A mulher, mitificada e incompreendida, está de costas porque não consegue se encarar, vivendo à procura de um espelho: “As mulheres daqui aprendem a ser caladas, eu já sou desde onde vim, mas o silêncio não vem só da boca, e esse meu manto é como se falasse, faz com que todo mundo me olhe. Não que me olhem, pois olham o manto. Por isso não abro a boca”. (TIBURI, 2006, p.128)

Assim como a personagem/animal céltico – a salamandra do livro –, o ser humano, atualmente, é um ser com uma identidade híbrida, vive sob o signo da pós-modernidade, a chamada “crise de identidade”. Essa crise, segundo Hall (2006), é vista como um processo mais amplo de mudança, no qual desloca as estruturas e processos centrais das sociedades modernas, o que acaba abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

A crise de identidade acontece pelo fato de o homem pós-moderno viver em uma sociedade que dissolve a todo o momento (sociedade líquida) suas referências culturais ou sociais, criando novas necessidades e valores (BAUMAN, 2005). As modificações no mundo contemporâneo têm colocado em questão a identidade do sujeito pós-moderno que, segundo Stuart Hall (2006), não é prévia, original, é construída com base em aparatos discursivos históricos, sociais e culturais, que são refletidos nas práticas escolares e por meio do currículo como espaço-tempo híbrido de fronteira, no qual culturas negociam sua existência.

Esta pesquisa não tem a intenção de colocar “as meninas de frente” e no centro da discussão, mas, sim, apontar, por meio delas, alguns questionamentos: como o currículo fortalece a manutenção da discriminação em relação ao ser feminino? Como o currículo constrói as identidades femininas na prática escolar de Educação Física, quando permite a exclusão? Será a exclusão uma questão do currículo?

Para tentar responder a esses e outros pontos, realizei, inicialmente, consultas bibliográficas, estudos e leituras, visando a verificar o que já havia sido produzido na área sobre o tema, por meio de mapeamento nos periódicos da Capes, SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na IBICT: Abreu (1990), Romero (1990), Sousa (1994), Altmann (1998), Sousa e Altmann (1999), Toscano (2000), Teixeira (2002), Saraiva (2002), Aua (2004), Dornelles (2007), Fernandes (2008), Neira, Santos Junior e Santos (2009), Pereira (2009), Corsino (2011) e Mello (2011).

Percebe-se que essa questão vem causando inquietações no campo acadêmico há alguns anos. Mas, embora exista um aumento significativo de pesquisas relacionadas ao currículo na Educação Física e sua relação com a construção da identidade feminina, um estudo na perspectiva dos Estudos Culturais (ECs), utilizando o Círculo de Cultura de Paulo Freire, faz-se necessário.

Os ECs para Escosteguy (2006) formam um campo de pesquisa interdisciplinar para estudos na área da cultura da sociedade contemporânea – suas relações de poder compreendem os produtos culturais como agentes da reprodução social na construção da hegemonia. Suas temáticas estão relacionadas ao gênero e à sexualidade, às identidades nacionais, ao pós-colonialismo, à etnia, à cultura popular, às políticas de identidade, ao discurso e à textualidade, à pós-modernidade, ao multiculturalismo e à globalização, entre outros.

Analisar o currículo na ótica dos ECs permite percebê-lo como um campo de luta em torno da significação e da identidade, sendo um artefato cultural com instituição – invenção social como outra qualquer – e seu conteúdo uma construção social. Sendo assim, ele não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem essa determinada definição de currículo. (SILVA, 2001)

O currículo como um artefato cultural, um espaço, um campo de produção e criação de significados, permite que se façam presentes os interesses das diversas manifestações sociais contribuindo ou não com a valorização dos grupos e das identidades femininas no processo educativo.

Considero relevante a postura de Torres Santomé (2009), que questiona como determinadas culturas são negadas e silenciadas no currículo. Quando se analisam os conteúdos

que são desenvolvidos de forma explícita em algumas instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente atenção a presença de certas culturas em detrimento de outras. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não exercem o poder, costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. A forma como o currículo é aplicado na escola a ser apresentada acaba interferindo na construção das identidades femininas, o que me levou a considerar que elas “estão de costas”.

O referencial teórico sustenta-se nos ECs pela leitura dos seguintes autores: Stuart Hall (1997), Henry Giroux (2007), Marcos Neira e Mario Nunes (2009), Tomaz Silva (2001, 2006) e Guacira Lopes Louro (1995), além da contribuição de Paulo Freire (1988), Michel Foucault (1979) e Zygmunt Bauman (2005). Realizar aproximações e tentar conectar autores e campos do conhecimento que não se situam numa mesma matriz de pensamento (Foucault, Paulo Freire, Bauman e os ECs), talvez, possibilitem uma ligação de pensamento produtivo, dando ênfase nos diálogos em comum, trazendo novas peças e maneiras de entretecer o texto e realizar as análises.

A relevância deste estudo está em ampliar as discussões sobre o currículo, a partir da ótica das identidades femininas, com base nos ECs e possibilitando que profissionais da área da Educação tenham mais subsídios para analisar e refletir sobre suas práticas pedagógicas.

O método de intervenção tem como proposta de ação o Círculo de Cultura, diálogo e reflexão, objetivando uma leitura crítica das práticas pedagógicas. O diálogo, para Paulo Freire, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. Assim, de acordo com o Círculo de Cultura, devemos nos manter atentos às práticas e vozes que são valorizadas ou silenciadas durante as discussões, de modo a promover um ato dialógico horizontal, proporcionando relações respeitadas e afetivas.

Segundo Romão et al. (2007), é imprescindível os cuidados no rigor com o Círculo de Cultura como instrumento metodológico de pesquisa e também se deve principalmente considerar os “pesquisados” como sujeitos da própria pesquisa. Para os autores, o Círculo de Cultura, num sentido epistemológico, é um processo de conhecimento e intervenção no qual são mobilizados os participantes do grupo pesquisado a pensarem sobre sua realidade dentro de uma concepção de reflexão-ação.

Outra contribuição para a metodologia vem dos estudos sobre etnografia, os quais ajudarão a compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos, seu contexto e sua cultura. O objetivo será focar o cotidiano escolar e seu entorno. Além do Círculo de Cultura e da etnografia, será realizado um questionário com os participantes da pesquisa, no qual serão

interpretados os discursos a partir de diferentes olhares: do professor, dos alunos, do cotidiano e do entorno escolar, das práticas da cultura corporal, da proposta curricular e das relações de poder<sup>3</sup> estabelecidas durante as aulas. (ANDRÉ, 2005)

As análises das informações serão baseadas nas metodologias utilizadas, nas categorias de identidade feminina, cultura e currículo e nas interpretações da proposta curricular, tendo como alicerce a análise do discurso que, segundo Lankshear e Knobel (2008), proporciona esclarecimento sobre as relações de poder, interesse, constituição de identidade e cultura presentes no discurso posto.

A pesquisa foi realizada numa escola do ensino fundamental II da rede pública estadual da cidade de Jandira, município da região metropolitana de São Paulo, nos anos de 2012 e 2013, com 26 alunos e alunas do 8º ano e um professor de Educação Física. Considerando a forma como o currículo em ação se constitui na escola pesquisada, com práticas monoculturais e silenciosamente excludentes, algumas meninas não participam das atividades da área de Educação Física, estando elas de costas.

Esta pesquisa foi construída na analogia do mosaico, que é uma técnica artesanal que consiste em juntar peças recortadas (cacos) que são coladas próximas umas das outras, não existindo um padrão específico no formato das peças, tudo dependerá da criatividade e do olhar para transpor o trabalho, no qual cada obra é única em sua criação. Utiliza-se dessa relação (mosaico/pesquisa) porque se entende a pesquisa como uma técnica artesanal de construção, criação e por se estar abordando um contexto multicultural.

Para Giannotti (2003), a escrita pode ser trabalhada como um ativador poético. Escrever sobre a arte significa assumir uma postura crítica não só em relação ao seu trabalho, mas também um engajamento diante de um meio cultural.

Sendo assim, o texto final da dissertação constitui-se numa “escrita mosaica”<sup>4</sup> arriscando e utilizando alguns gêneros textuais e cacos diversos para compor a construção e ampliar o diálogo por meio do Círculo de Cultura e com base na sustentação teórica dos ECs que refletem o contexto da diversidade.

As diversidades existentes na pós-modernidade, segundo Guacira Louro (1995), devem ser compreendidas abandonando os dilemas das dualidades, deixando de lado a lógica de isto ou aquilo, utilizando-se de uma lógica que pode ser ao mesmo tempo isto e aquilo, formando assim um mosaico. Com isso, o objetivo da tentativa de comunicar-se por meio de uma “escrita mosaica” é proporcionar um diálogo do currículo como artefato cultural e a construção das

---

<sup>3</sup> As relações de poder serão analisadas com base nas referências bibliográficas de Michel Foucault.

<sup>4</sup> Termo criado pela pesquisadora, a fim de dialogar com o referencial teórico numa linguagem multicultural.

identidades femininas nesse contexto multicultural. Este estudo não almeja uma construção fechada, estruturada, utiliza-se da própria representação do mosaico na tentativa de colocar em questão o objeto de estudo sem violentá-lo.<sup>5</sup>

Dessa forma, o primeiro capítulo, *Materiais necessários*, constitui-se da construção do feminino e das feminilidades, e das propostas curriculares e suas influências nas identidades femininas.

No segundo capítulo, *Cores e argamassa*, são discutidas questões dos ECs e da diversidade cultural posta em questão: identidades marginalizadas e silenciadas nas aulas de Educação Física.

A comunidade escolar e seu entorno; a intervenção da prática escolar: Círculo de Cultura; a etnografia; e a análise e interpretação das informações são assuntos da metodologia, *Rejuntando as peças*.

*Últimos retoques* na criação desse mosaico são dados nas considerações finais, onde retomamos o problema da pesquisa e os objetivos, tendo em vista a síntese dos resultados alcançados.

De acordo com Paulo Freire (1988, p.29), “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Dessa forma, este trabalho, talvez, contribua para suscitar novas indagações, ampliando as discussões do currículo como artefato cultural e tendo como recorte a construção das identidades femininas.

Considerando e parafraseando Antonio da Costa Ciampa (1996), os cacos para compor esse mosaico parecem adequados, mas, se estão colados próximos uns aos outros, é outra questão. No entanto, peças e materiais para o início dessa empreitada, há! Portanto, a tentativa de juntar os cacos desse *atelier* até o momento foi realizada e ancorada, é claro, na minha trajetória cultural e através do “vento que sempre varria algo, mas sempre deixava tudo”.

---

<sup>5</sup> Conforme Adorno (2003).

# 1 MATERIAIS NECESSÁRIOS

## 1.1 CONSTRUINDO O FEMININO E AS FEMINILIDADES<sup>6</sup>

*Mirem-se no exemplo  
Daquelas mulheres de Atenas  
Vivem pros seus maridos  
Orgulho e raça de Atenas*

*Quando amadas, se perfumam  
Se banham com leite, se arrumam  
Suas melenas  
Quando fustigadas não choram  
Se ajoelham, pedem imploram  
Mais duras penas; cadenas.  
(Chico Buarque)*

Optou-se para o início dessa conversa as primeiras estrofes da música *Mulheres de Atenas*, de Chico Buarque e Augusto Boal. Quando essa música foi escrita, no Brasil havia grande repressão, com a vigência do AI-5,<sup>7</sup> então os autores utilizaram-se da ironia em seus versos para constituírem significados contrários, a afirmação do exemplo de mulher não é efetivamente aquilo que se quer dizer; em suas entrelinhas, há uma crítica da sociedade ateniense, que considerava a mulher como algo sem importância, sendo que elas não viviam para si, mas em função de seus maridos.

Assim como relata a letra da música, a participação feminina na formação da sociedade durante anos foi deixada em segundo plano. É importante lembrar que, segundo Muraro (2009), há mais de dois milhões de anos as sociedades não necessitavam de força física para sobrevivência e as mulheres possuíam um lugar central, sendo consideradas seres sagrados, porque podiam dar a luz aos filhos. Nesses princípios, o feminino e masculino governavam o mundo juntos. Porém, foi a partir da sociedade da caça dos grandes animais que se inicia a supremacia masculina. A própria história das mulheres denuncia várias opressões e perseguições que elas tiveram durante séculos, nas fogueiras,<sup>8</sup> forcas, balas, difamações e ameaças, porém sempre houve posicionamento por parte de muitas pessoas, no campo da

<sup>6</sup> Utiliza-se o termo “feminilidades” por conceber que a “mulher” é uma categoria plural, são representantes de distintas realidades, posições e identidades sociais e culturais.

<sup>7</sup> O Ato Institucional de nº 5, emitido em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Arthur da Costa e Silva, foi um instrumento que forneceu ao regime militar poderes absolutos, via uma série de decretos que punia arbitrariamente os que fossem considerados inimigos do regime. Esse ato vigorou por dez anos.

<sup>8</sup> Refere-se ao livro de Malleus Maleficarum (*O martelo das feiticeiras*) que foi convertido num manual indispensável para “Santa inquisição” e na luta contra a bruxaria na Europa. Foi escrito em 1486 por dois monges dominicanos.

resistência, da ousadia, do enfrentamento, o que fez com que conquistassem os direitos adquiridos atualmente.

Porém, analisando a história da mulher especificamente no Brasil, verifica-se que a cultura indígena foi descrita e apresentada como verdade absoluta a partir do paradigma teológico da catequese e do princípio de que os brancos eram eleitos de Deus. A sexualidade pertencia ao mundo feminino e o trabalho tônico ao corpo masculino. Segundo Raminelli (2011), “a bíblia já havia representado a mulher como fraca e suscetível. Desde Eva, as tentações da carne e as perversões sexuais surgem do sexo feminino”. (RAMINELLI 2011 p. 42) Ensinou-se que o pecado se deu a partir da fragilidade do sexo feminino, como se confere em Gênesis 3:17: “E a Adão disse: Porquanto destes ouvidos à voz de tua mulher, e comeste da árvore de que te ordenei, dizendo: Não comerás dela, maldita é a terra por causa de ti; com dor comerás dela todos os dias da tua vida.”

Interpreta-se a mulher como sexo fraco, pois foi ela quem caiu na tentação e, a partir daí, seduziu o homem. Eis uma das razões de seu submetimento histórico que durante anos foi justificado ideologicamente.

No Brasil Colônia, a igreja exercia forte pressão sobre o adestramento da sexualidade feminina. A justificativa para tal fato, segundo Araújo (2011), era que o homem era superior à mulher e cabia a ele exercer a autoridade. As mulheres estavam condenadas a pagar eternamente pelos erros de Eva, sendo permanentemente controladas até nas suas vestimentas, silenciadas e submissas, para que não caíssem em pecado novamente, devendo permanecer na fé e santidade.

Por muito tempo, ao longo da história do Brasil, os valores patriarcais, que remontam ao período colonial, foram referência quando o assunto é família pressupunham a ideia de submissão de todos (parentes e /ou dependentes) que estivessem sob o poder do *pater* famílias. Na ordem patriarcal, a mulher deveria obedecer ao pai e marido, passando da autoridade de um para o outro através do casamento monogâmico e indissolúvel (SCOTT, 2012, p. 15-16).

A sexualidade feminina, na época colonial, pautava-se no pecado atribuído à mulher pelo discurso da igreja. O amor conjugal não era considerado uma meta, e o sexo era tolerado no matrimônio, tendo como objetivo a procriação. A mulher poderia ser mãe, irmã, filha, religiosa, mas, de modo algum, amante. Sua sexualidade era aprisionada e seus desejos deveriam estar associados ao cumprimento dos deveres da maternidade e amamentação.

O “velho discurso ocidental” do século XIX estabelecia uma relação da mulher com a natureza, o que a diferenciava do homem, ratificando, cientificamente, a dicotomia homem,

cérebro, inteligência e razão *versus* mulher, coração e sensibilidade. A construção da imagem feminina a partir da natureza e das suas leis implicaria qualificar a mulher como:

naturalmente frágil, bonita, sedutora, submissa, doce, etc. Aquelas que revelassem atributos opostos seriam consideradas seres antinaturais. Entretanto, muitas qualidades negativas – como a perfídia e a amoralidade – eram também entendidos como atributos naturais da mulher, o que conduzia a uma visão profundamente ambígua do ser feminino. (ENGEL, 2011, p.332)

Acreditava-se que a mulher estava naturalmente predestinada ao exercício desses papéis, a sua incapacidade ou recusa em cumpri-los era vista como antinatural. A histeria foi uma doença associada às características naturais das mulheres, que estavam propícias a serem históricas, assim ser feminina também era sinônimo de ser histórica, sendo reafirmado esse discurso no meio científico, estabelecendo-se uma íntima ligação entre as perturbações psíquicas e os distúrbios sexuais. Fazia parte da natureza da mulher ser histórica, e quando havia homens históricos era a própria representação da feminilidade que se exercia nele.

Segundo Arend (2012), no século XIX, “a chegada das regras” (menstruação) anunciava que a menina já estava pronta para o casamento. A menina, então, tornava-se menina-moça. Nesse momento, o noivado entre a menina-moça e seu pretendente, geralmente mais velho, já podia ser selado pelos pais. A necessidade da virgindade da noiva era fundamental para que a aliança se concretizasse. Através das futuras gerações não somente filhos, mas herdeiros, seriam produzidos, assegurando a “continuidade do sangue” e do patrimônio das famílias envolvidas.

Os discursos fundadores dessas “certezas” em torno do feminino são históricos e culturais, passando por inumeráveis caminhos discursivos e temporalidades diversas, até a atualidade. As representações binárias, excludentes e hierarquizadas, atualmente, escondem-se em novas roupagens, porém continuam a ocupar lugares tradicionalmente traçados segundo sua “natureza” feminina ou masculina.

Arriscando numa “escrita mosaica”, enquanto rabisco estas “verdades provisórias”, ouço do meu apartamento som de uma música alta vindo da avenida, talvez de um carro parado, com dizeres pejorativos em relação à mulher e sua sexualidade, evidenciando que a família patriarcal ainda fazem parte da sociedade contemporânea por meio de vários discursos.

Esses discursos se dão com novas roupagens e que estão por todas as partes e permitem, na atualidade, declarações de tal teor pejorativo sobre as mulheres; entretanto, os ditos populares, as piadas, as letras de músicas e as representações sociais que encontramos em imagens e textos midiáticos e religiosos continuam reformulando e atrelando a mulher e o seu corpo à natureza “feminina”. Temos que estudar os discursos e como eles são construídos, sobre a ótica do feminismo, para entender como foi construído o machismo.

Estudos como os de Said (1990) podem nos servir como um exemplo do que estou dizendo: ao invés de estudar o Oriente a partir do que dele se pensa e se diz no Ocidente, esse autor estudou o orientalismo como uma invenção do Ocidente.

Oriente é uma invenção do Ocidente. A literatura não é, na perspectiva desenvolvida por Said, uma descrição ‘objetiva’ de uma religião que se poderia chamar de ‘Oriente’, mas uma narrativa que efetivamente constrói o objeto do qual fala. [...] O Outro é, pois, menos um dado objetivo e mais uma criatura imaginária do poder. (SAID, 1990, apud SILVA, 2001, p.127)

Logo, para se estudar os discursos históricos e culturais que influenciaram a construção da identidade feminina, pode-se analisá-los por meio das propagandas que circulam e são acessadas por vários meios de comunicação, como o televisivo e a internet, que em suas entrelinhas prenunciam um discurso dominante masculino, tentando deixar a mulher no seu local naturalizado historicamente; esses discursos serão exemplificados com algumas figuras no decorrer do texto.

**Figura 1** – “A mulher moderna”.

Referente à década de 1950 a 1960.



Fonte: Javé (2005).

A família burguesa moderna brasileira do século XX, foi reconhecida pelo discurso higienista e do Estado como “amor e sexo”, a intimidade passou enaltecida e a família ideal era aquela do “lar doce lar”. A família era evidenciada na figura do pai, mãe e filhos. Essa nova família exibia também uma “nova mulher”, voltada para os afazeres domésticos se transformando na “rainha do lar”, porém com o homem como a cabeça da casa e a mulher como subalterna. (SCOTT, 2012)

É importante resaltar que esses valores burgueses não foram vivenciados por todas as famílias da época, pois a sociedade era profundamente diversa e desigual socioeconomicamente, havendo grandes diferenças. Muitas mulheres e crianças da classe popular se mantinham nas atividades industriais, no setor de vestuário, confecções de roupas e bordados. O cotidiano do trabalho, de acordo com Matos e Borelli (2012), era árduo, em ambientes insalubres, com jornadas extensas de 11, 12 e chegando a 14 horas diárias de trabalho, além disso as trabalhadoras eram tratadas pela imprensa como pessoas frágeis e indefesas.

Mas, nessa relação de poder, sempre houve o posicionamento de resistência por parte de algumas mulheres, que reivindicavam melhores condições, mas estas eram demitidas e taxadas como “indesejáveis”, sendo forçadas e acusadas de roubo e sabotagem. Criando uma forma de punir futuras mobilizadoras. Porém, o discurso hegemônico, posto como “verdadeiro e ideal de família e de mulher moderna”, era o da classe dominante, como se observou na Figura 1.

Em 1930, há uma considerável mudança no país, com a consolidação das leis trabalhistas, assim como a criação da carteira de trabalho, a instituição do salário mínimo e a permissão do voto feminino, a qual foi consolidada apenas em 1946. (SCOTT, 2012) A preocupação do governo Getúlio Vargas em “proteger e organizar a família brasileira” fez com que fosse criado o Decreto-Lei nº 3.200, de 19 de abril de 1941.

Para a maioria das mulheres da chamada primeira ‘geração de pílula’ (nascidas entre 1940 e 1959), a década da pílula anticoncepcional não foi vista pura e simplesmente como uma ‘conquista revolucionária’ ligada à liberdade sexual. Seu uso por parte das mulheres era tido mais como algo necessário para o planejamento do número de filhos e, ao mesmo tempo, como um perigo à saúde por conta de seus efeitos colaterais. (DINIZ, 2012, p.317)

Continuando com as análises, os Estudos Feministas (EFs) – nascidos da revolta das mulheres por sofrerem as diferenças sociais e culturais face às normas e condições que presidiam seu destino pessoal e seu confinamento à esfera privada – tornaram-se rapidamente, no decorrer dos anos 1960, um projeto intelectual e político.

É válido frisar que não existe apenas um enfoque feminista. Há diversidade nas posições feministas, tanto a respeito das filiações ideológicas quanto também dos posicionamentos epistemológicos. Segundo alguns teóricos, o movimento feminista é dividido em três ondas: a Primeira Onda Feminista, que ocorreu durante o século XIX e início do século XX, estava preocupada com a instalação da igualdade de direitos entre homens e mulheres e começou a contestar de forma mais significativa a questão do poder político; a Segunda Onda Feminista, que se estende de 1960 até 1980, é uma continuidade da primeira, porém dessa vez as mulheres estavam preocupadas não apenas com a questão política, mas especialmente com o fim da discriminação e a completa igualdade entre os sexos; e a Terceira Onda é identificada a partir da década de 1990 e representa uma redefinição das estratégias da fase anterior.

Em práticas de resistência, os objetivos dos movimentos das mulheres levaram rapidamente militantes e intelectuais à busca de uma apreensão singular da dinâmica sexuada das relações sociais e a desmistificar uma tradição intelectual e científica que as havia excluído, até então, de seus locais de produção. Hall (1997) ressalta o impacto causado pelo feminismo não só no campo teórico, mas, principalmente, como movimento social que, segundo ele, caracterizou-se como um dos principais movimentos sociais que politizou a identidade feminina.

Nessa ótica, os EFs seguiram um caminho de oposição aos pressupostos dos saberes dominantes para, assim, escapar da rigidez das proposições normativas. (LOURO, 1995) De acordo com a mesma autora, o feminismo introduziu aspectos inteiramente novos na sua luta de contestação política, à medida que abordou temas como família, sexualidade, trabalho doméstico, o cuidado com as crianças etc., contestando politicamente o patriarcalismo e demais formas de dominação.

Além disso, enfatizou a questão política e social e de como somos formados e produzidos como sujeitos generificados, que são representações de gênero construídas socialmente, gerando as diferenças sexuais. Os EFs politizaram a subjetividade, a identidade e o processo de identificação de homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas. Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero. (HALL, 1997)

Os EFs sempre estiveram preocupados com as relações de poder entre mulheres e homens. Em princípio, tais estudos procuravam chamar atenção para as condições de exploração e dominação a que as mulheres estavam submetidas.

De acordo com Louro (1995), além de uma ferramenta teórica potencialmente útil para os estudos das ciências sociais, o gênero despontava como uma importante categoria analítica

para a história da Educação; o caráter político desses estudos pode ser considerado uma de suas marcas mais significativas. Os EFs contribuem, assim, à renovação dos saberes, bem como para desconstruir as representações e relações de poder e da divisão social dos sexos e de outros sistemas de dominação, para constituir as mulheres enquanto categoria social e colocar o sexo/gênero como categoria de análise.

Na década de 1960, surgem também os estudos de gays e lésbicas nos Estados Unidos, enquanto um movimento questionador e reivindicatório, no qual surgiu a teoria *queer* e as questões de igualdade, levantando a bandeira da visibilidade pública com o propósito de combater a opressão e a exclusão, na maioria das vezes associadas aos discursos advindos dos campos da Medicina, leis e religião.

Em inglês, o termo *queer* tem sido utilizado para se referir às pessoas homossexuais, mas o termo significa também estranho, esquisito, fora do normal, excêntrico. Nesse sentido, uma revisão etimológica do termo faz-se necessária e, nesse âmbito, temos Louro (2001, p.546). A autora considera o termo *queer* como uma questão de criticidade frente à normalização – venha ela de onde vier –, pois, para muitos, “[...] *queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.” Ao se discutir os fundamentos *queer*, é possível verificar efeitos decisivos no escopo do campo histórico, que têm, de longa data, reduzindo os sujeitos da sociedade contemporânea em indivíduos brancos, de classe média, heterossexuais e ocidentais, como se todos possuíssem um mesmo modelo e, conseqüentemente, fossem iguais:

A teoria de *queer*, entretanto, quer ir além da hipótese da construção social da identidade. Ela quer radicalizar a possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade, a possibilidade de cruzamento das fronteiras. Na hipótese da construção social, a identidade acaba, afinal, sendo fixada, estabilizada, pela significação, pela linguagem, pelo discurso. (SILVA, 2001, p.166-167)

Entretanto, é possível apontar alguma modificação e transformação nos discursos e práticas, se fossem questionadas e contestadas questões antes aceitas como naturais. A teoria *queer*, nesse sentido, representa uma radicalização sobre questões de estabilidade e fixidez da identidade. Assim, a proposta enfatiza o fato de que as identidades masculinas e femininas são historicamente e culturalmente produzidas, em cima de normas apregoadas pelas camadas dominantes discursivas. Então, pensar *queer* é questionar, problematizar, contestar todas as formas veiculadas como as certas e comportadas de conhecimento e de identidade.

Voltando às questões das propagandas publicitárias, na Figura 2 é apresentada uma peça publicitária da década de 1960 que conduzia a um discurso da facilidade e custo de serviço de mão de obra e peças de reposição do carro fusca. O texto afirmava impiedosamente em tom de deboche machista que se as mulheres batessem o veículo era fácil a reposição das peças do automóvel. Infelizmente, esse discurso nos dias atuais ainda se faz presente; durante o trânsito nas ruas, quantas e quantas vezes não ouvimos frases como estas: “Só podia ser mulher”, “Mulher tem mesmo que pilotar o fogão”. Porém, há situações de preconceitos contra as mulheres não apenas no Brasil, como também em países mais conservadores,<sup>9</sup> que continuam tentando silenciar as mulheres.

**Figura 2** – “Mais cedo ou mais tarde sua esposa vai dirigir”.



Fonte: Guerrilha Nerd (2013).

Nessa época, surge a chamada “segunda geração pílula” (mulheres nascidas entre 1960 e 1979), a qual sobreviveu aos métodos inseguros de aborto e às clínicas clandestinas e conheceu

<sup>9</sup> É estranho em pleno século XXI, mais precisamente no dia 26 de outubro de 2013, termos o seguinte noticiário jornalístico: “Mulheres são proibidas por lei de dirigir”. Isso aconteceu na Arábia Saudita, onde algumas mulheres desafiaram o governo conservador dirigindo carros. Nesse país, as mulheres vivem sob uma rígida interpretação da lei islâmica (*sharia*), que impõe a segregação de sexos em espaços públicos. Além disso, mulheres não podem dirigir nem viajar para fora do país sem um homem da família, entre outras restrições. Um religioso conservador Saleh al-Luhaidan afirma que as mulheres que dirigem correm o risco de ter filhos anormais “devido à pressão sobre seus ovários” (TERRA, 2013).

a epidemia do HIV/AIDS em suas redes de relações afetivas e sexuais. Mas foi também a geração que corporificou a revolução das tecnologias reprodutivas, por exemplo, o surgimento dos “bebês de proveta”. (DINIZ, 2012, p. 319)

Em 1975, outra discussão feminista era lançada no Brasil (igualdade salarial, saúde, segurança e contra o assédio sexual do chefe). Uma peça teatral de Eve Ensler, *Monólogo da vagina*, que trazia uma discussão feminista, foi censurada na época com a acusação de ser sexista. Em 1980, por exemplo, a sexóloga Marta Suplicy foi convidada a apresentar um quadro do programa TV Mulher, da Rede Globo, no qual informava e discutia assuntos como prazer, orgasmo, sexualidade, masturbação, chegando a dar conselhos práticos. O quadro apresentado por Marta Suplicy, segundo Pedro (2012), sofreu vários ataques de grupos organizados e de indivíduos conservadores, que se manifestaram através de cartas e abaixo-assinados, entretanto o quadro foi mantido até 1986, quando todo o programa TV Mulher foi retirado do ar.

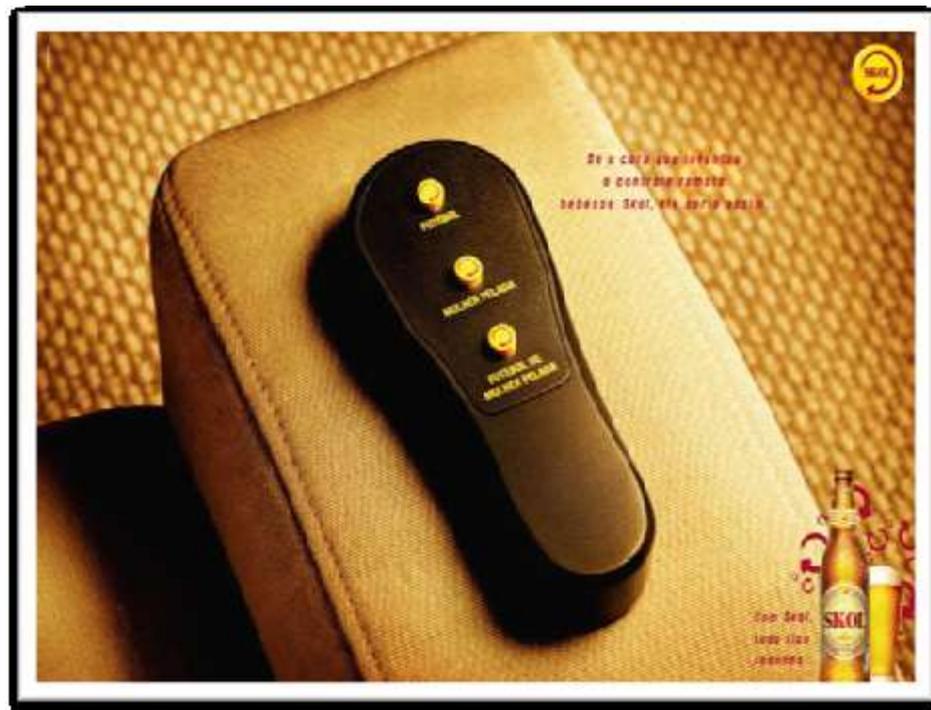
Havia, também, outras iniciativas da mídia que colaboravam para a divulgação de reivindicações feministas, que era o caso dos episódios do seriado Malu Mulher, que foram ao ar na Rede Globo entre maio de 1979 e dezembro de 1980 e retratavam a vida de uma mulher divorciada e emancipada (PEDRO, 2012). É importante lembrar que nesse período surge a chamada “terceira geração pílula” (mulheres nascidas entre 1980 e 1999), que vive sob uma cultura que valoriza os medicamentos para os exercícios da sexualidade e reprodução. As mulheres dessa geração são conhecedoras e usuárias da pílula anticoncepcional e de alternativas anticonceptivas, em particular da pílula do dia seguinte, mas também da pílula abortiva. (DINIZ, 2012)

Atualmente, a mesma emissora (GNT/GLOBO) apresenta outro programa, Superbonita, apresentado por Luana Piovani, ao lado de Fernando Torquatto, que desvenda segredos, mitos e dúvidas sobre beleza. A apresentadora recebe convidadas famosas, que vão falar sobre seus cuidados e truques de beleza. No seu ateliê, o consultor de beleza Fernando Torquatto conhece mulheres anônimas que estão em busca de sua versão mais bonita. Enquanto Torquatto transforma essas mulheres, ele compartilha suas dicas de *expert*. Continua, assim, o discurso de que a beleza está relacionada a questões femininas e que as mulheres devem estar sempre bonitas.

Outra propaganda publicitária, exemplificada na Figura 3, mostra um controle remoto com as seguintes informações: se o cara que inventou o controle remoto bebesse Skol, ele seria assim: 1º botão – Futebol; 2º botão – Mulher pelada; e 3º botão – Futebol de mulher pelada. Vender cerveja no Brasil virou sinônimo de “vender mulher”, elas estão estampadas nos anúncios seminuas, na praia ou no bar, numa alusão “disfarçada” de representação de poder do

homem, criando um estereótipo como se todo homem gostasse de futebol, mulher pelada e cerveja. E que beber cerveja seja apenas para os homens, mantendo um discurso hegemônico masculino e heterossexual.

**Figura 3** – “Futebol e mulher pelada”.



Fonte: Quase Publicitários (2010).

No ano de 2011, a propaganda publicitária da Hope (Figura 4), estrelada pela modelo Gisele Bündchen, foi alvo de críticas no país por silenciosamente desrespeitar a condição feminina. Na peça publicitária, Gisele aparece usando roupas normais para falar, por exemplo, que bateu o carro. A estratégia é classificada como “errada” e em seguida a forma “correta” é mostrada: a modelo repete a notícia usando apenas lingerie. “Você é brasileira, use seu charme”, conclui o comercial. No mesmo ano, a assessoria da Hope negou que houvesse qualquer intenção “sexista” na campanha e a propaganda foi mantida no ar.

**Figura 4** – “O corpo como sedução”.



Fonte: Folha de S.Paulo (2011).

Discursos como estes das figuras percorrem a sociedade atual por meio de imagens, programas televisivos, histórias, revistas, que tentam continuar punccionando as mulheres na sua “naturalidade de serem femininas”. Em relação às revistas, Luca (2012) colabora:

As revistas ensinam, aconselham, propõem, indicam condutas (o que fazer ou vestir, como agir ou se portar, do que gostar, o que é bom ou mal em situações específicas). Cumprem, dessa maneira, funções pedagógicas e podem influir no processo de constituição do indivíduo, na maneira como este se auto percebe e se relaciona com o mundo a sua volta. Assim, nem sempre a leitora percebe que o destinatário ideal dos periódicos femininos é, no mais das vezes, a mulher branca, com capacidade de consumo e heterossexual, a quem se atribui como objetivo máximo buscar ou manter seu *príncipe encantado*, para o que deve se preocupar com a manutenção da juventude e de um corpo esbelto, esforçar-se por estar em sintonia com as tendências da moda e beleza, regimes e tratamentos alternativos, isso para ficar nos tópicos dominantes. (LUCA, 2012, p. 463)

A autora alerta para o consumo de revistas destinadas ao público feminino, estabelecendo padrões de conduta e formas de viver a feminilidade e masculinidade. Sendo que no verão novas fórmulas são postas, com intuito de um padrão estético corporal, os chamados

“projeto verão”.<sup>10</sup> Os produtos culturais destinados ao público feminino, em sua maioria, desenham assuntos relacionados à sua esfera criada culturalmente: sedução, sexo, família, casamento, maternidade e produtos de beleza, ligados às suas características “naturais”.

É verdade que a lendária pergunta feita ao espelho ‘quem é mais bela do que eu?’ saiu da boca de uma mulher e encerra temores ainda hoje presentes no universo feminino. Mas, é provável que a preocupação com a beleza atinja cada vez mais os dois sexos, misturando-se as dúvidas sobre a saúde e o bem-estar. E talvez nem seja olhar-se no espelho para indagar sobre si. Pois a pergunta também mudou. É possível que na época atual se queira saber principalmente qual tratamento seguir, qual produto escolher, e sabido que, dessa vez, não há resposta segura. A batalha pelo corpo está longe de chegar ao fim. (ANNA, 2012, p.124)

Hall (1997) ajuda a compreender esse fenômeno ao afirmar que vivemos uma revolução cultural, na qual os meios de comunicação de massa possuem uma participação importante e o poder simbólico ganha espaço frente aos poderes econômicos e sociais.

Pensando numa “escrita mosaica”, podemos nos remeter ao conto “História invisíveis” de Monica Ferrari Nunes e Marco Bin (2011), que traz Liliane, uma moça delicada que trabalhava em um hortifrúti, mas era alguém que sofria por ser mulher. “Não faço unha, nem arrumo o cabelo. Fiquei traumatizada. É, meu marido me batia com o que tivesse na mão... fio, escova de banho, cinto...”

Quantas e quantas mulheres assim como a Liliane do conto, na atualidade, ainda não sofrem silenciadas a dor da violência doméstica? Histórias, muitas vezes, invisíveis aos olhos da malha cotidiana e a partir dessa simbiose que prossigo...

No ano de 2006, passou a vigorar a Lei nº 11.340 (Lei de Combate à Violência Doméstica), ou Lei Maria da Penha, como ficou conhecida. Desde a década de 1970, grupos de entidades feministas reuniram-se durante dois anos para discutir e elaborar uma minuta do que seria uma lei adequada de combate à violência doméstica, nos moldes das reivindicações e sonhos presentes no movimento de mulheres feministas. Porém, só no ano de 2006 que essa lei passou a vigorar.

Outra lei recentemente aprovada foi a nº 12.605/2012, que determina a flexão de gênero nos diplomas universitários. Podemos considerar essas leis como um avanço na linguagem e na história das mulheres no Brasil, porém, ainda, há muito que se lutar, principalmente no tocante à

---

<sup>10</sup> Vários são os *sites* e revistas destinados ao público feminino, com fórmulas e dicas de boa forma, como exercícios, alimentação saudável, dietas e cremes corporais, com o objetivo de se ter um corpo “perfeito” para o verão.

discriminação e violência contida no significado das palavras. Muitas mulheres ainda hoje estão encapsuladas e comprimidas sofrendo discriminações.

Em janeiro de 2013, fui apresentar parte desta pesquisa em Santiago no Chile, no Congresso Internacional de Conhecimento, Simposio nº 8: Historia de Los Movimientos de Mujeres y el Feminismo, no qual obtive contribuições para esta pesquisa, por meio das discussões. Apesar de o congresso tratar de assuntos relacionados à mulher, no Chile ainda há muito conservadorismo machista (SOUSA, 2013). No centro de Santiago, encontram-se lanchonetes conhecidas como “Cafés com Pernas”, tratam-se de locais onde se pode tomar café e outras bebidas, mas com o detalhe de que estas são servidas por moças em vestidos curtos que transitam sobre um piso estrategicamente elevado, para que os clientes possam dar “aquela conferida” nas atendedoras.

Outro exemplo desse conservadorismo foi uma matéria publicada no jornal *El Mercurio*, de 12 de janeiro de 2013, no Chile, na página *Vidactual*, com a manchete: “¿Ya no Existen Los Caballeros? (¿... y lãs damas?)”, com uma figura de um rapaz de frente para uma moça entregando uma flor vermelha. A reportagem traz um discurso tradicional de que hoje em dia os homens não tratam as mulheres com delicadeza e que a família está perdendo a tradição dos bons costumes. Para a reportagem, a televisão seria a culpada por essa mudança, pois esta seria um mau modelo para os jovens, em um ambiente em que seus pais estão mais ocupados com o trabalho do que com a família, e também o feminismo teria contribuído, extinguindo, assim, o cavaleiro e também a dama.

Porém, na mesma reportagem há uma entrevista com algumas pessoas dizendo afirmativamente da importância de ser cavalheiro, o mais interessante desse discurso é uma classificação ao lado da reportagem dizendo o que um cavalheiro deve fazer (abrir a porta, ceder um acento para mulher, tratá-la com respeito, utilizando sempre por favor e obrigado) e o que uma dama nunca pode fazer (falar gritando, ser grossa, vestir inadequadamente e maquiar exageradamente).

Vivemos numa sociedade contemporânea ainda machista, em que o corpo da mulher não pertence a ela. Sua sexualidade existe não para si própria, nem para ser usada e explorada quando ela bem entender, mas, geralmente, quando o homem quiser. Esse é o tipo de pensamento que está por trás da ideia de que a mulher que usa roupa muito decotada está pedindo para ser estuprada; que dançarina de vestido curto está convidando um homem (digamos, um diretor de teatro<sup>11</sup>) a enfiar a mão entre suas pernas no Brasil.

---

<sup>11</sup> Referente ao caso do diretor de teatro Gerald Thomas que enfiou a mão por baixo do vestido de uma modelo (EGO, 2013).

Estamos em 2014 e, apesar das conquistas, ainda persiste a percepção de que mulher que faz relação amorosa com um homem no primeiro encontro é fácil, até mesmo meio vagabunda. Mas o homem que deseja – e faz – sexo no primeiro encontro não tem nenhum problema. Aliás, é um comportamento esperado e normal.

Na mesma direção, porém, ressaltando os aspectos da resistência e posicionamento feminino, em 2011, começou um movimento no Canadá que ficou conhecido como a Marcha das Vadias. Esse movimento começou depois que um oficial da polícia de Toronto disse que as mulheres deveriam parar de se vestir como vadias para evitar estupros. Atualmente, vários países do mundo tiveram Marchas das Vadias, como se observa na Figura 5, pedindo o fim da violência contra a mulher, seja ela verbal, sexual ou física. O ponto mais positivo da Marcha das Vadias é que o movimento tem agregado mulheres que nunca se declararam feministas ou que nem mesmo discutiram ou pensaram sobre gênero e machismo.

**Figura 5** – Marcha das Vadias, 2013, em SP.



Fonte: Folha de S.Paulo (2013).

Para compreendermos melhor essas questões nos fundamentaremos no campo teórico conhecido como Estudos Culturais (cuja discussão será aprofundada no próximo capítulo), que concebe a cultura como um território em conflito, um espaço de luta pela validação de significados, tanto a mídia quanto a pedagogia escolar e o currículo são artefatos culturais, ou seja, sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, num contexto permeado por relações de poder. Sabemos também que onde há relações de poder existem resistências. “A cultura assume papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, pois as práticas sociais comunicam um significado”. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 200)

Assim, tanto na escola quanto fora dela, no caso da educação, o inconsciente aflora e busca figurações que expressam espaço para existir, para além ou aquém das amarras que nos prendem a sistemas de significação e de regulação. Geralmente, os invisíveis tornam-se visíveis em uma mídia que busca a audiência na manutenção de interesses dominantes.

Com base nos movimentos feministas e da teoria *queer*, atualmente vem surgindo no meio acadêmico o termo pós-feminismo. Tal estudo seria uma oportunidade para refletir radicalmente sobre as construções ontológicas de identidade na prática política feminista, de modo a formar uma política representacional capaz de renovar o feminismo em outros termos.

“Entende-se que o pós-feminismo se refere a um processo ativo pelo qual os ganhos feministas dos anos 70 e 80 estão enfraquecidos” (MCROBBIE, 2006). E comenta também que elementos da cultura popular contemporânea são efetivos no apagamento do feminismo: “Eu argumento que para o feminismo ‘ser levado em conta’ ele precisa ser entendido como já morto”. (MCROBBIE, 2006 p.16)

De acordo com Butler (2012), não só o gênero é uma construção social, como também o próprio sexo, sendo que o gênero é o significado cultural assumido pelo corpo sexuado:

se introduz no sujeito feminista por meio da distinção entre sexo e gênero. Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado casual do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo. (BUTLER, 2012, p.24)

Sexo e gênero são intercambiáveis para Butler (2012), pois ambos estão imbricados nas marcas dos constructos sociais. Dizer que o gênero existe é pensar e aceitar as normas culturais que governam a interpretação dos próprios corpos. O sistema sexual binário impõe modelos dados de existência corporal (gerados pela metafísica da substância) e manter essa divisão só tem significado porque há interesse cultural nisso.

Sexo e gênero não são características descritivas nem prescritivas e tampouco possuem uma estabilidade natural. Então não há identidade de gênero anterior às suas performances. Só o que há é o disciplinamento do desejo que direciona a lógica de uma atração binária dos opostos. Se for desarticulado o caráter natural do binarismo sexual, os sexos/gêneros podem manifestar-se performativamente, pois o corpo já não será mais um dado biológico irredutível e sim um aporte subsidiário.

Segundo Butler (2012), a representação política e linguística já apresenta duas opções (homem e mulher), nas quais os sujeitos devem conformar-se. Somente os sujeitos construídos/conformados de acordo com as normas seriam representados politicamente. A identidade é um ideal normativo, um conjunto de características que estabelecem uma continuidade através do tempo, a partir de práticas regulatórias que marcam a divisão sexo/gênero, a coerência interna dos sujeitos e a autoidentidade da pessoa.

Louro (1995) acrescenta que não existe a essência de ser mulher e também não existe uma essência do que é ser homem. Hoje em dia, fala-se cada vez mais em feminilidades. Há mulheres e homens de diferentes classes sociais, raças, sexualidades, idades. Não existe uma feminilidade natural que parta da mulher, pois os processos de construção dessas feminilidades são sociais, culturais e históricos, e desde muito cedo os discursos vão sendo incorporados pela mulher. Cada mulher constrói suas feminilidades do seu jeito e de acordo com sua cultura.

Sendo assim, somos mulheres de muitos jeitos, de diferentes raças, classes, orientações sexuais, religiões e culturas, mulheres diferentes, mesmo vivendo na mesma época, passando por várias feminilidades.

Apesar das conquistas no campo dos direitos das mulheres e da contribuição dos movimentos feministas, elas são, em muitos aspectos e inclusive nas aulas de Educação Física, consideradas o segundo sexo. Estudos têm identificado a segregação dos sexos nas atividades escolares. As “masculinidades” ou “feminilidades” são legitimadas nas escolas, sendo influenciadas por modelos de “ser homem” e de “ser mulher” que são postos na sociedade.

Toscano (2000) acrescenta que, apesar da contribuição dos estudos feministas e outras pesquisas nessa temática, para a Educação Física, de uma forma geral, os meninos ainda têm espaços privilegiados nas atividades da cultura corporal em relação às meninas, nos intervalos (recreios) e até mesmo nas aulas de Educação Física, não sendo possível, ainda, observar um modelo democrático em relação ao gênero, influenciando a construção das feminilidades.

Espera-se que essa análise, através das tensões e contradições que se estabeleceram em diferentes épocas, possa encorajar novas pesquisas com o intuito de ocupar e transformar os espaços, tendo em vista que a violência contra a sexualidade feminina foi construída com bases simbólicas e por meio da opressão.

Sabe-se dos riscos de pesquisar sobre as histórias das mulheres, sendo mulher e estando atrelada a esse embaralhado de relações de poder; por outro lado, nada melhor do que o próprio oprimido para verbalizar suas opressões sofridas. Porém, diante desse dilema, recorreremos ao conceito de **corpo consciente** de Paulo Freire para embasar a pesquisa.

Desse modo, e por uma sociedade mais justa, utilizaremos da mesma ironia de Chico Buarque e Augusto Boal, “mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas”, para que continuem as lutas e conquistas visando à construção do mosaico cultural mais altruísta, convivendo com as multiplicidades, singularidades e as diferenças.

Há muito trabalho a ser feito, mas esperamos que esta primeira parte, ainda que inacabada, possa estabelecer um início de diálogo freireano aberto e horizontal. Considera-se necessário buscar mais elementos para a reflexão, num processo semelhante à construção de um mosaico, sendo que os cacos, a base e algumas ferramentas já foram organizados e selecionados. No entanto, no decorrer do trabalho, poderão ocorrer alterações, com o intuito de melhorar e reformar os detalhes. Acrescentaremos, a seguir, outros materiais, as propostas curriculares e suas influências nas identidades femininas.

## 1.2 PROPOSTAS CURRICULARES E SUAS INFLUÊNCIAS NAS IDENTIDADES FEMININAS

É indispensável que, antes de iniciar a discussão sobre este objeto de estudo – o currículo como um artefato cultural na construção das identidades femininas/meninas –, continuemos acrescentando outros materiais necessários e nos apropriemos das contribuições das propostas curriculares no âmbito escolar oficial, identificando as teorias pedagógicas – não críticas, críticas e pós-críticas, suas relações com o ensino da Educação Física Escolar e verificando sua influência na construção da identidade feminina, de modo a analisar, a partir desse contexto, o que levou a colocar “as meninas de costas”.

Castellani Filho (1988, p.20) afirma que “a história é necessária quando emergem perspectivas novas que nos permitem perceber o significado de certos acontecimentos do passado, que havia escapado à atenção dos contemporâneos.” Sendo assim, a história nunca está acabada, estando subordinada a constantes interpretações, de modo a não existir uma verdade única.

Em contrapartida, sabe-se que um texto, depois de separado das ideias do autor e das circunstâncias concretas de sua criação, flutua num leque infinito de interpretações. Interpretar um texto, segundo Umberto Eco (2012), significa explicar por que essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras), através do modo como são interpretadas.

A história nunca está definitivamente acabada, está subordinada a constantes reinterpretções, daí resulta um processo e não uma imagem definitivamente acabada, não uma verdade absoluta. Dessa forma, pretende-se não simplesmente recontar a história, mas

interpretá-la sob o ponto de vista da cultura e sua influência na Educação Física. Esta pesquisa tem a intenção de permitir uma abordagem que contribua para o estudo do currículo da Educação Física, lançando diálogo sobre as discussões contemporâneas.

A interface da literatura é tão vasta que se torna difícil um recorte ou um primeiro tempo de visita nesse território. Dessa forma, optei por iniciar no século XIX, onde, de acordo com Soares (2002), constituiu-se o palco da construção e consolidação de uma nova sociedade – a sociedade capitalista –, em que os exercícios físicos ganharam destaque. Para essa sociedade, era necessário construir um novo homem, mais forte e ágil e cuidar do corpo significava, desse modo, cuidar da nova sociedade em construção.

A Educação Física, nas escolas do Brasil, foi oficialmente incluída por meio da reforma Couto Ferraz,<sup>12</sup> no ano de 1851, com o objetivo de continuar correspondendo aos interesses da classe social hegemônica que tinha como objetivos, algumas medidas para o ensino primário nas escolas públicas, entre elas: instrução moral e religiosa; leitura e escrita; noções essenciais da gramática; leitura explicada dos evangelhos; notícia da história sagrada; e a ginástica.

Foucault, em seu livro *Em defesa da sociedade* (1975-1976), já denunciava os mecanismos de uma biopolítica no interior da qual o discurso que proclama a proteção da sociedade e da vida acabava sendo uma forma explícita de falar de seus procedimentos e suas relações de poder. O autor aponta duas formas de poder: o poder disciplinar, que se impõe ao corpo por meio das técnicas de vigilância e das instituições punitivas, e o denominado biopoder, que perpassa o homem-corpo como tecnologia disciplinar regulando o corpo, sua localização espacial e exercícios, sendo uma tecnologia disciplinar, corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados e, eventualmente, punidos.

A partir das análises de Foucault, podemos inferir que a biopolítica, por meio da Medicina, utiliza-se do poder disciplinar e do biopoder como grande conselheira, perita na arte de governar, corrigir, melhorar o corpo social e mantê-lo em permanente estado de saúde na sociedade higienicamente tratada e controlada. As diferenças sociais entre homens e mulheres eram controladas socialmente:

No século XIX, a educação servia para preparar homens para as profissões de maior prestígio, especialmente o Direito e a Medicina. As mulheres, mesmo as das classes privilegiadas, não deveriam ingressar na vida acadêmica, pois esta oferecia um currículo clássico direcionado a capacitar os homens para atuar no mundo político da elite governante. As mulheres tirariam maiores benefício do estudo de línguas estrangeiras e de música, o que as valorizaria como candidatas ao casamento. Mesmo depois que a educação superior passou a ser

---

<sup>12</sup> Decreto nº 1.331-A, de 17/02/1854.

uma possibilidade legal, com abertura das faculdades de Direito e Medicina para as mulheres em 1879, foram bem poucas as que conseguiram ingressar nelas nas últimas décadas do século XIX. (HAHNER, 2012 p. 58-59)

A maior parte dos homens, nas últimas décadas do século XIX, ainda supunha que as energias femininas deveriam ser direcionadas inteiramente ao serviço de suas famílias e não aos estudos. Segundo Darido (2001), a partir de meados da década de 1930, a concepção dominante na Educação Física é calcada na perspectiva higienista. Nela, a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício.

A Educação Física, na época, recebia o nome de *gymnastica* e, nas escolas femininas, eram ensinados trabalhos manuais de bordado e uma ginástica compatível com a “delicadeza” do organismo das mães, contribuindo com um sentido natural do que era ser mulher e feminina (mãe, doce, frágil, sedutora, entre outras características).

A pesquisa de Miguel e Rial (2012) mostra que no ano de 1941 foi criada uma lei (artigo nº 54, Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941) que proibia as mulheres de jogar futebol, no Brasil. Segundo os autores, foram pareceres médicos que sustentaram a proibição com a justificativa de que as capacidades procriativas da mulher estariam em risco no campo de futebol. Logo após teve-se a Reforma Capanema e o Decreto-Lei nº 4.244/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário, determinando a educação militar para os rapazes e prevendo por lei o recato, o pudor, das mulheres nas aulas de Educação Física.

**Figura 6** – Mulheres na sala de aula.



Fonte: Louro (2011).

Assim, como se observa na Figura 6, a presença feminina, no ano de 1944, estava enraizada no discurso da beleza e, segundo Silva e Fontoura (2011), ser bela, com o corpo saudável conforme o discurso médico e biológico, justificava e delimitava as possíveis funções e espaços sociais nos quais o feminino poderia ou não estar presente.

De acordo com Louro (2011), o cotidiano escolar era planejado e controlado, transmitindo uma nítida noção de igualdade, seus movimentos eram distribuídos em espaços e tempos regulados e reguladores.

Incluir a mulher na Educação Física, naquela concepção disciplinar e hierárquica tradicional, tinha o intuito de garantir mulheres fortes e sadias com o objetivo de gerar filhos saudáveis e aptos para construir uma pátria. Formar fisicamente a mulher era reformular a geração futura. (CASTELLANI FILHO, 1998)

Os esportes e as ginásticas para a mulher eram vistos como parte da construção de seu corpo e de sua personalidade. O corpo feminino, forte, saudável e, sobretudo, útil objetivava proteger características de sua feminilidade, preservando-lhe a fertilidade e, principalmente, a não masculinização das mulheres.

É importante lembrar que a educação brasileira, de acordo com Neira e Nunes (2009), no período de 1930 a 1945, foi marcada pelo equilíbrio do movimento da concepção humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros da Escola Nova). A visão humanista entendia o homem por uma visão psicológica, enquanto o escolanovista defendia os princípios democráticos, onde todos tinham direito a se desenvolverem. “A ginástica foi dominante na educação física até o segundo pós-guerra, quando, associada aos países perdedores (nacionalismo), foi substituída nos currículos escolares pelo esporte (liberalismo)”. (NUNES, 2011a, p.51)

Em 1950, as brincadeiras de crianças passaram a ser motivo de grandes preocupações. Em função do novo significado atribuído para a infância que estava atrelada a saúde das meninas, as distrações mais corriqueiras atraíram a atenção de médicos e pedagogos e, depois, dos psicólogos. De acordo com os manuais de educação infantil publicados na primeira metade do século XX, as brincadeiras saudáveis eram as que não colocavam em risco a integridade do corpo da menina. Para elas, agora, apenas as bonecas, as panelinhas, os ferros de passar, e para os meninos, os carrinhos, os barcos, as ferrovias e as bolas. (HAHNER, 2012)

Em meados do século XX, enquanto os meninos saíam para brincar com maior liberdade nas vias públicas, nas famílias dos setores médios, da sociedade, as meninas auxiliavam suas mães na cozinha e nas tarefas domésticas mais leves, tais como secar louça, tirar pó dos móveis, passar roupa, bem como cuidar dos

irmãos mais jovens. A divisão sexual do trabalho começava desde cedo e permaneceria na fase adulta. Havia, inclusive, um temor entre os pais de que meninos que realizavam tarefas domésticas que pudessem se tornar ‘afeminados’. (AREND, 2012, p.72)

As meninas foram proibidas de subir em árvores, correr com cavalinho de pau e brincar de esconde-esconde com meninos em lugares desertos após os 6 anos de idade. A sociedade dominante, vigente até o ano de 1950, buscava assumir um físico disciplinado, pautado em uma anatomia que pudesse representar a classe dominante e a raça branca, atribuindo-lhe superioridade, assumindo um caráter higienista nas escolas, influenciada pela área médica e pelos militares.

No contexto da ginástica, ganha outro enfoque na vida da mulher, deixando de ser apenas um fortalecimento maternal e passando a incorporar benefícios físicos na vida da própria mulher. Na medida em que as cidades brasileiras cresciam e as mulheres integravam o mercado de trabalho, os conselhos de belezas incluíam recomendações ao comportamento: saber andar, se sentar, dançar e conservar-se, educando o corpo para a vida social em 1950.

Pouco a pouco, uma nova ênfase a ginástica e aos regimes destinados a ‘manter a linha’ ganhou importância nos manuais de beleza e na imprensa feminina. Algumas reportagens desconhecidas que faziam alguns exercícios físicos, em casa, para manter o corpo elegante (ANNA, 2012, p.111).

Na Educação Física, ocorriam repetições mecânicas de gestos e movimentos, tendo como justificativa pedagógica a promoção da saúde e da higiene, além da educação moral.

A preocupação central abrangia hábitos de higiene e saúde, valorizando a disciplina, o desenvolvimento físico e moral, tomando como base fundamental a prática de exercícios físicos. A fim de concretizar seus objetivos formativos, a ginástica escolar deveria ser simples, de fácil execução, sem grandes despesas e, por conta disto, dispensava a presença de um mestre com habilitação especial. (NEIRA; NUNES, 2009, p.65)

Pensando em contribuir com a industrialização – progresso nacional –, a Educação Física estava relacionada à concepção pedagógica de fortalecimento dos indivíduos através dos exercícios físicos da ginástica, gerando corpos mais saudáveis que, conseqüentemente, contribuiriam para o mercado de trabalho.

As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do Exército que levavam para as instituições escolares rígidos métodos físicos militares, incluindo a disciplina e a hierarquia. (SOARES, 2002)

O militarismo, na Educação Física, tinha como objetivo a formação de indivíduos capazes de suportar o combate e a luta para atuar na guerra. O que aconteceu, a partir desse momento histórico, foi uma busca por indivíduos fisicamente “perfeitos”. A Educação Física reforçava o papel de criar corpos saudáveis, robustos e disciplinados organicamente.

Castellani Filho (1998) explica que, em nome da superioridade racial e social da burguesia branca, todos os que, por suas singularidades étnicas ou pela marginalização socioeconômica, não lograram conformar-se ao modelo anatômico pela higiene eram excluídos da prática de atividade física. Nessa época, a função primordial da Educação Física era responder às necessidades históricas do país, construindo um homem disciplinado, obediente, submisso e respeitador das hierarquias sociais.

Sabe-se, atualmente, que ensinar, nessa lógica, não condiz com uma educação dialógica, pois para Paulo Freire a prática educativa e o ensinar, não era e não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem é formação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro”. (FREIRE, 1988, p.23)

Porém, anteriormente, não se tinha, na maneira de ensinar, a preocupação de olhar para o aluno e, sim, contribuir com os interesses dominantes apenas. Isso não significa que, na sociedade atual, todos trabalhem pensando no aluno, pois, infelizmente, somos influenciados por uma educação que preconiza os valores do neoliberalismo. Isto é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas, submisso às leis do mercado e que beneficia as grandes potências e as empresas multinacionais, enquanto os países pobres ou em processo de desenvolvimento sofrem com os efeitos do desemprego, aumento das diferenças sociais e dependência do capital internacional, o que influencia na educação.

Voltando à discussão da construção da identidade feminina, e com a escrita mosaica, em 1959, Vinicius de Moraes, em seus poemas, faz uma associação aos elementos femininos, seus textos estão constantemente ligados a certa tendência erótica que manifesta o interesse sexual. Em seu poema *Receita de mulher*, expressa de modo provocador a sua visão, dando conselhos às mulheres:

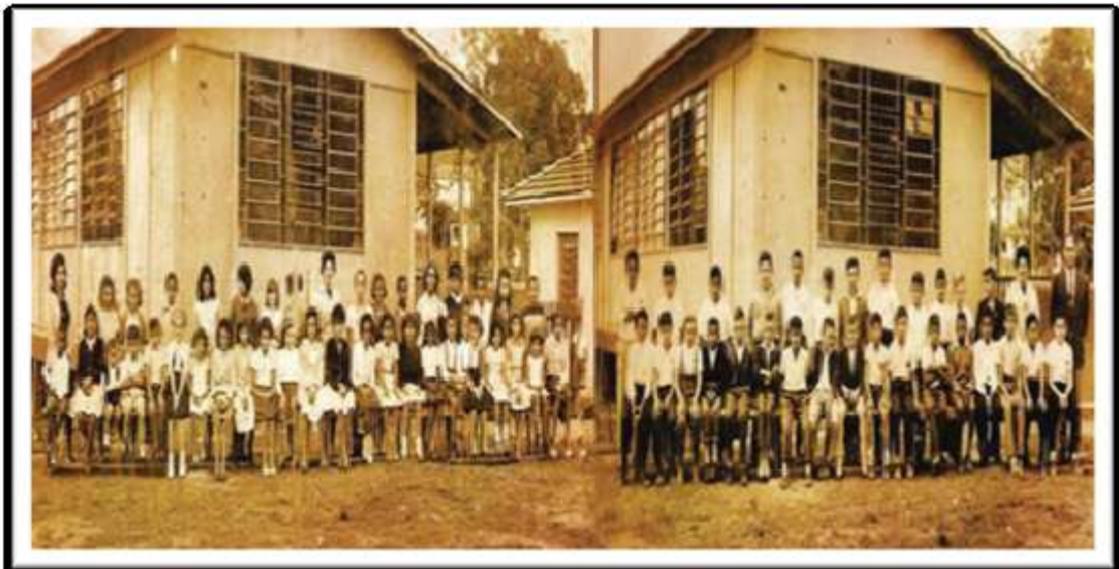
É preciso que as extremidades sejam magras; que uns ossos espostem, sobretudo a rótula no cruzar das pernas, as pontas pélvica No enlaçar de uma cintura semovente. Gravíssimo é porém o problema das saboneteiras: uma mulher sem saboneteiras como um rio sem pontes. Indispensável...

O autor não tem a intenção de dar uma receita de mulher e nem de beleza: “As muito feias que me perdoem. Mas beleza é fundamental.” Nesse trecho o autor não se refere apenas à beleza externa da mulher (1959).

Conforme o poema de Vinicius de Moraes, a beleza feminina incluía extremidades magras, saboneteiras visíveis, com a voga do biquíni, e os regimes para emagrecer dominavam a maior parte dos conselhos dirigidos à mulher, momento em que a celulite foi “inventada”. Desde 1961, os “detestáveis furinhos” tornaram-se objeto de questionamento. (ANNA, 2012)

Já na escola a construção das identidades femininas, ainda, se dava pela separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, o que se configurou de diferentes formas desde a inserção e institucionalização das práticas corporais no âmbito escolar brasileiro.<sup>13</sup> Principalmente por diferenciação entre os sexos e a naturalização da mulher, as atividades físicas não agressivas eram destinadas a elas e para os homens, as atividades relacionadas à força muscular. Podemos analisar nas Figuras 7 e 8 imagens da primeira escola pública da cidade onde esta pesquisa foi realizada, na qual ainda existia a separação por sexo por volta de 1963. Meninas de um lado e meninos de outro, para tirar as fotos.

**Figura 7** – Primeira escola em Jandira/SP – Professor Vicente Themudo Lessa, por volta de 1963.



Fonte: Sobre Viventes de Jandira (2013).

<sup>13</sup> As classes mistas, segundo Rosemberg (2012), disponíveis desde o ano de 1850, teriam sido criadas por razões econômicas, um século depois “a igreja Católica inaugurava, nas pequenas cidades, classes mistas frente ao reduzido contingente de estudantes.” (p.336).

**Figura 8** – Primeira escola em Jandira/SP – Professor Vicente Themudo Lessa, por volta de 1963.



Fonte: Sobre Videntes de Jandira (2013).

Em 1971, o cenário é outro, nas aulas de Educação Física, ocorre a integração de meninos e meninas juntos, respaldada pela legislação específica, o Decreto nº 69.450/1971, no âmbito federal, que regulamenta a sistemática da área de Educação Física na educação a partir daquele ano. Nele se encontra, com relação à composição das turmas, a orientação de que estas tenham 50 alunos (as) do mesmo sexo.

Um ano antes, durante a Ditadura Militar no Brasil e após a conquista da copa do mundo de futebol, surgem outras tendências, como a influência do esporte no sistema escolar, tendo como princípios o rendimento esportivo, a competição rígida, a eficiência e a produtividade necessários ao trabalho industrial.

Conforme aponta Darido (2001), a partir do final da década de 1970, surgem novas concepções pedagógicas na Educação Física Escolar. Um fator importante para o surgimento das novas concepções na área foi a valorização dos conhecimentos científicos, que se deu principalmente com a volta de vários professores que se especializaram nos principais centros de pesquisa no exterior e que retornaram ao país como doutores, com uma nova visão a respeito dos objetivos da Educação Física na escola. O que não significa, que essas concepções pedagógicas estivessem pautadas em uma análise crítica das manifestações corporais.

O regime autoritário, na década de 1970, utilizou o esporte como propaganda oficial, anunciando o destino do país em ser uma potência, a começar pelo futebol. A escola seria o “celeiro de novos talentos”, projetando a imagem do país por meio do desempenho dos seus

atletas. Por isso, as aulas de Educação Física da época começaram a contemplar o aluno mais habilidoso no esporte em detrimento dos demais. (ANNA, 2012)

Miguel e Rial (2012) acrescentam que, mesmo em plena década de 1970, momento de grandes transformações sociais e possibilidades para as mulheres, elas continuaram excluídas do jogo de futebol.

Com a volta de muitas feministas brasileiras que estavam no exílio por sua vinculação com grupos de oposição a ditadura militar, várias questões relacionadas ao corpo feminino e aos direitos sexuais e produtos das mulheres foram colocados em pauta. É no bojo desse debate que feministas ligadas ao campo da Educação Física obtêm, com a promoção da deliberação nº 10 de 1979, do Conselho Nacional de Desporto, o fim a interdição às mulheres da prática do futebol e outros esportes no Brasil. (MIGUEL e RIAL, 2012 p. 161-162)

Partindo dessa premissa, ficou evidente que a Educação Física sempre foi utilizada como uma forma disciplinar, de contenção e de controle por parte do governo, ajudando, também, a reforçar o compromisso ideológico do Estado. Segundo Neira e Nunes (2009),

determinada concepção didática surge e se estabelece em meio à fertilidade proporcionada pelo contexto histórico, pelas relações sociais e pela produção científica disponível, sendo essa conjunção de fatores (concepções didáticas e sociais) o elemento desencadeante da configuração de desenhos curriculares diferentes para os diversos componentes, entre eles, a Educação Física. (NEIRA ; NUNES, 2009 p. 61)

Conforme Castellani Filho (1998), a compreensão de que as atitudes femininas são determinadas, quase que exclusivamente, pela influência das suas características biológicas, serviu de anteparo à ideia dominante da superioridade do sexo masculino sobre o feminino, sendo afastada qualquer alusão ao fato de esta tal superioridade ser calcada essencialmente em determinantes socioculturais e não biofisiológicos.

A escola, historicamente, por meio do currículo, recria uma educação que reforça e transmite os padrões de comportamentos estereotipados. O comportamento de homens e mulheres são diferentes devido à vivência cultural. Segundo Romero (1990), os papéis sociais são consequências socioculturais e a criança cresce comportando-se de acordo com “os padrões culturais” e históricos nos quais é educada.

Bourdieu (2011) acrescenta que a construção social dos corpos constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes:

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo feminino e o corpo masculino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser visto como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho. (BOURDIEU, 2011, p. 20)

As construções sociais e culturais do ser feminino e masculino foram sempre deixando marcas por sua divisão de espaço e classificação dos corpos, sendo permitido um maior acesso na sociedade dependendo do corpo que você ocupa, o que se reflete no contexto escolar. Fernandes (2008) afirma que todas as crianças têm o direito de experimentar os conteúdos da Educação Física com dignidade, independentemente de serem meninas ou meninos, pois isso lhes permitirá conhecer, entender, interpretar e transformar o mundo: “Se as diferenças de gênero são estimuladas de modo a criar fronteiras e desigualdades entre as crianças na escola, lá também pode ser um lugar de questionamento dessas informações binárias que perpassam nossos cotidianos”. (FERNANDES, 2008 p.112)

A partir do ano de 1980, cresce uma forte necessidade de rompimento com a forma da execução da Educação Física no passado, negando as concepções (tradicionais) anteriores e dando origem ao movimento autodenominado “renovador”. (RESENDE, 1994)

Entre as teorias que apresentam propostas para a superação e rompimento do modelo mecanicista/esportivista/tradicional, as que se tornaram mais conhecidas foram: a desenvolvimentista, a construtivista interacionista, a crítico-superadora, a sistêmica, a psicomotricidade, a crítico-emancipatória, a cultural, a apoiada nos jogos cooperativos e a embasada no modelo de saúde renovada. (DARIDO, 1999) No mesmo sentido, a proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos criados na década de 1990 pelo Ministério da Educação (MEC), serve como fonte orientadora das práticas pedagógicas dos professores na escola.

Essas concepções, surgidas em contraposição à vertente tradicional, foram denominadas tendências pedagógicas renovadoras, e emergiram da articulação entre as diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas na época.

A desenvolvimentista, surgida na década de 1980, defende que as aulas de Educação Física promovam a aquisição de habilidades motoras, como andar, correr, saltar, arremessar, rolar, respeitando certos padrões apontados como ideais para cada faixa etária e que serão úteis ao longo da vida do aluno.

Destaca-se como principal obra dessa tendência a *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (TANI et al., 1988). Os autores ressaltam que não se deve defender a Educação Física como meio de solucionar os problemas de cunho

social do Brasil, mas sim privilegiar nas aulas de Educação Física a aprendizagem do movimento para obtenção e desenvolvimento das habilidades motoras.

Aliás, habilidade motora é um dos conceitos mais importantes dentro desta abordagem, pois é através dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores. Grande parte do modelo conceitual desta abordagem relaciona-se com o conceito de habilidade motora. Como as habilidades mudam ao longo da vida do indivíduo, desde a concepção até a morte, constituíram-se numa importante área de conhecimento da Educação Física, a área de Desenvolvimento Motor. (DARIDO, 2001, p. 4)

A psicomotricidade, que tem como seu principal autor/pesquisador o estudioso francês Jean Le Boulch, aborda o fato de que a atividade motora está diretamente relacionada aos aspectos psicológicos (emocionais e cognitivos) do indivíduo. Para o autor, há uma relação de interdependência entre essas áreas.

Segundo Darido (2001), o discurso e a prática da Educação Física sob a influência da psicomotricidade conduzem à necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado. A psicomotricidade também é utilizada pela Psicologia, Pedagogia, Psiquiatria e Neurologia, sendo que na Educação Física ganhou força e influência somente nas décadas de 1970 e 1980.

Apesar desses novos estudos, para a área de Educação Física essa disciplina, ainda estava vinculadas principalmente aos aspectos motores e repetições de conteúdos na prática e até a década de 1980, o currículo na Educação Física e, especificamente, a participação da mulher ainda se pautavam em preconceitos e estereótipos calcados no mito da feminilidade, sinônimo de beleza, passividade, fragilidade e inferioridade, mesmo com a influência das concepções (SOUSA, 1994).

Já no caso do futebol feminino, a oficialização para que as mulheres pudessem jogar, só se deu apenas em 1981 e a **regulamentação do futebol feminino como esporte no Brasil foi feita pelo Conselho Nacional Desportos (CND) em 1983**. A partir disso foi intenso o crescimento de equipes no país e no resto do mundo. De tal maneira que em 1991 foi organizada a primeira Copa do Mundo pela Federação Internacional de Futebol Associado (FIFA). O sucesso vinha sendo tão surpreendente que na ocasião da realização da segunda edição em 1995, Joseph Blatter, então presidente da FIFA, chegou a afirmar que por volta de 2010 o futebol feminino seria tão importante quanto o masculino. Tal profecia não realizou-se

em 2013 e parece ainda bastante distante de fazê-lo. As razões para isso, como se viu, não vem de hoje, mas são históricas. A ideia de que futebol não é esporte para mulher vem de longa data, apesar de haver várias mulheres praticando esse esporte atualmente.

O número de mulheres brasileiras que hoje pratica futebol em clubes e área de lazer aumentou, se comparado à década anterior; e os campeonatos regionais e nacionais proliferam a cada momento. Porém, não há um número considerável de mulheres nas comissões técnicas dos clubes de futebol feminino, nem no nível administrativo das entidades que regem esse esporte. Além disso, vários preconceitos e estereótipos ainda cercam a prática das mulheres dessa modalidade, tais como a associação de sua imagem à homossexualidade ou os perigos do choque da bola para sua saúde reprodutiva. (GOELLNER, 2004, p. 45)

O estranho é ainda ouvirmos isso. Parece-me que, apesar das mudanças institucionais com relação ao futebol feminino as mentalidades e olhares sociais sobre esse esporte e a função da mulher na sociedade pararam no tempo.

Votando as concepções pedagógicas, apoiados nas discussões que vinham ocorrendo nas áreas educacionais e na tentativa de romper com o modelo hegemônico do esporte/aptidão física praticado nas aulas de Educação Física, a partir da década de 1980 foi elaborada a tendência crítico-emancipatória, tendo como uma de suas principais obras o livro *Transformação didático pedagógica do esporte*, escrito em 1994 pelo professor Elenor Kunz, seu principal defensor.

O esporte era pedagogicamente desenvolvido de maneira reflexiva, voltado à formação de um aluno crítico e emancipado. De acordo com Assis de Oliveira (2001 apud KUNZ, 1994), o nascimento dessa proposta pedagógica deu-se em virtude da falta de propostas teórico-práticas no âmbito do desenvolvimento concreto na realidade escolar, surgindo com o propósito de acrescentar avanços nas reflexões/produções didático-pedagógicas da Educação Física Escolar e adquirir conhecimento para criticar e compreender o esporte, indo além da simples prática. Em contrapartida, Neira e Nunes (2009) questionam o ensino psicomotor, desenvolvimentista e esportivo na escola e indagam que

os grupos socialmente privilegiados, por meio de fortes construtos culturais, como a mídia, a produção científica das universidades e a moda, fazem perpetuar suas concepções de mundo de forma hegemônica no imaginário social. As aulas de Educação Física, como consequência, funcionam como mecanismos de transmissão dos valores das classes privilegiadas socialmente às classes subordinadas, transformando-os em valores a serem seguidos sem questionamentos. (NEIRA; NUNES, 2009 p.114)

Uma das principais abordagens da Educação Física Escolar que também se opõe ao modelo mecanicista/esportivista surge embasada filosoficamente no marxismo e é denominada

crítico-superadora. O trabalho mais marcante dessa abordagem foi publicado em 1992, no livro intitulado *Metodologia do ensino da Educação Física*, publicado por Soares et al.

Essa pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Segundo Soares et al. (1992), a tendência crítico-superadora é diagnóstica, porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor específico, trabalhando pedagogicamente com a reflexão.

A Educação Física Escolar nessa visão aborda os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e os jogos como partes de um conhecimento da cultura corporal do movimento, que devem abranger temas da cultura corporal sempre ligados à realidade social a que estão inseridos. O professor tem o papel de orientar a leitura da realidade, por intermédio dos temas (reais) da cultura corporal inseridos em suas aulas, e o aluno de maneira crítica poderá constatar, interpretar, compreender e explicar essa realidade. (DARIDO, 2001)

Outra concepção de Educação Física Escolar foi elaborada por Betti (1991, 1992a, 1994a apud DARIDO, 2001). O livro *Educação Física e sociedade*, publicado em 1991, levanta as primeiras considerações sobre a Educação Física dentro da abordagem sistêmica. Nos trabalhos realizados pelo autor, notam-se as influências de estudos nas áreas da Sociologia, da Filosofia e, em menor grau, da Psicologia.

A teorização crítica estabelecida pelas as ideias freirianas influenciou o ensino da Educação Física, fazendo surgir novos encaminhamentos metodológicos, sem, no entanto, efetuar qualquer análise dos conteúdos de ensino, que continuaram os mesmos. As propostas desenhadas com esse espírito promoviam o ensino do esporte ou das habilidades motoras por meio de situações didáticas que propusessem a reflexão acerca do processo de construção de dada prática corporal. Acreditava-se que, se no contexto educacional a imposição externa das regras fosse substituída pela construção dialogada, as condições sociais de dominação apresentadas pelas práticas da cultura dominante seriam superadas. (NEIRA; NUNES, 2009, p.122)

A tendência construtivista interacionista tem como colaborador o professor João Batista Freire. Seu livro *Educação de corpo inteiro*, publicado em 1989, teve papel determinante na divulgação das ideias construtivistas da Educação Física. Essa abordagem tem se infiltrado no interior da escola e o seu discurso está presente nos diferentes segmentos do contexto escolar. Ele defende nessa obra a ideia de que a escola não pode se ater somente às capacidades cognitivas da criança, mas ao corpo como um todo.

A proposta, segundo Darido (2001), denominada interacionista-construtivista, é apresentada como uma opção metodológica, em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo de padrões de comportamento, sem considerar as diferenças individuais, sem levar em conta as experiências vividas pelos alunos, com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições e esporte de alto nível.

Voltando à construção da identidade feminina, diversos questionamentos têm sido traçados sobre as dimensões da desigualdade, refletindo a necessidade de criticar o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução dessa desigualdade, as linhas de poder da sociedade e de como estão estruturadas e inseridas em contextos do capitalismo e patriarcado, como a profunda desigualdade que divide homens e mulheres, a qual se estendeu para além da educação e do currículo. As questões de gênero e os aspectos sobre os lugares sociais de homens e mulheres precisam ser ressignificados, combatendo a discriminação e diferenciação sexual nas escolas.

As práticas escolares traduzem a marca da cultura e do sistema dominante que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista. A maneira como a escola controla e disciplina o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental.

Já a abordagem cultural, para Daolio (1993), surge em crítica à perspectiva biológica que ainda domina a Educação Física na escola. Segundo o autor, essa visão naturaliza e universaliza o corpo humano, entendendo-o como um conjunto de ossos, músculos e articulações. O autor sugere ainda que o ponto de partida da Educação Física é o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola, uma vez que toda técnica corporal é uma técnica cultural, e não existe técnica melhor ou mais correta.

Posteriormente, em 1995, surge uma abordagem que ganha força na Educação Física, a abordagem dos jogos cooperativos, tendo Brotto (1995) como principal divulgador dessas ideias no país. O autor, com base nos estudos antropológicos de Margaret Mead, afirma que é a estrutura social que determina se os membros de determinadas sociedades irão competir ou cooperar entre si.

Guedes e Guedes (1996) ressaltam que uma das principais preocupações da comunidade científica nas áreas da Educação Física e da Saúde Pública é levantar alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física. Os autores, baseados em diferentes trabalhos americanos, entendem que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como

importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta. Nesse contexto surge a abordagem da saúde renovada.

Neira e Nunes (2009), em contrapartida, enfatizam que o ensino de conceitos, atitudes e procedimentos da educação para saúde têm por trás um discurso hegemônico que responsabiliza cada cidadão, individualmente, pela manutenção e conquista de um “estilo de vida ativo”:

A predominância nos veículos de comunicação de massa transmite seus valores a todas as pessoas e não só àquelas que frequentam a escola. Para a maioria da população que não dispõem dos recursos necessários para enquadrar-se nos paradigmas desse povo ‘saudável’, resta apenas a sensação de que jamais alcançarão esse ideal de vida constantemente difundido, apesar de desejado e perseguido. (NEIRA; NUNES, 2009, p.114)

As práticas escolares traduzem a marca da cultura e do sistema dominante que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista. A maneira como a escola controla e disciplina o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultante do processo histórico da civilização ocidental.

O real fator para as injustiças contra as meninas não é o esporte em si, mas o modo como ele é apresentado e vivenciado nas aulas de EFE. O esporte enquanto conteúdo dominante socializado, nos moldes do esporte de rendimento, trata de contribuir para a introjeção de um modelo extremamente competitivo, sexista, androcêntrico, pautado pelo tecnicismo e reprodutor de uma imagem hegemônica do que é ser homem e do que é ser mulher em pólos bastante distintos. (MELLO, 2011, p.125)

Os comportamentos de homens e mulheres são diferentes devido à vivência cultural e, segundo Romero (1990), os papéis sociais são consequências socioculturais. A criança cresce se comportando de acordo com os padrões culturais e históricos nos quais é educada. A escola, muitas vezes, recria uma educação que reforça e transmite os padrões de comportamentos estereotipados.

Altmann e Sousa (1999) consideram que as relações de homem e mulher devem ser entendidas de uma maneira mais ampla: de acordo com a idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, e não apenas nas diferenças biológicas. Dessa forma, é preciso reforçar que o conceito de gênero não é puro reducionismo, isto é, analisar que as relações não estão apenas ligadas ao fator biológico e sexual, mas, sim, sobre os papéis desempenhados socialmente por homens e mulheres.

No decorrer das décadas de 1980 e 1990, ocorreu um embate político na construção de políticas educacionais que culminou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>14</sup> e nos desdobramentos desta, não colocando um ponto-final nesse embate, mas sim os redimensionando (CAPARROZ, 2003). Um desses desdobramentos é os PCNs.

Segundo Darido (2001), esses documentos objetivam subsidiar a versão curricular dos estados e municípios, respeitando e empregando comumente as experiências já existentes, por meio de reflexões e discussões internas de cada escola (de acordo com suas realidades sociais) elaborando projetos, dando sustentação à prática pedagógica dos professores.

Os PCNs elegem a cidadania como eixo norteador, trabalhando valores como respeito mútuo, dignidade, solidariedade; e valorizam a pluralidade da cultura corporal. Propõem a utilização de hábitos saudáveis; analisam criticamente os padrões de estética e beleza apresentados pela mídia e impregnados em nossa sociedade; além de reivindicarem espaços apropriados para a prática de lazer e atividades corporais. Por conseguinte, proporcionam aportes relevantes, como: o princípio da inclusão – escola dirigida a todos sem discriminação, as dimensões dos conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais e os temas transversais – saúde, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo. (DARIDO, 2001)

Nesse contexto, surge uma nova proposta da atual Lei nº 9.394/1996, orientando para que a Educação Física se integre à proposta pedagógica da escola. No mesmo sentido, a proposta contida nos PCNs, documentos criados na década de 1990 pelo MEC, é apresentada ainda como fonte orientadora das práticas pedagógicas de cada rede de ensino na atualidade.

Compreender as concepções curriculares, até este momento, torna nosso olhar mais atento às tendências na Educação Física, destacando-se, segundo Castellani Filho (1998), a biologização, a psicopedagogização e a concepção histórico-crítica da educação. Porém, os PCNs de Educação Física apontam concepções, tais como: psicomotora, crítica e desenvolvimentista e discutem, atualmente, a manifestação da cultura corporal. Atualmente, a cultura corporal está ganhando outros entendimentos e, dependendo do autor, ela passa a ter outros significados. De acordo Neira e Nunes (2009), a manifestação da cultura corporal, vem sendo produzida em diferentes contextos sociais, políticos e históricos com determinadas intenções e sentidos, e que, com o passar do tempo, foram ressignificadas, sofrendo inúmeras transformações por causa de suas íntimas inter-relações com as macroestruturas sociais.

Gramorelli (2007) aponta, em sua pesquisa de mestrado *O impacto dos PCN na prática dos professores de educação física*, que os conteúdos da Educação Física estão

---

<sup>14</sup> Lei nº 9.394/1996, criada para nortear e normatizar a educação no Brasil.

ligados à cultura corporal, e, quanto aos aspectos procedimental, atitudinal, conceitual e avaliativos, a Educação Física Escolar ganha um novo enfoque, sendo entendida como processo de ensino e aprendizado, distanciando-se de avaliações e de testes físicos. Tais modificações ocorrem por influência dos PCNs da década de 1990, sendo uma grande contribuição teórica para a Educação Física Escolar. Essa pesquisa contribui, pois os PCNs ajudaram a entender a maneira pela qual os professores discutiam a Educação Física.

Mas, atualmente, mesmo com todas essas contribuições teóricas na Educação Física, em muitos lugares ainda há uma segregação entre os gêneros. Estudos têm identificado nas atividades escolares, como na Educação Física, a segregação dos sexos no esporte ou atividades escolares. A menina que ousa transgredir a segregação é identificada como anômala: “Maria-homem” (ALTMANN, 1998), e forçada pelo grupo a se corrigir.

Quando a segregação sexual é legitimada nas escolas, os alunos e alunas têm suas “masculinidades” ou “feminilidades” influenciadas por modelos de “ser homem” e de “ser mulher” e, tomando como inspiração os modelos de seus próprios professores e professoras que, por sua vez, confirmam esta ordem social em práticas pedagógicas.

A naturalização das ações, das relações, das tarefas orientadas pela dicotomia masculina e feminina é reforçada tanto por condições materiais (circunstâncias, acidentes e incidentes sociais), como pelos rituais escolares que incorporam valores socialmente validados (segregação de tarefas e atitudes, imagens). Os rituais escolares exercem um papel ideológico sobre os corpos que ali se encontram: professoras, alunas, professores, alunos, caracterizando-se numa forma de poder. (TEIXEIRA, 2002, p.8)

Desse modo, e interpretando a contemporaneidade de acordo com o pensamento de Judith Butler (2012), Guacira Louro (2010) e Stuart Hall (2006), podemos inferir que não existem práticas da cultura corporal destinadas à natureza da mulher (apesar de atualmente ainda existirem atividades exclusivas para as mulheres), o que existem são discursos culturais que categorizaram determinadas práticas corporais como sendo especificamente de meninos e de meninas. Culturalmente, fomos ensinados que jogar futebol, por exemplo, é uma prática exclusiva masculina e que o balé, por outro lado, foi construído com as características femininas, tornando-se uma prática relacionada ao feminino culturalmente.

Porém, mesmo com esses avanços teóricos, é necessário, segundo Foucault (1986), “certa conversão do olhar e da atitude para poder conhecê-lo e considerá-lo em si mesmo” (p. 126), pois somos influenciados a todo o momento quanto à maneira de pensar e agir por meio da regulação normativa, dos sistemas classificatórios e da subjetivação cultural das

concepções curriculares; sendo que, muitas vezes, essas regulações e subjetivações não estão visíveis.

De acordo com Silva (2001), foram concebidas historicamente três visões de teoria curricular: visão tradicional, que vê o currículo como ponto fixo e estável de conhecimento; visão crítica, que faz orientações neomarxistas e uma análise da escola enquanto instituição, criticando a sociedade capitalista; e, finalmente, o autor inclui na discussão uma visão pós-crítica, questionando o currículo como prática cultural de significação (como se observa no Quadro 1). É sob a ótica dessas duas últimas visões que esta pesquisa pretende percorrer o diálogo contemporâneo. Dessa forma, para suscitar reflexões que venham a incrementar o ensino de Educação Física no contexto educacional, faz-se necessário pensar o currículo numa perspectiva crítica e pós-crítica.

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 2001, p.16)

**Quadro 1** – Breve síntese das categorias que compõem o campo teórico curricular tradicional, crítico e pós-crítico, e as ideias que permeiam sua organização.

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino</li> <li>• Aprendizagem</li> <li>• Avaliação</li> <li>• Metodologia</li> <li>• Didática</li> <li>• Organização</li> <li>• Planejamento</li> <li>• Eficiência</li> <li>• Objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideologia</li> <li>• Reprodução cultural e social</li> <li>• Poder</li> <li>• Classe social</li> <li>• Capitalismo</li> <li>• Relações sociais de reprodução</li> <li>• Conscientização</li> <li>• Emancipação e libertação</li> <li>• Currículo oculto</li> <li>• Resistência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade, alteridade, diferença</li> <li>• Subjetividade</li> <li>• Significação e discurso</li> <li>• Saber – poder</li> <li>• Representação</li> <li>• Cultura</li> <li>• Gênero, raça, etnia, sexualidade</li> <li>• Multiculturalismo</li> </ul>

Fonte: Silva (2001, p. 17).

As teorias críticas se concentraram, inicialmente, em questões de acesso à educação e ao currículo das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários. Na segunda fase, por meio dos estudos culturais e pós-estruturalistas, o próprio currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado. “A questão da raça e da etnia não são simplesmente, um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. (SILVA, 2001, p.102)

Nesse sentido, o currículo propicia uma gama de entendimentos, podendo ser para alguns: plano e proposta (o currículo formal, papel); regras e normas subjacentes às relações estabelecidas nas salas de aula (currículo oculto); o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação); e, enquanto “artefato cultural”, um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados.

Segundo Andrade (2006), o conceito de currículo se amplia a partir da teoria pós-crítica, o que nos permite pensá-lo como artefato cultural que se produz discursivamente – uma ação contínua, pois, epistemologicamente, é um saber progressivo e inacabado. Desse modo, o currículo e a educação escolar são concebidos como espaços diretamente afetados por relações de poder e políticas culturais, a partir das quais são estabelecidas e legitimadas identidades sociais e de gênero.

Partindo desse princípio, podemos dizer que o processo pelo qual o currículo elege os conteúdos das disciplinas escolares não pode, de modo algum, ser tomado como neutro e/ou desinteressado, pois o conhecimento escolar veiculado pela seleção curricular, historicamente, tem se apresentado como fruto de uma seleção cultural, obedecendo a fatores os mais diversos, que vão desde perspectivas socioculturais e político-econômicas até referenciais de gênero e sexualidade.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *Curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2001, p.150)

Nesse sentido, a teorização feminista aplicada à análise do currículo o tem indicado como um artefato utilizado para firmar e ratificar as hierarquias sociais segundo atributos de gênero e sexualidade. O que não se faz sem o silenciamento daqueles(as) que ficam no patamar inferior da escala hierárquica.

Com as teorias pós-críticas, novas categorias foram agregadas ao debate crítico pautado na classe social. Nelas as análises do poder é ampliada para incluir os processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na sexualidade, na cultura colonialista etc. Nessas teorias, rejeita-se a ideia de consciência coerente e centrada, questiona-se a ideia de subjetividade, dizendo que ela é social. Mediante os pressupostos dessas teorias, não existe um processo de conscientização e libertação possível. Não existe uma realidade determinada, fixa, acabada, em que o papel da ideologia é esconder, disfarçar as marcas das relações sociais que a produz. (NEIRA; NUNES, 2009, p.106-107)

Como já foi afirmado, o currículo é um lugar de arena, nele e através dele travam-se violentas lutas por uma política das representações, na qual aqueles que se sobrepõem através dessa força impõem ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular e os signos de sua realidade. Por isso em muitos momentos – se não em todos – ele acaba por ser portador de discursos e representações que (re)afirmam a hegemonia do modelo masculino, branco e heterossexual, subjugando seus “outros”.

Por ser um território complexo, ele influi profunda e poderosamente no modo como subjetivamos nossos lugares sociais, no sentido de pontuar os espaços identitários relativos ao gênero e à sexualidade, alvo privilegiado da vigilância e do controle disciplinar no universo da escola. (ANDRADE, 2006)

Diversos questionamentos têm sido traçados sobre as dimensões do currículo e suas concepções pedagógicas, refletindo sobre a necessidade de discutir a respeito do processo de produção e reprodução dessa desigualdade, as linhas de poder da sociedade e de como estão estruturadas e inseridas em contextos do capitalismo e do patriarcado.

Um aspecto a ressaltar é a pesquisa que realizei na Plataforma Lattes/CNPq, por meio do diretório dos grupos de pesquisa no Brasil, na qual foram encontrados 494 grupos de pesquisa na área de Educação Física, no ano de 2010. Nesses grupos, consulte a palavra “saúde”, localizando 257 grupos. Essa palavra apareceu no nome do grupo, na área predominante ou nas linhas de pesquisa, o que demonstra que 52% dos grupos de pesquisas em Educação Física no Brasil, em 2010, estão relacionando o tema saúde com a Educação Física, confirmando o quanto o discurso socioeconômico e cultural influencia no meio acadêmico e consequentemente o currículo escolar.

Apesar do grande número de abordagens no contexto da Educação Física escolar brasileira, é preciso ressaltar que a discussão e o surgimento dessas tendências não significou o abandono de práticas vinculadas ao modelo esportivo, biológico, ou a igualdade de oportunidade entre os sexos, o que pôde ser observado na prática de Educação Física Escolar na escola pesquisada.

Em tempos marcados pela velocidade, tecnologias, pelo movimento, pela dispersão de práticas culturais, de políticas de identidade e de campos de saber como a Pedagogia – uma educação que promove a aprendizagem utilizando-se como princípio a reflexão do conhecimento adquirido sobre a própria prática e a reflexão permanente sobre a história, a cultura, a ideologia e a construção da subjetividade dos sujeitos –, a Educação deve promover a

aprendizagem utilizando dispositivos e metodologias que acolham a heterogeneidade e promovam a conexão, as multiplicidades e as rupturas recriando as práticas pedagógicas.

A Educação Física requer uma modificação de sua compreensão de educação, de modo a garantir o rompimento das desigualdades entre as identidades das meninas e meninos, oferecendo as mesmas oportunidades de acesso aos saberes femininos, contribuindo, assim, para romper com os preconceitos.

Após essas considerações, é importante que nos questionemos em relação ao currículo que está em prática nas escolas, quais identidades estarão formando e como esse atual currículo sofre influência de todo um contexto histórico da Educação Física. Contudo, é essencial que tenhamos consciência do quanto nossa atuação pode vir a contribuir ou não com as pessoas que estão à nossa volta e com o conjunto social no qual estamos inseridos.

No currículo, conforme Silva (2001), entrecruzam-se saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação, sendo o lugar em que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, poder e identidades sociais estão mutuamente inclusos; dessa forma, o currículo pode corporificar as relações sociais e de poder.

Portanto, o currículo escolar deve gerar questionamento, intervenção e problematização, demonstrando uma intenção crítica como recurso que “nos revele um espaço narrativo que evidencie o contexto e os aspectos específicos, ao mesmo tempo em que reconheça os modos pelos quais tais espaços estão impregnados por questões de poder”. (GIROUX; SHANNON, 1997, p. 4)

A persistência de uma Educação Física que não reflita sobre seu currículo e seu papel na formação de seus(suas) alunos(as) poderá colaborar, por meio de seu silêncio, com a formação dos estereótipos de homem e mulher, mantendo, assim, uma postura supostamente neutra, ajudando na formação de uma consciência coletiva de que ser homem e ser mulher atende a determinados padrões e regras normatizados de conduta.

Pensar no currículo como artefato cultural seria um processo de construção, no qual devem ser enfatizados a linguagem e o discurso, e adotada uma concepção menos estrutural e menos centralizada; além disso, deve-se considerá-lo como uma construção social e as relações de poder existentes no currículo devem ser analisadas.

Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 2001, p.135)

Talvez, um ponto de partida para esse processo na escola, segundo Neira e Nunes (2009), seja a democratização – por meio de questionamentos e reivindicações sobre as manifestações culturais europeias e hegemônicas presentes no currículo escolar – para, em seguida, desnaturalizar as narrativas eurocêntricas, ainda dominantes na educação escolar brasileira, contribuindo, então, para a construção de novas identidades.

É comum que a história seja uma sequência de novas leituras do passado, plena de perdas e ressurreições, falhas de memória e revisões, ocasionadas pela busca incessante da verdade e da objetividade. Desse modo, pretendeu-se colocar um pouco mais de desconfiança, um pouco menos de linearidade e unanimidade, fazendo uma ponte com o contemporâneo, buscando pesquisar um pouco mais nas contradições, nas fronteiras, por meio das multiplicidades.

Pretende-se nesse capítulo, apenas, trazer algumas teorias que influenciaram a Educação Física no Brasil e, não houve a intenção de fazer um mix de vários autores e suas diversas concepções, mas sim, reviver os discursos que fizeram e fazem parte da Educação Física escolar, porém, essa pesquisa almejou ancorar-se na ótica dos Estudos Culturais. Mas, sabe-se que ainda existem muitas lacunas, principalmente no que se refere à contextualização e especificidade deste texto.

Porém, é de urgência uma discussão mais essencial, com novos questionamentos, entre as feminilidades e as masculinidades. O segundo capítulo deste texto tem a intenção de acrescentar a argamassa e as cores, sistematizando e dando sustentação teórica na conjuntura da diversidade cultural por meio dos ECs.

## 2 CORES E ARGAMASSA

### 2.1 ESTUDOS CULTURAIS E DIVERSIDADE CULTURAL POSTA EM QUESTÃO

Neste capítulo, abordaremos o referencial teórico, no qual colocaremos “as cores e a argamassa no mosaico” com o intuito de sustentar a obra no contexto das multiplicidades.

Os Estudos Culturais (ECs) têm sua origem em 1964 na Inglaterra com o questionamento de culturas dominantes na crítica literária. As obras que se tornaram centrais nos ECs, segundo Silva (2011), são: *Culture and society*, de Raymond Williams, publicada em 1958, e *Uses of literacy*, de Richard Hoggart, publicada em 1957. Há também a influência de E. P. Thompson, com a obra *The making of the english working class*, publicada em 1963. Os ECs surgem em meio às movimentações de determinados grupos sociais desprivilegiados que reivindicam valorização de suas culturas, questionando as distinções hierárquicas entre cultura erudita e cultura popular.

Na argumentação de Neira e Nunes (2009), os ECs caracterizam-se por três pressupostos: projeto político (por não ser imparcial e toma partido dos grupos menos privilegiados); inserção na pós-modernidade (apoiando-se nas desconfiças do mundo pós-moderno e negando qualquer conhecimento como verdade absoluta); e por se tratar de uma perspectiva interdisciplinar (apoiando-se em qualquer campo teórico e inclusive no senso comum que produza conhecimento).

No século XX, de acordo com Hall (2006), vem ocorrendo uma “revolução cultural”, a centralidade da cultura ganha uma dimensão substantiva e também epistemológica. A cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimentos globais, ao mesmo tempo em que indústrias culturais transformam as culturas em mercadorias, transmitindo sonhos enlatados e engarrafados.

A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem novas identidades. Vivemos atualmente num crescimento virtual, onde têm ocorrido mudanças sociais e vários deslocamentos culturais, tendo a tendência à homogeneização cultural, vivendo numa síndrome de McDonaldisação do globo; a marca McDonald’s criou um modelo universal de símbolos, com os seus arcos dourados a serem o frontispício de qualquer restaurante *fast food* da marca, facilmente identificável em qualquer parte do mundo e envolvendo todas as gerações,

em especial as mais novas. A referência McDonald's se baseia nos princípios da homogeneidade e da velocidade:

A padronização da gestualidade para a produção no menor tempo possível retoma os primeiros conceitos de produção de F.W. Taylor, no início do século XX. O neotaylorismo do *fast food* exclui sentimentos e emoções ao padronizar o paladar e induzir à impessoalidade sensorial, aniquila os contextos culturais ao propor a mesma filosofia de comida rápida, além de servir exatamente a mesma comida com praticamente os mesmos nomes. (JORGE; BORGES, 2013, p.6)

A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativa à comunidade e à cultura local. Porém, com essa pós-modernidade algumas identidades nacionais e locais, acabam surgindo novas posições de identidades, havendo uma constante hibridização entre as identidades. O processo de globalização problematizou o que chamamos de identidade; hoje se quisermos estar atualizados temos que mudar sempre nossa identidade, de forma a sempre aprender novos meios de se movimentar nas formas dessa sociedade fluida.

A síndrome da McDonaldização tem se expandido por todos os segmentos de nossas vidas: exercícios, compras, livros e, segundo Hall (2006), o problema é quando tudo isso se torna previsível, produzindo uma cultura mundial homogeneizada. Porém, a cultura global necessita da “diferença”, mesmo que seja para convertê-la em outro produto cultural, ocorrendo um *mix* de cultura, sincretismo e multiculturas.

Nesse sentido, Nunes (2011a) aponta o surgimento de novas estratégias para incorporar o sistema de práticas corporais, antes marginalizado, como, por exemplo, a capoeira, porém essas inclusões muitas vezes estão acompanhadas do apagamento histórico de suas origens, ganhando outros significados. A diferença é entendida como “mercadoria-alvo”, segundo o autor, aumentando o potencial para atrair novos consumidores: “[...] as práticas corporais aprovadas e experimentadas serão aquelas que possam transmitir aos seus sujeitos os modos de ser do neoliberalismo” (p. 58), transformando as manifestações corporais em mercadorias e consumos. Como se nota, vêm ocorrendo apropriações distorcidas das manifestações corporais, inclusive no currículo de Educação Física, transformando-as em novas formas:

É possível notar o mesmo fenômeno na tentativa atual de fazer convergir e unificar as várias propostas curriculares da Educação Física. O discurso comumente propagado defende uma apropriação do que há de melhor em cada forma de pensar e ensinar a educação Física. [...] Vale lembrar que a defesa de uma proposta mista que complete com parcimônia os currículos,

desenvolvimentista, globalizante, Educação para a Saúde, crítico e/ou pós-crítico, constitui-se, na verdade, em um procedimento que apaga os significados anunciados pelos textos de maior criticidade, promovido pela avalanche neoliberal. Ouve-se com frequência que todas as propostas são interessantes para a formação humana, aliás, convém uma ressalva, para a formação de um humano comum a certos interesses. (NEIRA; NUNES, 2009, p.199)

Os ECs nos permitem entender o que se passa nas relações de poder e, especificamente, nos fornecem formas de pensar, estratégias de sobrevivência e recursos de resistência, concentrando-se nas análises da cultura, que é entendida como um campo de luta em torno do significado. “A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.” (SILVA, 2001, p. 134). As análises feitas nos ECs não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Nesse sentido, a cultura é um campo de poder e os ECs situam questões entre cultura, poder, significação e identidade.

A cultura é entendida pelos ECs como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – e como uma gama de práticas culturais: formas, textos, arquiteturas, mercadorias produzidas e assim por diante, conforme apontam Nelson, Treichler e Lawrence (2009). A cultura não é vista como uma forma global e, sim, como modos de vida diferentes. Questionar sobre as diferenças culturais em contextos políticos, sociais e históricos é o que os ECs se propõem a refletir na atualidade, bem como a multiplicidade de objetos de investigação que pretendem assumir.

O que é o poder? Seria entender suas relações e quais são, em seus mecanismos e efeitos, os diferentes dispositivos de poder que se exercem, em níveis diferentes da sociedade, em campos e com extensões tão variadas (FOUCAULT, 2000).

O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 2000, p.35)

Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, certo grau de consenso sobre como classificar as coisas, a fim de manter alguma ordem social.

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade e somos constrangidos, entretanto, não apenas pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas representações sociais. (DONALD et al., 2000)

Nesse contexto, a identidade é vista e analisada, de acordo com Hall (2006), como identidade do sujeito pós-moderno, que não é fixa, essencial e nem permanente: “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertantes e cambiantes de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” (p.13). Segundo Bauman (2005), “em nossa época líquida-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados”. (BAUMAN, 2005, p.18-19)

Já numa linguagem de dicionário, pode-se dizer que identidade é o conjunto de caracteres próprios e exclusivos com os quais se pode diferenciar pessoas; é o reconhecimento de que um indivíduo é próprio, é aquilo que prova ser uma pessoa e não outra.

Outra discussão sobre a identidade concentra-se na tensão entre o essencialismo e o não essencialismo. O essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia; por exemplo, certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando por uma “verdade” fixa de um passado partilhado ou por “verdades” biológicas. O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade – por exemplo, para a identidade sexual. É necessário, entretanto, reivindicar uma base biológica para a identidade sexual? A maternidade é outro exemplo no qual a identidade parece estar biologicamente fundamentada. Por outro lado, os movimentos étnicos ou religiosos ou nacionalistas frequentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum como o fundamento de sua identidade.

O essencialismo assume, assim, diferentes formas, como se demonstrou na discussão sobre a antiga Iugoslávia. É possível afirmar a identidade étnica ou nacional sem reivindicar uma história que possa ser recuperada para servir de base para uma identidade fixa? Em quais alternativas existem a estratégia de basear a identidade na certeza essencialista? Será que as identidades são fluidas e mutantes? Vê-las como fluidas e mutantes é compatível com a sustentação de um projeto político? Essas questões ilustram as tensões que existem entre as concepções construcionistas e as concepções essencialistas de identidade. (WOODWARD, 2000)

A questão da identidade está atrelada ao conceito de representação. A representação é um processo de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados são inventados e é por meio dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido por relações de poder e, assim, é produzido. O processo de significação é um processo de conhecimento. Os significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada – eles são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder. É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados “diferentes”; é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos “nós” e eles, “eles”, a diferença é dependente da representação e do poder. (SANTOMÉ, 2009)

A representação é aquilo que se expressa num texto literário, numa pintura, numa fotografia, num filme, numa peça publicitária. A teoria pós-colonial considera a representação como um processo central na formação como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social. É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade. Foi através da representação que o Ocidente, ao longo da trajetória de sua expansão colonial, construiu um ‘outro’ como supostamente irracional, inferior e como possuído por uma forma de conhecimento do Outro, a representação está no centro da conexão saber-poder. (SILVA, 2001, p.128)

A fim de explorar um pouco mais a “escrita mosaica” e trazer mais algumas ideias sobre significação e identidade, gostaria de analisar um poema que escrevi intitulado *A estrangeira*. Esse poema representa um cenário de fronteiras onde a identidade é associada ao símbolo, como, por exemplo, o passaporte (registro) que permite ou não a ultrapassagem. Segundo Bauman (2005), “se você fosse ou pretendesse ser outra coisa qualquer, as ‘instituições adequadas’ do Estado é que teriam a palavra final. Uma identidade não-certificada era uma fraude. Seu portador, um impostor – um vigarista”. (BAUMAN, 2005, p.28) Estamos hipnotizados e influenciados pelas mídias, pelas teorias e padrões culturais e somos condicionados ao discurso de igualdade de identidade fixa, imutável e natural:

São fronteiras territoriais que barram,  
A distância na entrada de uma estrangeira.  
São códigos culturais e normas reguladoras,  
Que não permitem a ultrapassagem.  
E quando ousa a transposição,  
Patrulheiros treinados indagam:

Estar total ou parcialmente ‘deslocado’ em toda parte, não estar totalmente em algum lugar (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa ‘se sobressaiam’ e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. (BAUMAN, 2005, p.19)

A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades (na afirmação das identidades nacionais por exemplo, os sistemas representacionais que marcam a diferença podem incluir um uniforme, uma bandeira nacional ou mesmo os cigarros que são fumados). (WOODWARD, 2000, p.13-14)

A identidade está vinculada também às condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marcado como o inimigo ou como tabu, haverá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais. Por exemplo, segundo Kathryn Woodward (2000), o cigarro marca distinções que estão presentes também nas relações sociais entre sérvios e croatas. O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído. É por meio da diferenciação social e relações de poder que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder. (FOUCAULT, 2000)

Assim, identidade do sujeito pós-moderno é marcada pela diferença e, nesse caso, envolve reivindicações de quem pertence e de quem não pertence a um determinado grupo (HALL, 2006), como prossegue o poema:

Quem é você?  
Qual é a sua identidade?  
Tem registro de emissão e renovação?  
É familiar ou veio à diáspora sem anunciar?

E a estrangeira responde: Visto?  
Apenas vejo as fronteiras!  
Sendo forçada a transportar-se  
Retornando ao seu lugar!

Somos muitas vezes “violentados” a viver num determinado tempo e espaço por meio dos códigos culturais, valores hegemônicos e estruturas reguladoras. Como conviver nesse mundo multicultural tendo essas fronteiras? Será que nessa pós-modernidade temos que pensar

num lugar móvel, onde ocorra constantemente a negociação e, assim, teremos um espaço mais democrático e hibridizado para o envolvimento? Outros questionamentos surgem em relação às diferenças que são construídas por determinados discursos que querem fixar verdades absolutas. Sendo o que está em jogo são as desigualdades, e a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência. Sendo assim, pergunto: quem define a diferença? Quem são os considerados diferentes? O que significa ser diferente?

O poema continua descrevendo o espanto e a indignação da estrangeira, estabelecendo-se uma marcação simbólica que indica algumas formas de como as identidades são construídas, bem como as formas pelas quais são negociadas. A possibilidade de “cruzar fronteiras” e de “estar na fronteira”, de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma denominação do caráter “artificialmente” imposto das identidades fixas. O “cruzamento de fronteiras” e o cultivo propositado de identidades ambíguas é, no entanto, ao mesmo tempo uma poderosa estratégia política de questionamento das operações de fixação da identidade. (DONALD et al., 2000) Dar um final confortável ao poema pode ser apenas uma licença poética, mas também sugere que lutar pela partilha do pão é uma forma de continuar com as resistências:

Restando apenas, contemplar a paisagem,  
Ao alcance do olhar na margem das desigualdades!  
Permanecendo sentimentos indignados e silenciados.

E assim, a estrangeira deseja que...  
Mesmo não participando do banquete que  
Ao menos possa lutar pela partilha do pão!

A identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência; por exemplo, quando digo que sou estrangeira, por trás dessa afirmação deve-se ler também não sou dessa nacionalidade, não sou natural daquele local. Donald et al. (2000) acrescenta que a gramática nos permite a simplificação em dizer simplesmente “sou estrangeira”. Como ocorre em outros casos, a gramática ajuda, mas também oculta. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral, de esconder-se de declarações negativas sobre (outras) identidades, assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade, sendo inseparáveis.

No terreno do gênero e da sexualidade, segundo Louro (2013a), o grande desafio parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero venham sendo constantemente

atravessadas, e que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente na fronteira.

Louro (2013a) defende que a diferença não preexiste nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito – ou a um corpo, uma prática quando relacionamos esse sujeito ou esse corpo ou essa prática, a outro que é tomado como referência. Portanto, se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a identidade referência, segue-se que serão diferentes todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. A posição normal é de algum modo onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais, sendo, portanto, a diferença ensinada.

Nessa perspectiva, os ECs têm um importante papel político de análise de investigação crítica das culturas, pois tomam como seu objeto qualquer artefato que possa ser considerado cultural, sem fazer distinção entre “alta” e “baixa” cultura: das exposições em museu, passando pela literatura, televisão, propaganda, futebol profissional, futebol de várzea, o currículo escolar, as aulas de Educação Física e assim por diante, nada é considerado estranho às preocupações das análises críticas dos ECs, sempre com base nas relações de poder, concebendo a cultura como um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais lutam em torno da significação. Sendo assim, a fim de continuar com essa linha de raciocínio e adentrar um pouco mais no contexto escolar e, especificamente, na Educação Física, no próximo item, abordaremos as identidades marginalizadas e silenciadas, as quais são muitas vezes bem entendidas pela própria escola em seu contexto histórico e cultural.

## 2.2 IDENTIDADES MARGINALIZADAS E SILENCIADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Já sabemos que a identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação. Donald et al, (2000) afirmam que a identidade é um significado – cultural e socialmente construídas. A teoria cultural recente expressa essa mesma ideia por meio do conceito de representação. Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. Continuando com a questão da identidade e diferença, estar marginalizado significa encontrar-se separado do resto da sociedade, forçado a ocupar as beiras ou as margens e não pertencendo ao centro.

Nessa conjuntura, marginalização é o processo social de se tornar marginal, identidade negada e silenciada. Para Bauman (2005), a identidade do sujeito pós-moderno está fragmentada, construída e reconstruída continuamente por causa da multiplicidade de representações culturais e sistemas de identificação que permeiam esse sujeito. Muitos sujeitos preferem viver na fronteira, no periférico ou querem pertencer ao centro, mas, mesmo com essa constante possibilidade entre viver na margem ou no centro, o centro ainda é considerado o um local de destaque e tem uma presença privilegiada de existência.

Pensar na margem, conseqüentemente, nos remete a pensar em quem está ocupando o centro com seus discursos hegemônicos homens, brancos, cristãos, heterossexuais; a diferença, isto é, quem quer ocupar esse centro, mas não pertence a ele, acaba sendo silenciada ou expulsa, tornando-se o diferente e monstruoso. Lembrar-se da palavra “monstro” nos remete a um corpo que incorpora medo, desejo, ansiedade e fantasia. O monstro está na margem do mundo, a geografia do monstro é um território ameaçador e, portanto, um espaço cultural contestado, porém ele sempre escapa porque não está preso à categorização:

Essa recusa a fazer parte da ‘ordem classificatória das coisas’ vale para os monstros em geral: eles são híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática. E, assim, o monstro é perigoso, uma forma – suspensa entre formas – que ameaça explodir toda e qualquer distinção. (COHEN, 2000, p.30)

Os monstros são criados em exílio, mas por meio de um processo de fragmentação e recombinação, no qual se extraem elementos “de várias formas” incluindo, especialmente, grupos sociais marginalizados, são montados como sendo “o monstro”, “que podem, assim, reivindicar uma identidade independente”. (DONALD et al., 2000) O monstro é transgressivo, demasiadamente sexual, perversamente erótico, um fora da lei: o monstro é tudo o que ele corporifica e deve ser exilado ou destruído.

Paulo Freire (1988) já nos alertava, na *Pedagogia do oprimido*, que deveríamos nos permitir buscar a restauração da intersubjetividade e que, buscando a pedagogia do homem, que se anima de generosidade autêntica, pode-se alcançar o objetivo humanista. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização.

Na analogia do monstro e buscando pensar na associação com a pós-modernidade. Entendendo nesse contexto, como aquilo que foge dos moldes compreendidos e aceitos muitas vezes pela sociedade atual. A identidade pós-moderna vive num fluxo constante de mudança, ou seja, não há essencialmente sujeitos sagrados ou profanos, encontrando um sujeito ambíguo e que está em constante mutação, ele nunca é totalmente mal ou totalmente bom. E por mais perturbador e desagradável possa parecer essa comparação, eles (os monstros) ainda permanecem à margem da sociedade sendo considerados os diferentes. A identidade feminina, por exemplo, ainda está à margem e é analisada como o Outro, e está sujeita ao processo de sua transformação em monstro:

O Outro segundo Foucault é habitado pelas figuras da loucura, da sexualidade e do diabólico. Esse espaço se situa entre o discurso e o inconsciente, e essas figuras se tornam visíveis na forma de uma linguagem não discursiva que transgride seu limite e invade o espaço do discurso e da racionalidade. (DONALD, 2000, p.126)

De forma provocativa e prosseguindo com a “escrita mosaica”, utilizo a analogia do monstro<sup>15</sup> por meio da personagem Fiona, do filme *Shrek*,<sup>16</sup> para continuar contextualizando a construção da identidade feminina na pós-modernidade. No filme, a história é contada entre o amor que nasce entre dois seres diferentes – Shrek, que é um ogro e vive num pântano, e Fiona, que, apesar de ser enfeitiçada, é uma princesa bela que vivia presa num castelo, até ser salva pelo seu “príncipe Shrek”. Ambos se encantam com o que está além das aparências, mas, ao ficarem juntos, Fiona torna-se tão semelhante ao Shrek que assume sua verdadeira identidade de ogra com o fim do feitiço.

Apesar de o filme *Shrek* tentar desmitificar a discussão da diferença e dos padrões de beleza, desde as primeiras cenas, fazendo uma crítica aos contos de fadas e às princesas e príncipes em castelos suntuosos dos contos tradicionais, esse filme ainda apresenta a necessidade da adaptação e de pertencimento ao grupo, para que eles possam ser felizes para sempre. O fato de Fiona se igualar a Shrek, isto é, ser transformada em ogra, além de trazer a necessidade de identificação, traz um discurso de que a mulher é quem tem que abrir mão de sua vida anterior para morar num pântano em nome de seu “príncipe encantado”.

A questão aqui discutida não seria ir contra a semelhança e igualdade, tampouco ter uma visão dualista, mas sim colocar em pauta como o discurso da identidade e da diferença é construído socialmente e discursivamente, na marcação de fronteiras simbólicas, onde há um

<sup>15</sup> Referente à obra *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*, de Tomaz Tadeu da Silva.

<sup>16</sup> Filme norte-americano de 2001, dirigido por Andrew Adamson e Vicky Jensen.

discurso camuflado que o diferente deve apenas ser tolerado e respeitado. Donald et al. (2000) dão ênfase à importância do processo de produção discursiva e social da diferença. Segundo seu argumento, a questão da diferença e da identidade não pode ser reduzida a uma questão de respeito e tolerância para com a diversidade. A diferença e a identidade são construções culturais e sociais e como tal devem ser – mais do que celebradas – questionadas e problematizadas, como num processo de alteridade e assim, se colocar no lugar do Outro.

Voltando ao filme, a monstra (Fiona), nesse caso, não é caracterizada como do mal, não é temida, ao invés disso, é ogra porque é o Outro, alienígena, diferente, estranho, e por ser diferente é “convidada a sair do castelo”. Apesar de ser uma ogra, ela não está mais caracterizada numa figura de princesa ingênua, frágil, torna-se outra criatura e carrega em sua monstrosidade uma identidade não mais frágil, mas uma ogra que luta, que é boa de briga e que, apesar de monstra, é bonitinha. Embora pareça familiar, isto é, aceitável, ela ainda se encontra num pântano, exilada, onde permanece num discurso naturalizado machista.

Num contexto escolar, para Louro (2013a), a tarefa mais urgente, talvez, seja exatamente desconfiar do que é tomado como “natural”. Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então que, muitas vezes, eles e elas se “misturam” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero:

Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são ‘naturalmente’ mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos ‘preocupar’, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentado ‘desvios’ de comportamento? (LOURO, 2013a, p. 64)

As expectativas em relação às diferenças de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais. A construção social das diferenças e o poder a elas atribuído, quando assentadas nas relações de gênero, podem revelar as diferenças criadas, ou percebidas socialmente, e sofrem variação de acordo com a estrutura e caracterização histórico-cultural.

Muitas pessoas ainda hoje sofrem com o preconceito e com os padrões vigentes, que, apoiados no homem e nas relações de poder, acabam excluindo e rotulando aqueles que não se

encaixam e nem se identificam com as regras que lhes são impostas desde o nascimento. As práticas escolares traduzem a marca do sistema dominante, que nelas imprime as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista. A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo e marginalizá-lo está ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. (LOURO, 2013a)

Partindo do princípio de que a escola nasce com a necessidade de organização do saber e na tentativa de atender a determinados interesses, a exclusão começa a moldar a sua forma no exercício do poder por meio do conhecimento e das amarras de um currículo de Educação Física, que é monopolizador de controle dos corpos durante as aulas. O sistema patriarcal que rege a organização da maioria das sociedades do mundo atinge e prejudica as mulheres em geral, e também os homens, principalmente aqueles em que a sexualidade diverge do que é considerado normativo:

Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de ensinar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pé e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que ‘passara pelos escolares’. Nesses manuais, a postura *reta* transcendia a mera disposição física dos membros, cabeça ou tronco: ela deveria ser indicativo do caráter e das virtudes do educando. As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens ‘prendadas’, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. [...] No entanto, hoje, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos, psicológicos) são produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes. (LOURO, 2013a, p.62)

Tamanha citação se justifica pela objetividade e pontualidade com as quais a autora descreve e nos remete à ideia de como a escola, por meio de currículos hegemônicos, que vai moldando e tentando fixar algumas identidades e não permitindo a diferença. Neira (2009) chamaria esse efeito de currículo Frankenstein, em que, muitas vezes, a construção de determinados currículos é feita à revelia, sem um estudo epistemológico aprofundado e havendo uma mistura de concepções, transformando-se, assim, num currículo-monstro.

Em contrapartida, Nunes (2011b) acrescenta que talvez não seja o currículo um monstro, como propõe Neira, e sim o currículo criador de monstros, pois os monstros são os alunos que são as criaturas do criador. O monstro seria o fruto da obra de seu criador. O monstro acaba se tornando o Outro, a diferença é criada a partir da identidade normativa. “Ele se torna a diferença

que incomoda e ao mesmo tempo aterroriza os mecanismos de regulação na sociedade da homogeneização, justamente porque ele pode resistir às suas normas de regulação”. (NUNES, 2011b, p.12) Por outro lado, o autor acredita que os próprios professores também são efeitos dos currículos-criadores, sendo também construídos por partes distintas, efeitos de outros currículos-criadores. Nessa trama, surge o professor Ben 10,<sup>17</sup> que também não deixa de ser outro monstro, mas um monstro-herói, que teria assim como esse personagem, algumas estratégias para lidar com a luta contemporânea das identidades e diferenças.

Ainda nesse conceito de monstruosidade, acrescento a discussão de Green e Bigum (2009), que questionam se existem alienígenas na sala de aula, e colocam em pauta quem são os alienígenas, professores ou alunos? Que implicações a discussão da cultura da mídia, da tecnologia e da subjetividade tem para a escolarização na pós-modernidade? As escolas, segundo o autor, podem perfeitamente se tornar locais singulares, nos quais os “alienígenas” (os diferentes) possam se encontrar e se relacionar em negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar.

Voltando à questão curricular, adiciono nesse diálogo Santomé (2009), que questiona como determinadas culturas são negadas e silenciadas no currículo. Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas.

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. O autor destaca o mundo feminino como uma das culturas ausentes no currículo, fazendo um paralelo com os filmes hollywoodianos, que apresentam os homens como seres ativos e fortes e, por outro lado, as mulheres sempre relacionadas à beleza e à sexualidade.

O sistema educacional tem que contribuir para situar a mulher no mundo, o que implica, entre outras coisas e redescobrir sua história. Acrescenta ainda que entre as coisas que os alunos e alunas de nossas instituições desconhecem está a história da mulher, a realidade dos porquês de suas opressões e silenciamentos. Estudar e compreender os erros históricos são um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como estes continuem sendo reproduzidos.

---

<sup>17</sup> Ben 10 é um menino mimado, que vive com sua prima e avó em um *trailer*, capaz de se transformar em vários alienígenas, cada qual com suas formas e poderes diferentes para combater sempre o perigo (NUNES, 2011b).

O silêncio é alienado e é produzido. Sua consequência é o fato histórico de que as mulheres, como “classe” ou grupo, não construíram teorias, não foram autorizadas, nem se autorizaram a serem teóricas, cientistas ou políticas, ou seja, seres que dominam o funcionamento do discurso e podem exercer poder a partir dele, seja no campo do conhecimento, seja no campo da política profissional.

Rostos apagados, será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam. Que seu passado perca relevância. Pior, que as novas gerações não se impressionem com essas desaparecimentos, com as ausências de tantos sujeitos, de tantas histórias e de tantos coletivos que também fazem parte de nossa história. (ARROYO, 2011, p. 262)

Diversos questionamentos têm sido traçados sobre as dimensões da desigualdade, refletindo a necessidade de criticar o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução dessa desigualdade, as linhas de poder da sociedade e de como estão estruturadas, inseridas em contextos do capitalismo e patriarcado, assim como a profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, a qual se estendeu para além da educação e do currículo.

Neira e Nunes (2009) defendem que

a cultura corporal dominante seja analisada sob outros ângulos, isto é, tomando como base as crenças epistemológicas não dominantes. Essa análise não significa que tal patrimônio tenha um caráter demoníaco ou se constitua em artimanha arquitetada pela elite contra os desfavorecidos, ao estilo da Teoria da conspiração. (NEIRA; NUNES, 2009, p.251)

Em universos mais amplos, tal desigualdade propicia a apropriação desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Assim, para romper com essas questões de disparidade entre os gêneros masculino e feminino, questões de acesso são apontadas como uma das alternativas para sensibilizar os envolvidos na/pela educação:

As instituições escolares reproduzem uma lógica patriarcal a medida que professores e professoras desempenham os papéis tradicionais de gênero: mulheres na docência de séries iniciais, homens na direção. As(os) docentes reforçam, cotidianamente, para meninos e meninas, uma naturalização de ‘espaços sexuais’. (TEIXEIRA, 2002, p.12)

As questões de gênero e os aspectos sobre os lugares sociais de homens e mulheres precisam ser ressignificados, combatendo a discriminação e a comparação das diferenças

sexuais nas escolas. Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores (as) venham trabalhando em regime de coeducação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações:

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância – isso implica adotar uma atitude vigilante e continua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural’; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder. (LOURO, 2013a, p.86)

A história dessa disciplina, muito vinculada à Biologia e à manutenção da saúde e da higiene, contribuiu para que aí fossem acionadas justificativas de ordem biológica (da ordem da “natureza”) para a separação das turmas femininas e masculinas. Mesmo com o aporte das novas teorias e com os questionamentos provenientes dos Estudos Feministas, o debate sobre as “diferenças de habilidades físicas” entre os sexos continua controverso. Mais importante, contudo, do que determinar se as distorções percebidas são naturais ou culturais, talvez seja observar o efeito que essa questão vem tendo na organização e na prática da disciplina.

A naturalização das ações, das relações, das tarefas orientadas pela dicotomia masculina e feminina é reforçada tanto por condições materiais (circunstâncias, acidentes e incidentes sociais), como pelos rituais escolares que incorporam valores socialmente validados (segregação de tarefas e atitudes, imagens). Os rituais escolares exercem um papel ideológico sobre os corpos que ali se encontram: professoras, alunas, professores, alunos, caracterizando-se numa forma de poder. (TEIXEIRA, 2002, p.8)

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.

A Educação Física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestação de preocupação com relação à sexualidade das crianças. Ainda que tal preocupação esteja presente em todas as situações escolares, talvez ela se torne particularmente explícita numa área que está, constantemente, voltada para o domínio do corpo. Muitos/as estudiosos 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. (LOURO, 2013a, p.74)

Freire (1988) compartilha com a opinião de que ensinar exige rigorosidade metódica, cuja tríade ensinar/aprender/pesquisar é elemento indicotomizável e uma das condições indispensáveis à valorização do conhecimento pedagógico. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz.

A escola fabrica “sujeitos monstros-heróis”, “alienígenas”, “Fionas” e “Shreks”, “Ben 10”, “Frankenstein” e assim vai produzindo as desigualdades e os diferentes, as identidades étnicas, de gênero e de classe por meio das relações de poder. A escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida, e faz isso cotidianamente com nossa participação ou omissão.

Se acreditarmos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e se não nos sentimos em conformidade com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para interferir na continuidade desse processo. Sendo assim, prossigo no próximo capítulo com a discussão do currículo e a construção das identidades femininas, rejuntando as peças e utilizando a metodologia do Círculo de Cultura e da etnografia, a fim de dialogar com os sujeitos do processo e ir finalizando esse mosaico.

### 3 REJUNTANDO AS PEÇAS

Para fazer o rejunte deste mosaico, utilizo as metodologias Círculo de Cultura e etnografia, que, diferentemente de outros métodos rígidos de pesquisa e análise, permite uma visão detalhada do estudo.

O pesquisador etnógrafo lida com uma modalidade de pesquisa que se vê diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados, atribuído pelos participantes às suas experiências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor. (ANDRÉ, 2005, p.20)

Para a autora, a pesquisa do tipo etnográfica exige um trabalho de campo, o que pressupõe uma proximidade com as pessoas, situações e locais. No caso da pesquisa do processo educativo, foi descrito tudo o que envolve o espaço escolar: localidade, espaço físico, materiais utilizados, formação docente, alunos, funcionários, recreio, pátios, ajuntamentos, festas, público-alvo, projetos desenvolvidos, participação da comunidade e outros aspectos que fizeram parte do cenário, descrevendo de tal forma que o leitor possa se sentir no local da pesquisa.

Uma das vantagens consideradas é a possibilidade de fornecer uma visão profunda, concomitante e integrada de uma realidade social complexa, isto é, composta de muitas variáveis. Nessa direção serão descritos pela pesquisadora o espaço escolar e as interpretações, que foram coletas a partir das perspectivas, entre elas, da comunidade escolar, do cotidiano, do entorno escolar, das práticas da cultura corporal, da proposta curricular e das relações de poder estabelecidas durante as aulas. Para este estudo, foi empregada a perspectiva dos ECs para discutir as categorias de currículo, identidade e construção do feminino.

Para a realização do trabalho de campo, foram empregadas diversas técnicas, entre elas: conversas, observação participante, questionário, diário de campo, registros fotográficos, além do Círculo de Cultura.

O Círculo de Cultura de Paulo Freire foi utilizado como ponto central da pesquisa de campo. O diálogo, para Freire, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. É um ato cognoscente firmado no diálogo, em que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação” (FREIRE, 1988, p.64).

Freire, experimentou seu ‘método’ de alfabetização no Rio Grande do Norte considerado no processo de alfabetização: a cultura das pessoas e o alfabetizador como parte da realidade do alfabetizando, não só como alguém que ensina as primeiras letras e os primeiros cálculos, mas como aquele que provoca a curiosidade, que permite ao educando explorar, pensar, sentir, perguntar, criar, decidir e portanto, adquirir autonomia. [...] Hoje, passando mais de 50 anos daquela experiência de Paulo Freire em Angicos, pensar o círculo de cultura como dispositivo pedagógico, no sentido foucaultiano de não separar as palavras das coisas para produzir novidades, nos permite questionar o fato de ser ou não ser contemporâneo à pesquisa e a intervenção em contextos de desigualdade social. (GOMEZ, 2013, p.92)

A educação e o conhecimento são processos de busca, em que a criatividade, a transformação e o saber, onde se inventa e reinventa, estão presentes. Essa educação é um ato de problematização dos homens sobre o mundo, “é práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1988, p.67) Dessa forma, os envolvidos comprometem-se e se envolvem com a mudança.

Sendo assim, os Círculos de Cultura são práticas da liberdade, analisando criticamente a estrutura social para tentar entender a forma como os homens se constituem, podendo ser utilizados como estratégia de ação e reflexão para o desenvolvimento consciente da prática escolar. São precisamente círculos de diálogo com intuito de ações concretas e do interesse coletivo.

Trata-se de um espaço de trabalho, pesquisa, práticas e vivências, baseados no diálogo e nas experiências reais vividas pelos sujeitos, nos quais todos têm liberdade de se expressar, “ler e escrever o mundo” em que estão inseridos, resignificando suas práticas e concepções. Segundo os autores Romão et al. (2006),

o Círculo de Cultura, como será aqui demonstrado, concebido por Paulo Freire para intervenções no processo educacional, mais especificamente no processo de alfabetização, não fora ainda pensado – pelo menos no nível de informação que temos até o presente momento – como instrumento metodológico de investigação científica. Sua possível utilização neste sentido foi inspirada pelos próprios estudos e discussões que as equipes de pesquisadores brasileiros que desenvolvem o projeto Globalização e Educação realizou sobre o *Focus Group* – metodologia inicialmente proposta pelo grupo de Los Angeles, com o qual Paulo Freire, inicialmente, parecia ter convergências. (ROMÃO et al., 2006, p.5)

A pesquisa foi realizada observando e discutindo a leitura de mundo dos pesquisados. Dessa forma, a identificação do tema gerador, a síntese do conhecimento construído e a definição de estratégias foram discutidas em grupo. O local de investigação foi escolhido a

partir do mapeamento das escolas compartilhadas (estaduais e municipais) da cidade de Jandira, Grande São Paulo. Inicialmente, fui às escolas que já haviam recebido visitas da Secretaria da Educação Municipal, nas aulas de Educação Física do município. O critério de escolha foi o horário em que ocorriam as aulas, priorizando aquelas que eram ministradas no período da tarde, por ser este o período que eu tinha disponibilidade. O fato de conhecer a vice-diretora e uma coordenadora pedagógica da escola facilitou a solução dos entraves burocráticos.

Após a escolha da unidade escolar, o primeiro contato com a escola foi realizado por meio de um telefonema, no qual conversei com a vice-diretora da escola e expliquei o projeto. No dia 30 de outubro de 2012, fui pessoalmente conversar com a gestora e entreguei-lhe a cópia do projeto, informações sobre o Círculo de Cultura e o Termo de Livre e Esclarecido (Apêndice I), e expliquei-lhe como se daria o trabalho de intervenção.

Em seguida, a vice-diretora apresentou-me ao professor de Educação Física da escola, que estava dando aula na sala, e combinei com ele que iria retornar na semana seguinte para explicar melhor o projeto e iniciar a pesquisa de intervenção por meio do Círculo de Cultura.

Enquanto aguardava para ser atendida pelo professor e pela vice-diretora, conversei com dois alunos sentados próximos à sala da diretora. Perguntei o que eles estavam fazendo ali, e um deles disse: “um moleque me chutou e por isto estou aqui.” O outro disse rindo: “eu não briguei, estou com dor de barriga. É ruim ficar na escola doente.” Os dois voltaram a conversar e começaram a falar mal de uma professora nova, dizendo que eles sabiam mais do que ela. Perguntei como era a aula de Educação Física e eles disseram que era legal, pois jogavam futebol. Nesse momento, a vice-diretora chegou e fui conversar com ela a respeito da pesquisa.

No dia 6 de novembro de 2012, fui à escola no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para conversar com o professor de Educação Física e explicar o projeto conforme combinado. Quando cheguei, fui até a sala dos professores conversar com ele e, quando comecei a falar, disse-me que já havia lido o projeto anteriormente.

Havia vários outros professores de outras áreas na sala corrigindo provas, quando entrou a coordenadora pedagógica e perguntou se eu era mãe de aluno. Aproximei-me e expliquei-lhe o motivo de minha visita. Ela me disse que não havia sido informada do projeto e pediu que o professor de Educação Física fosse conversar comigo na sala dela (tive a sensação de que ela não havia gostado muito do ocorrido). Conversando com o professor, ele me passou o horário de sua aula e disse que seria melhor que eu realizasse o Círculo de Cultura com o 8º ano A, pois aquela turma era mais participativa.

Ficou combinado que seriam realizadas visitas durante as aulas de Educação Física para observar o currículo, o cotidiano escolar e as práticas da cultura corporal. Após esses primeiros

contatos, fui conhecer um pouco mais a comunidade escolar e seu entorno para reconhecer a cultura na qual essa escola está inserida, como segue o próximo item.

### 3.1 CONHECENDO A COMUNIDADE ESCOLAR E SEU ENTORNO

**Figura 9** – Vista da escola pelo lado de fora.



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2013).

A escola pesquisada Dolores Garcia Paschoalin está situada à Rua José de Albuquerque, 68, Jardim Masé, Jandira/SP, CEP 06.604-145, código do CIE: 908563, *e-mail* e908563a@see.sp.gov.br e tem como mantenedor o governo do estado de São Paulo, no ato legal: Decreto nº 26.851, de 6 de março de 1987. Está sob a supervisão da Diretoria de Ensino da cidade de Itapevi da Grande São Paulo.

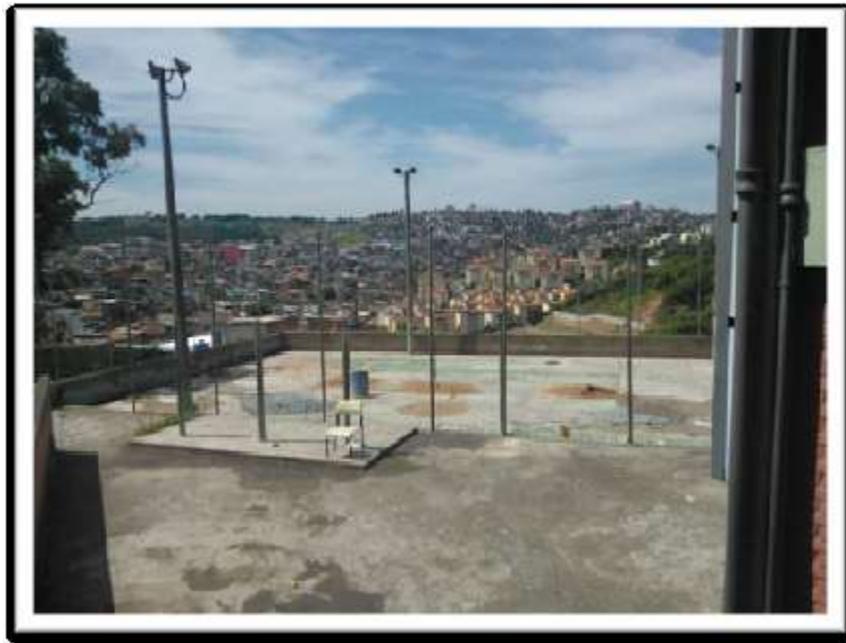
Ela funciona em dois turnos diurnos e um noturno – das 7h às 12h20, 13h às 18h20 e das 19h às 23h. Essa escola é compartilhada com a prefeitura, sendo que os alunos utilizam o mesmo espaço, e são atendidos do ensino fundamental ao médio. Porém, as aulas do ensino médio são no período noturno, não havendo assim contato com os alunos da prefeitura.

A Escola Dolores Garcia Paschoalin se localiza em uma região periférica do município de Jandira, sua clientela é proveniente dos seguintes bairros: Jardim Sorocabano, Jardim Heneide, Jardim Mazé, Novo Horizonte, Jardim Brotinho, Mirante, entre outros. Algumas famílias, segundo a direção da escola, dependem de benefícios do governo, tais como a Bolsa Família, para subsistência, já outras vivem em situações econômicas mais favoráveis, com casa e carro próprio.

A escola pesquisada está na lista do estado de São Paulo como “escola prioritária” (SÃO PAULO, 2013). Segundo o próprio governo de São Paulo, algumas unidades de ensino são consideradas com vulnerabilidade educacional e o percentual de alunos no nível de proficiência “abaixo do básico” em língua portuguesa e em matemática é significativo. Para tentar reduzir a desigualdade de aprendizado foi criado o programa *Educação – Compromisso de São Paulo*, que prevê intervenção, acompanhamento e monitoramento, por meio das coordenadorias.

Está localizada em um bairro predominantemente residencial, com um crescimento recente de comércios de pequeno porte, como: mercado, granja, pizzaria, farmácia e outros. Nas proximidades da escola não há locais públicos para os jovens realizarem atividades esportivas, culturais ou de lazer, sendo a quadra da escola (Figura 10) o espaço que a comunidade utiliza.

**Figura 10** – Espaço da quadra na escola.



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2013).

A cidade de Jandira tem, geograficamente, terrenos acidentados com desníveis acentuados. Um fato interessante de notar na construção dessa escola é que a quadra fica num nível abaixo da estrutura do prédio escolar, esse fato acontece na maioria das escolas estaduais dessa cidade. É interessante observar que de certa forma a Educação Física é vista fora da escola como tendo um espaço abaixo, como se não pertencesse à escola (não quero, com isso, privilegiar esse espaço como exclusividade da Educação Física, nem tampouco achar que este é o único espaço para essa aula. Analiso dessa forma porque muitas vezes é um local socialmente e culturalmente reconhecido para a Educação Física). Ainda nessa linha de raciocínio, é



lugares registrados e todos os professores têm o controle por meio da lista piloto de cada sala de aula.

Dessa forma, a estrutura física e o próprio currículo, que são artefatos culturais, organizam, classificam, ordenam e hierarquizam as pessoas em seu interior. Escolas, prisões, entre outros, são dispositivos de relações de poder na tentativa de moldar os indivíduos e manter a ordem e a disciplina com efeitos ideológicos. A ideia de comparar a arquitetura escolar, com a arquitetura carcerária surgiu a partir da leitura da obra de Michel Foucault “Vigiar e Punir – o nascimento da prisão” (2006), que constrói um paralelo a respeito da arquitetura das chamadas “instituições de sequestro”, sendo estas, as prisões, os quartéis, os hospitais e as escolas, que levavam este nome por retirarem os indivíduos do convívio social, internando-os com o objetivo de treinar e controlar suas condutas e pensamentos. Tais instituições eram responsáveis por atitudes de vigilância e adestramento dos corpos e das mentes que abrigavam, por meio da disciplina.

Depois dessas pinceladas de como é e onde está localizada essa escola, no próximo item abordaremos a intervenção com o Círculo de Cultura e a etnografia, que possibilitaram outras vivências aos alunos e alunas e permitiram coletar outras informações a fim de identificar como o currículo interferia nas identidades femininas nessa escola.

## 3.2 INTERVENÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR: CÍRCULO DE CULTURA E A ETNOGRAFIA

### 3.2.1 Proposta de Ação/Intervenção

A proposta de ação deu-se por meio da organização e desenvolvimento dos Círculos de Cultura (espaços de diálogo e reflexão) na escola com os alunos e o professor de Educação Física do 8º ano A, com o objetivo de reconhecer e fazer uma leitura crítica das práticas pedagógicas. Participaram 26 pessoas e foram realizados cinco encontros mensais de Círculo de Cultura e um de observação e registro. Os encontros ocorreram às quartas e quintas-feiras nas aulas de Educação Física. Sendo que cada encontro teve a duração de 50 minutos (tempo de duração de cada aula). Na Figura 12, a seguir, observam-se o Círculo de Cultura e a intervenção pedagógica.

**Figura 12** – Participantes do Círculo de Cultura.



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2013).

O Círculo de Cultura, como uma proposta de intervenção, afirma, assim como dizia Paulo Freire, que educar não é transferir conhecimento e que a educação acontece por meio de uma prática dialógica em comunhão, e nesse sentido não há saberes superiores ou inferiores. Sendo assim e de acordo com (Gomez, 2013, p.91),

a palavra das pessoas e o registro que permita intervir no que fosse significativo para ambos, tendo em vista também o objeto de estudo em construção. Isso envolve preparar o terreno para a chegada, para a aproximação, para conhecer as pessoas, indagando a realidade e a práxis que se empenha nessa experiência. Abandona aquela preocupação centrada no sujeito epistêmico, aquele que só conhece racionalmente, e preocupa-se com aquele que sente, que pensa, que se sensibiliza. Assim, a educação como ato de conhecimento e ato político é uma ação cultural, problematizando situações concretas do homem e da mulher para a aprendizagem permanente.

Foi com base nessas concepções que os encontros aconteceram. No primeiro momento (7/11/2012), realizou-se um mapeamento da situação dos participantes e observação da aula de Educação Física, observando o material didático, as práticas, os discursos em aula, a estrutura, as roupas dos alunos etc. O registro foi realizado por escrito e fotos. O professor ditou, nesse dia, uma prova para os alunos e eles anotaram na própria folha de seus cadernos. A primeira questão ditada foi:

1. Uma boa alimentação deverá ser:
  - a)  rica em gorduras.
  - b)  alimentação balanceada e em pequenas porções.
  - c)  com excessos de frituras.
  - d)  massas e doces.

Nesse momento, o professor fez um comentário: “*Muito fácil essa, né pessoal?*”

2. Ao procurar uma academia o ideal é:
  - a)  buscar um corpo bonito.
  - b)  fazer novas amizades.
  - c)  melhorar a saúde e bem-estar.
  - d)  ganhar massa muscular.

3. Devemos praticar exercícios físicos:
  - a)  regularmente.
  - b)  somente aos finais de semana.
  - c)  poucas vezes durante o mês.
  - d)  somente nas férias.

Novamente, o professor disse: “*Muito fácil essa também, né sala?*”

4. Onde serão as próximas Copas do Mundo, após o Mundial de 2014 no Brasil, ou seja, as Copas de 2018 e 2022?
  - a)  Coreia do Sul e Japão.
  - b)  China e Inglaterra.
  - c)  África do Sul e Alemanha.
  - d)  Rússia e Catar.

5. Mencione três sistemas táticos do futebol.

Outro comentário feito pelo professor foi: “*Vocês se lembram da explicação da apostila, colocar um ‘x’ e um ‘y’, lembram que expliquei na lousa? A soma tem que dar uma regrinha, quem tiver alguma dúvida levanta a mão que vou até o local.*” Logo após ditar a prova, o

professor fez a chamada e os alunos assim que iam terminando entregavam a prova com a apostila<sup>18</sup> respondida. O professor esclareceu que a prova valeria três pontos, a apostila respondida dois pontos e o projeto de leitura<sup>19</sup> realizado pela escola, cinco pontos.

Após a prova, apresentei-me e perguntei-lhes o que acharam de minha presença lá e alguns alunos perguntaram se eu era mulher do professor. Expliquei qual era o motivo de minha presença e que estava realizando uma pesquisa por estar fazendo o mestrado e perguntei se alguém conhecia o escritor Paulo Freire, e eles disseram que não. Então, elucidei rapidamente sobre o autor e o Círculo de Cultura – educação como libertação, dialógica, que a escola deve ensinar os alunos a ler o mundo e assim transformá-lo. Escutaram atentos, logo em seguida perguntei se estavam de acordo em participar da pesquisa. No início dois meninos não quiseram participar, então disse que não era obrigatório. Nesse momento, o professor interveio – em tom de ameaça e forma de controle, dizendo que daria atividades diferenciadas para os dois, então os garotos resolveram participar.

Comentei sobre a pesquisa e a responsabilidade, enquanto pesquisadora, de, ao final, informar à comunidade escolar as análises. Falei também sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento. Discorri mais um pouco sobre o Círculo de Cultura, da importância do diálogo e pedi que pensassem em um tema gerador para as nossas discussões na Educação Física e o que eles gostariam de discutir. O tema sugerido pelo grupo foi futebol.

Após o término da aula, fui conhecer outra turma, a 8ª série, sobre a qual o professor já havia alertado ser uma classe difícil. Naquela turma, algumas meninas também perguntaram se eu era mulher do professor. Disse novamente que não e me apresentei. Fomos à quadra e a prática se desenvolveu conforme o relato descrito a seguir.

Pude constatar como os discursos culturais interferem na escola. Por meio deles, pude observar determinadas práticas corporais na aula de Educação Física. Quando o professor levou sua turma para a quadra, já havia algumas pessoas da comunidade ocupando o espaço e jogando futebol. O professor disse que algumas pessoas da comunidade ficavam utilizando drogas ilícitas e que, por isso, tinha que ficar pedindo permissão para utilizar a quadra. Alguns dos meninos foram logo adentrando na quadra e jogando futebol, enquanto um grupo de meninas ficava jogando, com uma bola de voleibol, uma brincadeira chamada *Um, dois, três, corta*, num espaço reduzido fora da quadra. O professor usou a invasão da quadra pela comunidade como

---

<sup>18</sup>A apostilha citada pelo professor é o *Caderno do aluno* (SÃO PAULO, 2008), que faz parte da proposta curricular apresentada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 2008, e posta como parte do currículo oficial no ano de 2009, que foi desenvolvido para ser usado por todas as escolas estaduais públicas de SP, organizadas por bimestre, por série e por matéria.

<sup>19</sup> O projeto leitura é organizado pela própria escola como incentivo a leitura, onde todos os alunos participaram.

justificativa para sua prática de aula, afirmando que, por isso, seria difícil trabalhar pedagogicamente com a turma. Outras meninas ficavam no canto da quadra paquerando os meninos da comunidade. Indaguei por que elas não participavam das atividades e uma delas disse: “*Não gosto das aulas, é melhor ficar paquerando aqueles ‘gostosos’.*” A aula continuou assim até o final. Outro apontamento do professor foi que os outros professores utilizam de chantagem com os alunos, dizendo que se não se comportassem em suas aulas, não participariam das aulas de Educação Física.

Temos indícios, com base nesse relato, de como estão sendo construídas as feminilidades ao analisar a pouca participação das meninas num espaço reduzido, indo ao encontro da continuação da história da desvalorização das mulheres. Mesmo pensando na ideia de feminilidades e do “pós-feminismo”, ainda, ficam evidentes as referências ocidentais, masculinas e brancas, presentes na sociedade atual, destacando-se como esse discurso influencia a segregação entre as feminilidades e masculinidades em alguns locais durante as aulas de Educação Física.

No segundo momento (8/11/2012), retornei à escola com o foco nas observações anteriores e evidências das práticas das meninas e dos meninos. Organizei o Círculo de Cultura e apresentei o resumo do projeto. Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I) e pedi que eles levassem para casa e que trouxessem assinado pelos pais, no encontro seguinte. Comentei um pouco sobre a pedagogia do oprimido de Paulo Freire – do contexto bancário de depósito de conhecimento e o Círculo de Cultura (diálogo crítico com o grupo e por meio do tema gerador escolhido por eles). Naquele momento, fizemos alguns combinados a respeito das falas, o grupo elegeu um coordenador e um relator (ambas meninas). Todos se apresentaram e disseram o que gostavam de fazer, a fim de verificar a *leitura de mundo* dos participantes. A maioria dos meninos disse que gostava de jogar futebol e as meninas de voleibol, apenas um aluno disse que não gostava de jogar nada – este tido pela sala como afeminado. Assim, naquele momento foi acordada a dinâmica do Círculo. Em seguida, solicitei à relatora que anotasse tudo e que a coordenadora ajudasse na organização dos nossos combinados.

Combinamos também como iríamos fazer o fechamento do encontro. Foram feitas várias sugestões: jogo de futebol, festa, cinema, comida, lanche na favela, matar a Tainá – ela era uma menina da sala, que aparentemente o próprio grupo não gostava dela, amigo secreto, amigo chocolate e passeio. Fizemos uma votação e os mais votados foram: jogo de futebol, cinema e matar a Tainá. Dessa forma, resolvemos encerrar o Círculo de Cultura com o jogo de futebol.

No terceiro momento (13/11/2012), com base no encontro anterior, na leitura de mundo do grupo e a fim de identificar um tema gerador, levei um cartaz (folha em branco) e formamos um círculo.

Um fato interessante ocorreu naquele dia. A escola estava com falta de professores e algumas turmas estavam com aula vaga. Então, o professor de Educação Física, que estava comigo, perguntou-me se eu poderia ficar sozinha com a turma porque ele iria levar outras classes para a quadra. Dessa forma, continuei a atividade sem a presença do professor. Quando estava no meio da atividade, a inspetora de alunos pediu-me que eu fizesse a chamada dos alunos. Naquele momento, senti que estava na escola como um apoio e não como uma pesquisadora.

Então pedi que respondessem a algumas perguntas para que eu pudesse verificar quais atividades do futebol eles conheciam, então distribuí alguns pedaços de papel e coloquei no centro do círculo um papel maior, fiz quatro perguntas e solicitei que anotassem apenas as respostas.

1. Que tipo de futebol vocês conhecem?
2. Onde se pratica, qual local?
3. Quem pode participar?
4. Em qual local da escola vocês fazem aulas de Educação Física?

Os alunos responderam as perguntas e foram colando as resposta na folha maior que estava no chão.

Já no quarto momento (14/11/2012), dando continuidade nas respostas dos alunos, sistematizei e problematizei a atividade a partir do tema gerador. Como o cinema também havia sido um dos temas escolhidos, propus levá-los à sala de vídeo para assistirem ao um curta metragem, *A história do futebol*, do ano de 1940, de quando Pelé era criança. Combinei, previamente, com o professor se havia essa possibilidade, ele disse que sim e que eu deveria levar o *notebook*, pois o da escola estava quebrado. Quando cheguei à sala de aula, o professor estava à espera da diretora que, segundo ele, iria passar nas salas para falar com os alunos e alunas. Então, perguntei-lhe se iríamos esperar ou iríamos assistir ao filme. O professor pediu que eu fosse até a sala de vídeo para organizá-la. Ao chegar até lá, estava acontecendo o HTPC, então conversei novamente com o professor, que disse já ter conversado com a vice-diretora e que ela não tinha avisado à coordenadora. Mais uma vez, percebi a falta de comunicação na

escola e, enquanto o professor tentava resolver o impasse, eu ficava aguardando com os alunos na sala de aula.

Em seguida, fomos para a sala de vídeo. Naquele momento, depois de tantos entraves, a aula havia terminado e o professor precisou pedir a aula de outra professora– que concordou em cedê-la e ficou com a turma – para que pudéssemos assistir ao filme. Preparei, também, algumas imagens de vários tipos de futebol e com várias figuras femininas jogando. Discutimos o que eles conheciam. Alguns discursos foram surgindo em relação às meninas: “menina não joga futebol”; “futebol é para homem”; “menina que joga futebol é Maria-homem, sapatona”. A professora entreviu dizendo que menina também joga futebol.

Em seguida, coloquei o filme e percebi algumas risadas, principalmente com os apelidos dos personagens. Nesse momento, a professora que estava na sala começou a gritar com os alunos e alunas que riam do filme. Fiquei surpresa com a atitude dessa professora que, com tom ameaçador (afirmando levá-los à diretoria), criticava os alunos. Eles, com medo da represália dessa professora, se calaram e, a partir daquele momento, o silêncio tomou conta da sala, apenas era possível ouvir algumas respirações (de alguns mais ofegantes) e o som que vinha do próprio filme. Quando terminou, perguntei por que eles achavam que as meninas não participavam no filme jogando futebol, novamente os alunos esperaram a autorização da professora para falar e aos poucos as respostas foram surgindo: “menina não sabe jogar”, “tem que ficar lavando louça em casa”.

Naquele momento, houve uma manifestação de um grupo de meninas dizendo: “*Antes as meninas não jogavam, pois não eram educadas para isso*”, “*mas, hoje, ainda tem muito preconceito dizendo que é moleque quem joga*”. Outra menina acrescentou: “*Tem muita menina que também sonha em ser jogadora, minha prima joga bola, mas ela sofre muito preconceito*”, “*os meninos têm medo que a gente jogue melhor que eles*”. Alguns meninos riram quando essa aluna disse isso. Outra reforçou: “*Tem muita menina que joga melhor que os meninos.*” Nesse momento, comecei a perceber como as meninas estavam participando mais das discussões e posicionando-se, diferentemente dos primeiros encontros, em que o coro masculino dominava a sala.

Após esse momento, pedi que todos refletissem sobre as discussões do vídeo e as imagens e que no próximo encontro continuaríamos. Despedi-me de todos e fui até a secretaria pegar o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido assinado pela diretora. Ela soube que eu tinha entregado aos alunos o Termo. Percebi que não havia gostado muito do ocorrido pelo fato de ter entregado os Termos diretamente aos alunos e, dessa forma, pediu-me que levasse uma

declaração que eu estava fazendo mestrado, então disse que levaria no encontro seguinte – senti um tom ameaçador naquele momento.

A partir das observações e da discussão na aula, no quinto momento (21/11/2012) voltei com as discussões que giravam em torno do tema gerador futebol. O planejamento deu-se com o apontamento das contribuições a partir do tema gerador proposto. Naquele dia, perguntei o que eles haviam achado do filme e das imagens, e a discussão anterior formou-se novamente, sendo repetidos os discursos contra as mulheres no futebol, havendo também a defesa de algumas meninas. Elucidei que o encontro seguinte seria o último e, como tínhamos combinado de realizarmos um jogo de futebol, iríamos, então, montar estratégias de jogos e como seria isso na prática. Quando comecei a falar, outro grupo de meninas que durante os encontros permaneceu sempre em silêncio, se posicionou contra o jogo, dizendo em voz baixa que nesse dia nem iria à escola. Percebendo essas falas, posicionei-me perguntando por que elas não iriam e uma delas disse: “*Não gosto da Educação Física.*” O professor expôs que aquelas meninas dificilmente participavam mesmo. Dessa forma, combinamos como seria o jogo e a sugestão aceita pelo grupo foi misturar meninos e meninas em trios. Sendo assim, formamos os trios para o próximo encontro.

No último encontro (28/11/2012), quando cheguei à escola, tive uma surpresa, pois não havia mais alunos e alunas na escola. Havia, no total, oito alunos de turmas diferentes. Fui ao encontro do professor, que estava na sala de informática em uma rede social, navegando, e alguns alunos também. Quando cheguei, ele explicou que, infelizmente, os alunos já haviam feito prova, recebido suas notas e não iriam mais à escola. Naquele momento, minha decepção estava estampada no meu rosto, então me despedi dele e disse que, no próximo ano, estaria lá. Ele desculpou-se e disse que, caso precisasse, poderia contar com ele. Então, desci até a sala da vice-diretora e falei que no próximo ano estaria lá para coletar mais informações da escola.

No ano seguinte, em 2013, voltei novamente à escola para continuar a pesquisa, dessa vez, com a metodologia da etnográfica, mas, quando cheguei, tive outra surpresa. Novamente a escola utilizou-se de “estratégias pedagógica” e redistribuiu os alunos e alunas em salas diferentes, com a mesma justificativa posta anteriormente – deles não criarem vínculos uns com os outros, a fim de evitar conversas paralelas na sala de aula, o que na fala do próprio professor de Educação Física não estava adiantando muito, pois a conversa continuava. Dessa forma, combinei com o professor que iria assistir, às aulas dele cada dia em uma sala de aula diferente, com o objetivo de continuar coletando as informações.

Quando, no dia seguinte, voltei à escola, aconteceu outro fato interessante, fui barrada na porta da escola por uma funcionária que trabalhava na secretaria, que já havia me visto na

escola e que, inclusive, já havia aberto o portão para que eu pudesse entrar. Ela perguntou-me o que eu queria na escola, então explique que estava fazendo a pesquisa, aí outra funcionária me reconhecendo disse: “Ela está fazendo estágio com o professor de Educação Física”, dessa forma foi autorizada a minha entrada.

Confesso que fui ficando incomodada, pois nas três “aulas” seguidas que acompanhei, as cenas se repetiam, o professor fazia a chamada na sala de aula e descia com a turma para a quadra; e o fato continuava, os meninos já se posicionavam na quadra para jogar futebol e algumas meninas ficavam jogando com a mesma brincadeira do ano anterior: *Um, dois, três corta*. Cada vez mais a angústia aumentava de presenciar aquela situação, então quando as “aulas” acabaram fui embora.

Na aula seguinte, voltei à escola com o objetivo de “sentir com o coração”, porém, “olhando com a razão” e disposta a continuar focando no meu objeto de estudo. Mas quando cheguei à secretaria e perguntei do professor de Educação Física, a mesma funcionária que me atendeu anteriormente disse-me que o professor havia faltado. Fiquei sem saber o que fazer, porém, após alguns minutos, pensativa, fui embora.

Na semana posterior, lá estava eu novamente na escola, dessa vez o professor também estava. Fui até a sala de aula onde o professor estava com uma turma e, nesse dia, ele estava com dois alunos próximos à sua mesa explicando um exercício da apostila, o qual os dois não haviam realizado como tarefa de casa. Enquanto o restante da sala permanecia sentado, o professor dizia aos dois meninos que, se eles não fizessem a lição naquele momento, ficariam sem a nota de Educação Física. Nesse momento, fiquei só observando e imaginando por que ninguém reclamava daquela situação. Logo em seguida, o professor, olhando em seu diário, constatou que uma menina também não havia feito a lição, então a chamou e fez o mesmo pedido, enquanto os outros alunos permaneciam sentados. De repente, um aluno se posicionou perguntando se eles não iriam para a quadra e o professor disse que a sala só iria para quadra após os três alunos terminarem a lição. Nessa hora, houve algumas pressões por parte de alguns xingando esses alunos de palavras pejorativas. Com uma certa pressão, os três alunos logo terminaram de responder às questões e entregaram para o professor. Ainda na mesma aula, bateu na porta a inspetora de alunos, que perguntou para o professor se ele não poderia levar outra turma junto para a quadra, pois havia faltado outro professor na escola. O professor respondeu prontamente que sim e desceu com as duas salas de aula para a quadra (nesse instante já comecei a visualizar a cena da aula; então, mentalmente tentei organizar formas de como eu poderia otimizar aquele tempo, pensando no meu objeto de estudo, já que aqueles momentos causavam-me um grande mal-estar).

A aula continuou da mesma forma, só que dessa vez um pouco pior, as meninas não estavam mais brincando com a bola de voleibol, pois, como havia muitos alunos e alunas, um grupo de meninos ocupou a quadra e o outro grupo de meninos ocupou o espaço no qual as meninas sempre brincavam. Pensando na pesquisa, essa “aula” ajudou a coletar mais informações, pois, como as meninas não estavam participando de nada, fizemos num canto da quadra um Círculo de Cultura espontaneamente. Foi interessante observar como elas foram chegando na conversa e um menino também participou do diálogo. Aproveitei a situação e comecei a questionar algumas coisas da escola e das aulas de Educação Física. Perguntei o que elas achavam das aulas de Educação Física e uma delas disse: *“Legal, o professor é gente boa.”* Questionei se gostavam da aula: *“A aula é boa, mas não gosto de Educação Física.”* Perguntei novamente se sempre as aulas de Educação Física eram assim e elas disseram que não, que o professor já havia feito alongamento e corrida. Ainda aproveitando aquele momento, fui perguntando o que elas achavam da escola e se não fossem obrigadas a ir para escola se iriam. As respostas foram surgindo:

*Ah, com certeza viria, a escola é nosso futuro.*

*Apesar de ser um pouco bagunçada a escola, mas quem faz a escola são os alunos, não existe escola boa e sim alunos bons.*

*É, os próprios alunos não valoriza a escola que têm.*

*É, mas têm muitos professores também que só grita e são bem chatos.*

*É mesmo, vocês viram a professora de português ficou um dia e não vem mais, dizem que ela não aguentou os alunos.*

Perguntei se eles achavam se tinha alguém, algum funcionário ou professor, que os ouvia. As falas foram unânimes em falar de uma professora de Matemática, pois, segundo eles, era a única que se preocupava com eles; em fazer com que aprendessem de verdade a matemática; e a única que eles podiam conversar – admito que nesse momento fiquei curiosa em conhecê-la, pelo entusiasmo com que a descreveram. Enquanto esse círculo de conversa acontecia, a “aula” continuava da mesma forma. Então, perguntei o que eles achavam da direção da escola e outras histórias iam sendo reveladas. Uma fala interessante dita por uma menina foi em relação ao grêmio estudantil, que era “só de fachada”. Segundo a aluna, a professora pediu para que ela fizesse parte e assinasse, para constar que a escola tinha grêmio;

assim, quando a supervisora de ensino chegasse à escola, a diretora mostraria o papel. Nessa hora, disse uma menina: “*Dá vontade de falar para a supervisora que a diretora não é assim não* [se referindo aos sorrisos da diretora à supervisora], *ela, a diretora, quando fica sabendo que a supervisora vem na escola, tira todas as cadeiras quebradas das salas de aula.*” No meio do papo descontraído, fomos interrompidos pelo som do sinal, informando que a aula tinha acabado. Apesar de a “aula de Educação Física” ter sido a mesma, saí mais feliz com as informações declaradas abertamente pelas alunas.

Depois de uma semana voltei à escola, dessa vez entrei sem que ninguém percebesse, pois o portão estava aberto. O professor estava na sala dos professores, estava no horário do intervalo. Havia mais professores nessa sala, então aproveitei para ouvir os discursos dos professores e as falas eram a insatisfação com alguns alunos. Fiquei curiosa para conhecer a professora de Matemática, que tinha sido citada pelas alunas. Então, perguntei quem era a professora e uma moça, de uns 27 anos, que estava escrevendo, disse que era ela; eu disse que algumas alunas tinham elogiado o seu trabalho e ela apenas sorriu. Voltei a prestar atenção no assunto de duas professoras que conversavam ao canto e questionavam uma prova que haviam feito, e nessa hora perguntei se todos naquela escola eram efetivos no cargo e uma professora disse sorrindo que achava que, dos que estavam ali, ninguém era efetivo.

Também descobri que existiam professoras da disciplina de Português que ainda estavam no primeiro ano da faculdade, e a de Ciências também era estudante – diante dessas informações, posteriormente, verifiquei o quadro docente daquela escola, como pode ser observado no Apêndice II, e constatei o fato de que apenas 44% dos docentes eram efetivos. Essa situação nos leva a pensar na pedagogia do monstro elucidada anteriormente, de como a escola vai criando seus monstros (alunos), e quando esses monstros passam a serem os próprios professores, carregam consigo suas monstruosidades (deficiências), reflexo muitas vezes, de uma escola que não consegue dar conta da sua função educacional.

O sinal soou e fui junto com o professor buscar os alunos no pátio (os alunos ficavam posicionados em filas e por sala, no espaço do pátio, assim que batia o sinal), ele me avisou que a quadra estava em reforma e que iria levá-los para a sala de vídeo para assistir ao filme *Gigante de aço*. Na hora do filme, percebi que alguns alunos já conheciam o filme e, então, perguntei para uma aluna que estava ao meu lado o porquê daquele filme e ela respondeu que era porque a quadra estava arrumando. Após essa aula, perguntei ao professor se na próxima ida até a escola teria a possibilidade de reunir todos os alunos que participaram do Círculo de Cultura. Ele disse que era tranquilo e que nenhum professor se importaria se eu retirasse alguns alunos. Assim, na aula seguinte, levei os questionários (modelo no Apêndice III) para os alunos responderem. A

utilização desse instrumento era importante, uma vez que não tínhamos conseguido finalizar o Círculo de Cultura e eu sentia a necessidade de buscar mais informações que pudessem ampliar as análises do objeto de estudo. O professor de Educação Física conversou tranquilamente com os professores (inclusive a professora de Matemática), que não questionaram a saída de alguns alunos. Dessa forma, fui até a sala de vídeo com esses alunos e pedi para eles responderem às perguntas. Um fato interessante nesse encontro foi o tempo que eles demoraram em responder, ficaram aparentemente enrolando para não ter que voltar para a sala de aula, tanto os meninos quanto as meninas. Mas, assim que foram terminando, agradei e pedi que retornassem às suas salas de aula.

Após esse momento, fui até o professor de Educação Física e disse que não iria mais à escola fazer a pesquisa de campo, pois precisava fazer as análises das informações. Fiz os mesmos agradecimentos à vice-diretora e fui embora.

Sendo assim, depois dessa experiência relatada, partiremos para as análises da pesquisa, como segue.

### 3.3 ANALISANDO E INTERPRETANDO AS INFORMAÇÕES

As metodologias utilizadas na pesquisa possibilitaram o surgimento de novas indagações e a compreensão do currículo como artefato cultural e sua influência na construção das identidades femininas. A interpretação das informações foi realizada com base na análise crítica do discurso, que, segundo Lankshear e Knobel (2008), está atrelada às relações de poder, interesse, constituição de identidade e cultura (na analogia do mosaico, utilizou-se o rejunte flexível e uma espátula para retirar os excessos com o objetivo de preencher os vãos e finalizar a obra). De acordo com as ações e representações dos alunos e alunas, do professor e da proposta curricular e seus discursos, foi possível discutir o objeto de estudo.

A pesquisa de campo e de observação crítica do processo participativo, das respostas aos questionários e das práticas pedagógicas será consolidada com o auxílio da revisão de literatura. Os ECs e outros autores do referencial teórico escolhido ajudaram nas análises das categorias de identidade feminina, cultura e currículo. Diversos materiais coletados mostraram, por meio dos relatos lidos anteriormente, como o currículo em ação interfere na construção das identidades femininas nessa escola. Dessa forma, inicio as análises com base, primeiramente, no Círculo de Cultura, etnografia e, posteriormente, nos questionários.

Analisando a primeira questão da prova dado pelo professor de Educação Física no dia 7 de novembro de 2012, temos indício da presença do currículo em ação na unidade associada à

concepção da saúde renovada, abordagem que defende a autonomia no gerenciamento da aptidão física, tendo em vista as questões de saúde, qualidade de vida e alimentação saudável.

O argumento mais utilizado em favor desse currículo (saúde renovada) é que o ser humano nunca foi tão sedentário, inativo e obeso. Assim, o papel da Educação Física é o de garantir a própria sobrevivência (do indivíduo), tendo como base uma abordagem biológica da saúde e qualidade de vida.

O discurso da alimentação saudável, uma vez que este se consolida no meio científico e, conseqüentemente, se relaciona com o poderoso discurso médico-científico, acaba legitimando a autoridade para exercer esse discurso na escola, sendo o “sujeito saudável” aquele que se alimenta adequadamente e pratica exercícios. Porém, é preciso reforçar que o corpo magro ou musculoso não é sinônimo de saúde, estejamos atentos aos casos de anorexia e usuários de anabolizantes.

Trata-se da atuação poderosa de um discurso sobre o corpo, relacionado com o mundo do consumo, e a saúde relacionada ao discurso da beleza, o que geralmente leva as pessoas a se iludirem e se tornarem compulsivas por atividades físicas, reforçando os resultados estéticos.

O discurso de controle do corpo na relação atividade física e saúde/beleza interessa à economia, ao padrão moral e ao discurso científico de cada época. Atualmente, vendem-se “receitas para a saúde e beleza”, objetivando tornar o corpo um artigo de comercialização como forma de constituir a identidade, valorizando a imagem corporal da jovialidade, beleza e saúde. Esse discurso acaba sendo utilizado nas academias de ginástica, nos clubes e na escola, por meio de seus currículos, interferindo nas identidades femininas e reforçando nas pessoas a versão de determinado estilo de vida que na verdade não lhes pertence. Sabemos que o corpo foi modificado e visto diferentemente em cada momento da história e, culturalmente, foi considerado atraente e saudável, no decorrer do tempo.

No entanto, é interessante também notar que não houve um trabalho de conscientização e crítica dos conteúdos em relação à prática pedagógica observada (aplicação da prova), simplesmente teve-se o seu cumprimento. Percebe-se esse posicionamento por meio do discurso do professor, dizendo que as questões eram fáceis, naturalizando e apenas repetindo o discurso culturalmente construído do que é ter saúde.

Outro ponto a ser observado é a segunda pergunta da prova, onde a academia aparece como um local restrito à determinada concepção (saúde), pois, segundo a resposta correta, o **ideal** seria procurar a academia para melhorar a saúde e bem-estar. Novamente, verifica-se um discurso determinista de controle do corpo, quando foi utilizada a palavra “ideal”. Dessa forma,

questiono: quem determina o que é ideal fazer numa academia? Quem tem autoridade para legitimar tal discurso?

Utilizo as palavras de Foucault (1979) para acrescentar na discussão que o discurso de verdade se apoia sobre um suporte institucional, sendo reforçado e reconduzido por um conjunto de práticas e pelo modo como o saber é aplicado à sociedade, como ele é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. Auxiliada por esse suporte, a vontade de verdade exerce um poder de coerção sobre os outros discursos que recorrem a ela pedindo autorização e legitimação. Porém, o poder, segundo o autor, deve ser analisado como uma coisa que circula, exercendo-se em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas são submetidos a exercê-lo. Além da cultura de consumo e do discurso de supremacia perfeita como apoderação da verdade única, este tenta moldar um local específico para a prática de atividade física (academia).

Sabemos, obviamente, dos riscos de doenças causadas pela má alimentação e falta de atividade física, mas nos resta saber quais são os interesses econômicos que estão por trás desse currículo “saudável”. Será mesmo a preocupação com o sujeito por uma educação consciente ou será mais uma forma de captura pelo sistema econômico?

Pensar nesses posicionamentos e no discurso do currículo em ação que está sendo aplicado nessa escola nos leva a indagar que identidades femininas estão sendo formadas com o discurso de uma alimentação saudável. Dessa forma, devemos estar atentos às questões do currículo, o que implica uma intervenção consciente e crítica da prática docente de como o currículo interfere na construção das identidades.

Ciampa (1996) entende identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. A identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem, Louro (1995) acrescenta que as identidades dos sujeitos são plurais, múltiplas, que não são fixas ou permanentes, mas se transformam e podem, até mesmo, ser contraditórias.

Pensar nesse currículo em ação, nessa época em que estamos passando, segundo Bauman (2005) da modernidade sólida – compacta, segura, firme, maciça, resistente e rígida para a fase líquida – dos fluidos que se movem facilmente, que escorrem, esvaem, pingam, repingam, transbordam, vazam, inundam, borrifam, são filtrados e destilados, é entender que as identidades estão passando por um processo de deslocamentos, havendo uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas.

Voltando à questão da prova, a outra pergunta estava relacionada à Copa do Mundo de futebol e ao sistema tático. Partindo das concepções do currículo de Educação Física abordadas anteriormente, percebem-se indícios também de um currículo esportivo que almeja a construção de uma identidade vencedora, que, segundo Nunes e Rúbio (2008), busca atletas:

O objetivo de ensino valorizava o rendimento e os melhores resultados, fruto do esforço por parte daqueles que trabalhassem com empenho e dedicação. Se na escola tradicional o aluno que não conseguisse atingir os objetivos propostos, assumia uma identidade essencializada de ignorante; na escola tecnicista tínhamos a identidade incompetente e improdutiva. À Educação Física cabia corporificar as identidades projetadas – os eficientes. (Nunes; Rúbio, 2008, p. 61)

Porém, na quadra não era este o currículo que estava em jogo, era uma prática descontextualizada das questões da prova, os meninos jogando futebol na quadra e as meninas em um espaço reduzido, jogando voleibol. O professor utilizou-se do discurso da invasão da quadra pela comunidade como justificativa para sua prática pedagógica.

O que se percebeu foi o quanto a desvalorização das meninas foi posta em evidência nessa aula. Pôde-se notar até esse momento da pesquisa como as identidades femininas estavam sendo formadas e como elas estavam sendo “colocadas de costas”, por meio de um currículo que não favorece a sua participação efetiva.

A partir dos escritos de Arroyo (2011), podemos analisar o currículo como um campo de disputas que, dependendo da forma como é posto em prática, tenta proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos, o que acaba por negar a entrada e a permanência de outros conhecimentos considerados ilegítimos e do senso comum.

Rostos apagados, será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam. Que seu passado perca relevância. Pior, que as novas gerações não se impressionem com essas desapareições, com as ausências de tantos sujeitos, de tantas histórias e de tantos coletivos que também fazem parte de nossa história. (ARROYO, 2011, p. 262)

É notável, nesse fragmento, o quanto o currículo favorece ou não a construção das identidades, podendo muitas vezes incluir ou excluir alguns alunos. Apesar das escolas, muitas vezes, terem acesso aos PCNs, documentos legais e outras concepções que visam a aspectos um pouco mais críticos em relação às diferenças e à diversidade, percebe-se que em muitos locais, inclusive nessa escola pesquisada, não é posto em ação.

Outro detalhe que me chamou atenção foi a ameaça que o professor fez a dois alunos que se recusaram a participar do Círculo de Cultura. Podemos dizer que esse fenômeno ainda é vestígio da história da Educação, pautada no comando, punição e controle dos corpos. Ao moldar, controlar e punir, a escola priva os alunos de liberdade. Liberdade de expressão, de procurar os seus próprios interesses, de socializar, de reivindicar, de errar, enfim, de serem eles mesmos. A disciplina, para Foucault (1979), tem ligação direta com o poder, pois o poder é a ação das forças em detrimento de algo ou de alguém que exerce fragilidade ou submissão em relação ao outro. Sendo assim, temos indício de como os alunos também estão sendo capturados pela instância do poder e as identidades, tanto das meninas quanto dos meninos, estão sendo moldadas num sistema de controle dos corpos – apesar de a exclusão com as meninas ser mais visível nessa escola.

Outro aspecto a ser identificado no Círculo de Cultura é que, quando combinamos que precisaríamos de um relator ou relatora para anotar as informações e de uma coordenadora ou coordenador, o próprio grupo elegeu duas meninas. Esse fato mostra de forma específica, como a figura feminina para aquela turma estava embasada na figura da professora e da mãe, que são representações construídas como sendo da mulher, aquela que ensina, que escreve, que organiza o grupo, não sendo uma prática culturalmente estabelecida aos meninos.

Verificando a leitura de mundo dos participantes, a sugestão do tema gerador do grupo estava relacionada aos conceitos de comida, lazer, moradia e violência, o que simboliza a vivência social desses alunos é, de certa forma, uma reivindicação de trazer essas discussões para a escola.

Como o futebol foi o tema gerador escolhido, fiz um mapeamento para saber o que eles conheciam sobre esse tema; eles e elas disseram que conheciam o futebol americano, de salão, *society* e o de campo. É interessante notar quanto o futebol para essa turma estava relacionado ao esporte de competição. Os alunos, ao não legitimarem e considerarem outros tipos de futebol como uma manifestação cultural, nos levam a entender como o currículo nessa escola foi ensinando determinados conteúdos com uma visão monocultural hegemônica. Apesar de eles e elas se posicionarem afirmando que qualquer pessoa pode praticar o futebol e que este pode ser jogado na rua, no parque, na escola e no campo, os jogos nesses locais não foram reconhecidos como futebol, pois não associaram na resposta anterior, por exemplo, que conheciam o futebol de rua, golzinho etc.

Já os espaços que foram considerados nas respostas dos alunos e alunas para as aulas de Educação Física foram a quadra, sala de aula e pátio. O que nos leva a entender que esses alunos e alunas nunca tiveram uma aula de Educação Física no laboratório, na biblioteca e em

outros espaços da escola. As instituições escolares reproduzem uma lógica patriarcal à medida que professores e professoras desempenham os papéis tradicionais de gênero, reforçando, cotidianamente, para meninos e meninas, uma naturalização de “espaços sexuais”. (TEIXEIRA, 2002). Sendo assim, o currículo em ação dessa escola, acaba determinando apenas alguns espaços para as aulas de Educação Física em detrimento a outros, espaços para as meninas e espaços para os meninos.

Outro fato interessante foi como o próprio professor também estava contaminado com a desestruturação curricular da escola, “colaborando” e levando várias turmas para a quadra, devido à falta de professores. Dessa forma, pergunto: para que servem as aulas de Educação Física, nessa escola? Verificou-se que virou um vício utilizar essa estratégia para sanar o problema da falta de professores.

Pelo que se verificou nessa escola, não era só a falta de professores que ocorria, mas também uma falta de comunicação – o que se verificou nos discursos da coordenadora e de organização. Como não havia uma participação dialógica, a escola mantinha-se atrelada ao discurso do controle e punição. Ao valorizar em demasia a ordem, a escola deixava de promover práticas de vivências democráticas para aplicar as normas disciplinares que possuíam a finalidade de modificar os comportamentos. Além disso, a escola, em geral, tem uma função de produção e reprodução, que mantém a desigualdade social, legitimando o conhecimento dominante sem levar em consideração as necessidades dos alunos e alunas, fazendo da sala de aula apenas um lugar de transmissão de conhecimento. Os educadores atuam como agentes de reprodução econômica e cultural de uma sociedade fragmentada que aliena, tirando do indivíduo o aspecto crítico, o que “cega” a visão de dominação da diversidade cultural. Porém, esses aspectos da Educação, embora tenham sido construídos historicamente, atuam de forma naturalizada, numa verdade cristalizada e arbitrária.

Voltando às análises do Círculo de Cultura, percebe-se, por meio das falas dos alunos, como as meninas são menosprezadas em se tratando de futebol; por exemplo, falas preconceituosas ridicularizavam as meninas que jogavam futebol. Estes são discursos construídos historicamente e precisam ser desnaturalizados na escola, para que essa cultura ainda machista possa dar lugar à liberdade de expressão e de participação e à igualdade a todos.

Romero (1990) já denunciava a presença de estereótipos masculinos e femininos na Educação como reprodutora de uma ideologia sexista e discriminatória dos papéis sexuais. As atitudes, os valores e os hábitos se iniciam na família e na escola, podendo ser gratificados ou punidos os alunos e alunas que não seguem os modelos masculinos e femininos construídos pela comunidade escolar.

As sanções e gratificações são perpetuadas conforme o comportamento do aluno corresponde ou não às suas expectativas. Na escola, os alunos e alunas recebem contribuições e influências muito significativas para a sua formação e o professor é uma figura de fundamental importância nesse contexto, pois veicula ideias, percepções, conceitos e preconceitos adquiridos durante a sua vida: “Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”. (LOURO, 2003b, p.19)

Com base nas análises feitas até aqui, o não comparecimento dos alunos no último dia do Círculo de Cultura é legitimado, uma vez que, como já haviam sido entregues as notas dos bimestres, estes não compareceram mais à escola e, assim, não se sentiram mais ameaçados. O não comparecimento demonstra como a escola vai colocando seus discursos de que o importante é a prova e o cumprimento das leis e normas, o que pôde ser percebido pelo reduzido número de alunos nesse dia. Porém, no calendário escolar, esse dia contava como sendo um dia letivo, percebendo-se, assim, uma contradição no cumprimento das leis educacionais.

No ano seguinte, fui percebendo e observando outros mecanismos de punição e falta de diálogo; por exemplo, a marcação com os nomes dos alunos continuava e as aulas de Educação Física continuavam sendo executadas da mesma forma, com as meninas sendo excluídas de uma maneira mais explícita. No entanto, fui analisando também que não eram apenas as meninas que estavam sendo colocadas de costas, todos e todas ao mesmo tempo estavam de costas uns para os outros, cumprindo determinações sem sentido e, muitas vezes burlando informações (no caso relatado de quando a supervisora ia à escola). Os alunos, por mais que tivessem vontade de contar algumas coisas da escola, tinham medo de represálias, além de não estarem sendo ensinados com uma educação crítica e aberta ao diálogo. Os alunos reproduziam discursos de que a escola estava daquele jeito porque eram eles que faziam a escola. Nesse sentido, a escola, com esse discurso ensinado, ia se eximindo de suas responsabilidades educacionais; ao mesmo tempo que a escola ainda era uma esperança de vida para essas meninas, uma possibilidade de transformação social, pois encontravam em uma professora uma escuta atenta e dialógica no ato do ensino e aprendizagem.

No período em que a quadra ficou em reforma, as aulas de Educação Física continuaram nos mesmos formatos relatados anteriormente, porém utilizando de outros locais, como a sala de vídeo, com um filme sem contexto pedagógico e nem fazendo relação com o currículo apresentado nas apostilas do estado.

O questionário (Apêndice III) realizado foi elaborado levando em consideração as categorias de estudo (currículo, cultura e identidades femininas). No total foram respondidos 26 questionários pelos mesmos alunos e alunas que participaram do Círculo de Cultura. As análises foram realizadas conforme as categorias de estudo, sendo que as questões 1, 2 e 3 estavam atreladas à categoria currículo; as questões 4, 6 e 8, à categoria cultura; e as questões 5, 7 e 9, à categoria identidades femininas. Como algumas questões não foram respondidas e outras estavam repetidas, optou-se por fazer uma seleção das respostas que estavam mais claras no entendimento. Dos 26 questionários, 5 não foram utilizados, conforme justificativa anterior. Dos 21 questionários analisados, 9 eram de meninas e 12 de meninos (essa sala era composta em sua maioria por meninos). Nessa perspectiva, seguem algumas respostas e as análises das categorias.

### 3.3.1 Currículo

Em relação à pergunta relacionada aos assuntos vivenciados pela turma, foi unânime a resposta futebol e o que eles e elas nunca vivenciaram nas aulas foram as lutas e as danças. Todos os meninos responderam que sempre participavam das aulas, já algumas meninas responderam que participavam às vezes, enquanto outras, somente em dia de avaliação.

O currículo segundo Silva (2001) é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. O currículo é uma construção social e cultural de gênero interferindo nas identidades femininas, o que pode ser comprovado nos discursos dos alunos e alunas, que demonstraram o quanto elas estavam sendo forçadas a permanecer de costas para as aulas de Educação Física.

Quando questionados se as aulas de Educação Física estavam de acordo com a proposta curricular do estado, as respostas foram variadas:

Matheus: *Não, porque a escola não tem tudo o que precisa para fazer as aulas, conforme a apostilha [se referindo aos materiais de Educação Física].*

Fernanda: *Sim, o professor procura ensinar a gente de acordo com a apostila que o estado nos oferece.*

Para Neira e Nunes (2009), currículo é o modo pelo qual as instituições escolares comunicam a cultura de uma sociedade; é o conteúdo vivo do conhecimento escolar:

Partindo do entendimento de que o currículo está encapsulado em um limite de espaço-tempo, ao elaborar uma proposta curricular, tornar-se necessário selecionar uma parcela do capital cultural disponível na sociedade para ser partilhado e socializado com o público escolar. (Neira; Nunes, 2009, p. 58)

Percebe-se que o currículo dessa unidade escolar era seguido somente na teoria, não estando contextualizado na prática; apenas se cumprem as lições das apostilas e o currículo é posto em ações diferenciadas. Compreende-se pelas respostas dos alunos e alunas algumas contradições, como se observa nestas falas:

Maria: *Sim, pois o professor gosta de seguir as orientações que são propostas na apostila.*

Gerdean: *Não, quase todas as aulas, só jogamos futebol.*

Já outro aluno justificou a prática do futebol por esta estar na apostila:

Victor: *Sim, exemplo, a apostila fala do futebol e nós jogamos futebol.*

Por meio dessa informação e pelas observações durante as aulas de Educação Física, confirmou-se que não há um trabalho sistematizado e que o currículo oficial é apenas um documento a ser cumprido. Dessa forma, questiono o que se está ensinando nessa escola? Quais identidades estão formando?

O currículo não pode, de modo algum, ser tomado como neutro e/ou desinteressado, pois o conhecimento escolar veiculado pela seleção curricular, historicamente, tem se apresentado como fruto de uma seleção cultural, obedecendo a fatores os mais diversos, que vão desde perspectivas socioculturais e político-econômicas até referenciais de gênero e sexualidade. Silva (2001), acrescenta que o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território e identidade e é na relação de poder que nele se forja nossa identidade.

Nesse sentido, a teorização feminista aplicada à análise do currículo o tem indicado como um artefato utilizado para firmar e ratificar as hierarquias sociais segundo atributos de gênero e sexualidade. O que não se faz sem o silenciamento daqueles(as) que ficam no patamar inferior da escala hierárquica.

Por meio dos estudos culturais e pós-estruturalistas, o próprio currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado. “A questão da raça e da etnia não são

simplesmente, um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. (SILVA, 2001, p.102) Desse modo, o currículo e a educação escolar são concebidos como espaços diretamente afetados por relações de poder e políticas culturais, a partir das quais são estabelecidas e legitimadas identidades sociais e de gênero.

O currículo elege os conteúdos das disciplinas escolares não pode, de modo algum, ser tomado como neutro e/ou desinteressado, pois o conhecimento escolar veiculado pela seleção curricular, historicamente, tem se apresentado como fruto de uma seleção cultural, obedecendo a fatores os mais diversos, que vão desde perspectivas socioculturais e político-econômicas até referenciais de gênero e sexualidade.

Com as teorias pós-críticas, novas categorias foram agregadas ao debate crítico pautado na classe social, segundo Neira e Nunes (2009), as análises do poder é ampliada e questiona-se a ideia de subjetividade, dizendo que ela é social, não existindo uma realidade fixa e acabada. Como já foi afirmado, o currículo é um lugar de arena, nele e através dele travam-se violentas lutas por uma política das representações, na qual aqueles que se sobrepõem através dessa força impõem ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular e os signos de sua realidade. Dessa forma, questiono o que se está ensinando nessa escola? Quais identidades estão formando?

Por isso em muitos momentos, nessa escola – se não em todos – acaba ensinando e ajudando na construção das identidades, com um discurso portador de representações que (re)afirmam a hegemonia do modelo masculino, branco e heterossexual e subjugando seus “outros”, os diferentes e posicionando as meninas a continuarem de “costas”.

Passaremos agora para as análises da categoria cultura.

### **3.3.2 Cultura**

“A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.” (SILVA, 2001, p. 134). As análises feitas nos ECs não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Nesse sentido, a cultura é um campo de poder e os ECs situam questões entre cultura, poder, significação e identidade.

Os ECs nos permitem entender o que se passa nas relações de poder e, especificamente, nos fornecem formas de pensar, estratégias de sobrevivência e recursos de resistência, concentrando-se nas análises da cultura, que é entendida como um campo de luta em torno do significado.

A cultura é entendida pelos ECs como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – e como uma gama de práticas culturais: formas, textos, arquiteturas, mercadorias produzidas e assim por diante, conforme apontam Nelson, Treichler e Lawrence (2009). A cultura não é vista como uma forma global e, sim, como modos de vida diferentes. Questionar sobre as diferenças culturais em contextos políticos, sociais e históricos é o que os ECs se propõem a refletir na atualidade, bem como a multiplicidade de objetos de investigação que pretendem assumir.

O que é o poder? Seria entender suas relações e quais são, em seus mecanismos e efeitos, os diferentes dispositivos de poder que se exercem, em níveis diferentes da sociedade, em campos e com extensões tão variadas (FOUCAULT, 2000).

Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, certo grau de consenso sobre como classificar as coisas, a fim de manter alguma ordem social. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade e somos constrangidos, entretanto, não apenas pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas representações sociais. (DONALD et al., 2000)

Quando perguntados se eles e elas achariam interessante ter mais horas e dias para as aulas de Educação Física e qual seria a importância dessa disciplina na escola, muitas respostas foram de que seria importante mais dias, exceto uma resposta contrária, como segue:

*Diego: Não, porque eu já pratico esporte na quadra e na rua.*

Analisar essa resposta acima nos remete a reconhecer que as aulas de Educação Física para esse aluno são apenas uma repetição do que ele já faz, além dos muros da escola. Sendo assim, me questiono: se as aulas da rua e da quadra são iguais, o que difere as aulas de Educação Física na escola? Continuando com as respostas dos alunos e alunas, temos:

*Gabriel: Sim, porque é legal a aula de Educação Física.*

*Carolina: Sim, acho pouco. A importância da Educação Física na escola é influenciar os alunos a fazerem exercícios físicos.*

*Gerdean: Sim, deveríamos ter quatro aulas por semana, acho que teríamos mais tempo para aprender outros assuntos de Educação Física.*

Maria: *Sim, pois é importante para nossa saúde.*

Percebe-se, por meio das respostas, que culturalmente a Educação Física nessa escola estava atrelada ao conceito de disciplina legal, que faz bem à saúde e é para fazer exercício físico. Em nenhum momento houve uma ligação da disciplina com assuntos mais críticos, sociais e culturais, estando pautada apenas em assuntos de saúde, recreação, lazer e motor, como prática de exercício. O que nos leva a pensar o quanto esse currículo-monstro – que é organizado por conhecimentos distintos e interesses diversos (NEIRA, 2009) – está influenciando suas criaturas. Assim, culturalmente esses alunos estão sendo formados sem nenhuma criticidade referente aos conteúdos da Educação Física.

Quando questionados se prefeririam as aulas de Educação Física separada por gênero ou juntos, as respostas também foram variadas, porém a grande maioria gostaria que fossem separadas, como se segue:

Aline: *Separadas, porque cada um faz o seu time e ninguém se machuca.*

Jaqueline: *Separadas, pois não rola briga.*

Larissa: *Mista, porque as atividades de Educação Física são para todo mundo participar.*

Camila: *Separadas, porque tenho vergonha.*

Bruno: *Separadas, porque nem todos os meninos gostam de jogar com as meninas e vice-versa.*

Caroline: *Separadas, porque acho melhor às vezes as meninas querem jogar, mas não sabem jogar com os meninos.*

Gerdean: *Separadas, pois assim as meninas participariam mais.*

Maria: *Separadas, porque nem todos conseguem lidar com as limitações uns dos outros.*

João 1: *Separadas, porque assim os meninos jogam futebol e as meninas voleibol.*

Entende-se, por meio dessas respostas, o quanto havia um incômodo, tanto por parte dos meninos quanto das meninas, que foi denunciado de alguma maneira por meio de suas angústias relacionadas à forma como as aulas estavam sendo postas. Não eram as aulas que deveriam ser separadas, mas, sim, como elucidou Maria, deveria haver o aprendizado de como lidar com a diferença, ou seja, a escola deveria ensinar esse convívio com as diferenças e não permitir a exclusão por sexo como forma de evitar o conflito.

Outra resposta da influência cultural é a de João 1, que descreveu o que os meninos deveriam jogar e o que as meninas deveriam fazer. Seu discurso era de que a mulher deveria fazer determinadas coisas e os homens outras, tendo ainda uma visão dualista entre homem e mulher, o que demonstrou a influência histórica.

Já em relação à outra pergunta feita aos alunos e alunas – do porquê durante o Círculo de Cultura a maioria optou por discutir o futebol –, a maioria das respostas estava vinculada com discursos de que o futebol é a paixão nacional e de que eles conheciam e gostavam:

*João 1: Porque a maioria gosta de futebol, principalmente os meninos e algumas meninas.*

*Pedro: Porque é o que as pessoas se sentem melhor falando, pois o futebol é conhecido por todos.*

*Fernanda: Porque, hoje em dia é uma das modalidades mais “famosas” no mundo e mais conhecida por todos.*

*Matheus: Porque no Brasil, o principal é o futebol.*

*Maria: Pois é um esporte popular e que todos gostam.*

*Camila: Porque é uma cultura vigente no nosso país e é do nosso costume.*

*João 2: Porque o Brasil é o país do futebol.*

*Caroline: Porque o futebol é a atividade que todos sabem mais.*

Novamente, percebe-se um discurso naturalizado de que o futebol é tradicionalmente nacional e, com isso, há uma maneira de justificar esse conteúdo da Educação Física e a forma como é posto. No entanto, as justificativas apresentadas estavam atreladas ao senso comum e não houve nenhuma crítica nas respostas dadas.

As práticas corporais são produções simbólicas e tiveram seus significados transformados e reinterpretados de acordo com a dinâmica da cultura na qual se inserem. As diferentes formas de exercê-las e sua validação se estabeleceram e se estabelecem em meio às relações de poder que ocorrem entre os sujeitos praticantes e entre estes e os diversos grupos que discutem sobre elas e sobre seus adeptos. As práticas corporais falam da sua cultura e são faladas pela(s) cultura(s). Ou seja, elas comunicam significados. (NUNES, 2011a, p. 48)

Os significados que os alunos e alunas apresentam do futebol tem relação com a cultura no qual vivem e as representações que fazem dessa prática está relacionada ao discurso naturalizado pelo currículo, que não possibilita uma ressignificação e ampliação da prática, não discutindo essa prática como uma cultura social, econômica, política, midiática e mundial. A

Educação Física, por meio, da cultura corporal deve proporcionar aos alunos e alunas a vivenciar e ajudando-os a entender o futebol num contexto social e cultural juntamente com a participação feminina, possibilitando uma prática pedagógica investigativa e dialógica, demonstrando que a prática de futebol nada tem a ver com o sexo sendo um artefato culturalmente construído.

Acrescento nesse diálogo, um relato de experiência nas aulas de Educação Física de uma professora<sup>20</sup> da cidade de São Paulo, cujo seus referenciais teóricos estão entrelaçados com os E.C., no qual essa professora de Educação Física, utilizou-se do futebol em suas aulas para desmistificar essa prática como sendo de exclusividade masculina, buscando ressignificá-la como uma prática cultural e colocando sob suspeita a supremacia masculina no futebol e ensinando não apenas execução dos movimentos aos seus alunos, mas, utilizando dessa prática num contexto de problematização social do futebol por meio de aulas que possibilitaram um novo olhar sobre o futebol.

Voltando as questões dessa pesquisa, outra observação, é como as meninas conseguem fazer uma descrição nas respostas mais articulada do que os meninos percebe-se, que elas escrevem melhor que eles, o que comprova no Círculo de Cultura a relatora ter sido uma menina. Analisaremos, a seguir, a última categoria, a fim de terminar o rejunte das peças desse mosaico multicultural e expor ainda mais o objeto de estudo.

### 3.3.3 Identidade Feminina

Quando questionados se todos tinham as mesmas oportunidades para participar das aulas de Educação Física e por que nem todas as meninas participavam, os alunos afirmaram que o professor dava as mesmas oportunidades a todos, mas que eram elas que não participavam porque não gostavam das aulas de Educação Física e por não terem habilidade para jogar o futebol:

---

<sup>20</sup> Projeto desenvolvido pela professora Dayane Maria de Oliveira Portapila e narrado pela professora Nyna Taylor Gomes Escudero. LIMA, M. E.; NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). **Quando o familiar se mostra estranho: um olhar diferente para o futebol.** In: Educação Física e Culturas: Ensaio sobre a prática- volume II, São Paulo, FEUSP, 2014.

Matheus: *Sim, têm as mesmas oportunidades, mas é menos do que os meninos e elas não têm interesse em esporte.*

Paulo: *Sim, têm as mesmas oportunidades, mas elas não gostam de participar, porque não gostam das aulas de Educação Física.*

Fernanda: *Sim, quando a gente quer participar o professor sempre deixa, mas muitas não participam por não gostarem das aulas de Educação Física.*

Maria: *Sim, mais nem todas querem, pois não gostam das aulas de Educação Física.*

Camila: *Sim, mas apenas participam as que quiserem.*

Caroline: *Sim, mas as maiorias das vezes não participam porque não querem e não têm habilidade.*

Essas falas demonstram o quanto as identidades femininas nessa escola estavam sendo silenciadas e ao mesmo tempo acusadas de não participarem das aulas – a escola, assim como descrito antes, continuava a colocar a culpa nas alunas por não participarem das aulas. Há uma cultura machista por trás desses discursos, dizendo que as oportunidades estavam ali e eram elas que não queriam jogar.

Apesar das conquistas no campo dos direitos das mulheres e da contribuição dos movimentos feministas, elas são, em muitos aspectos e inclusive nas aulas de Educação Física, consideradas o segundo sexo. Estudos têm identificado a segregação dos sexos nas atividades escolares. As “masculinidades” ou “feminilidades” são legitimadas nas escolas, sendo influenciadas por modelos de “ser homem” e de “ser mulher” que são postos na sociedade.

Assim, como dito anteriormente, Toscano (2000) acrescenta que, apesar da contribuição dos estudos feministas e outras pesquisas nessa temática, para a Educação Física, de uma forma geral, os meninos ainda têm espaços privilegiados nas atividades da cultura corporal em relação às meninas, nos intervalos (recreios) e até mesmo nas aulas de Educação Física, não sendo possível, ainda, observar um modelo democrático em relação ao gênero, influenciando a construção das feminilidades.

Algumas meninas dizem não gostarem das aulas de Educação Física, o que se percebe é que elas não estão sendo incluídas nas aulas e que há certa omissão por parte da escola e do professor em suas aulas, eximindo-os de suas responsabilidades e ocultando uma manobra sexista posta em ação. Nesse sentido, de acordo com Louro (2003),

as memórias e as práticas atuais podem contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade; elas nos apontam as estratégias

e as táticas hoje institucionalizadas das identidades sexuais e de gênero. Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc., também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios. (LOURO, 2003, p.21)

Já quando indagados se existiam atividades corporais somente para homens ou somente para mulheres nas aulas de Educação Física, as respostas foram variadas, como se segue:

Gustavo: *Não, porque os esportes praticados em aula servem para os dois sexos.*

João: *Não, todos podem fazer as mesmas atividades corporais.*

Adriano: *Sim, tem o futebol que é para os meninos com os pés e para as meninas o futebol é com as mãos.*

Jaqueline: *Não, só algumas, pois as meninas não têm a mesma força que os meninos.*

Bruno: *Não, isso é preconceito da sociedade, pois todos são capazes de realizarem atividades corporais.*

Maria: *Sim, pois existem coisas que meninos não conseguem fazer e vice-versa.*

É interessante perceber que os alunos e alunas em suas respostas, reconhecem que as atividades corporais podem ser praticadas independentes do sexo, mas, em algumas respostas consideraram a questão da força física como uma diferenciação entre os sexos. É interessante perceber, também, o preconceito ainda é posto em evidencia, na resposta de Adriano, quando diz que os meninos jogam futebol com o pé e as meninas, com a mão. Essa fala poderia ser lidas das seguintes formas: “futebol é para homem, menina jogando só se for o handebol” ou “menino joga futebol e as meninas são sabem porque ficam colocando a mão na bola”.

A última questão abordada dessa categoria estava relacionada ao que eles e elas pensavam das meninas jogando futebol nas aulas de Educação Física:

Pedro: *Pra falar a verdade é um desastre, mas, até que é bom, pois podemos ver elas aprendendo.*

Gustavo: *Precisam ter mais habilidade.*

João 2: *Ruim, pois elas não sabem jogar e a gente perde o tempo da aula.*

Maria: *Acho legal, mas ao mesmo tempo ruim, porque os meninos não respeitam as meninas.*

Paulo: *Elas são meio atrapalhadas, não têm fundamentos.*

Jaqueline: *Ótimo, assim, mostramos aos meninos que podemos ser melhores que eles.*

Matheus: *Elas são meio atrapalhadas.*

Fernanda: *Acho ótimo, pois as meninas têm os mesmos potenciais que os meninos para qualquer atividade física principalmente o futebol.*

Diego: *Elas machucam os meninos no futebol.*

João 1: *Eu penso nelas gritando e chutando a bola de qualquer jeito.*

Mariana: *Acho que é perfeitamente normal, porque as meninas têm os mesmos direitos que os meninos.*

É interessante perceber que as respostas estavam carregadas de preconceito em relação à menina jogando futebol. Quando as respostas vinham dos meninos, elas estavam sempre no sentido pejorativo; já quando vinham das meninas, elas se posicionavam a favor da prática. Sendo assim, os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar.

As aulas de Educação Física precisam ir além da estruturação curricular, além das estruturas da própria escola, precisa-se olhar além das esquadrinhas das paredes e como diria Louro (2013), devemos percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; sendo necessário sentir os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; sentindo os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. E assim, ir percebendo uns aos outros.

Segundo Fernandes (2008, p.112), “se as diferenças de gênero são estimuladas de modo a criar fronteiras e desigualdades entre as crianças na escola, lá também pode ser um lugar de questionamento das informações binárias que perpassam nossos cotidianos”.

Para romper com essas disparidades, entre o gênero masculino e feminino, questões de acesso democrático são apontadas como uma das alternativas para sensibilizar os envolvidos. Na Educação, por exemplo, as questões de acesso da mulher e as feminilidades devem ser problematizadas, auxiliando, assim, na reflexão sobre o acesso desigual às instituições educacionais.

A ausência de atividades de ensino, que desconstruam a teia de relações que caracterizam a manifestação corporal em dado contexto, fará que estudantes permaneçam vítimas das perspectivas exclusivamente alicerçadas no senso comum e que, normalmente, relacionam as práticas corporais às finalidades

mercadológicas de consumo, estéticas ou, quando provém dos meios populares, adjetivadas por discursos preconceituosos. (NEIRA; NUNES, 2009, p.246)

Pensar nas distinções de oportunidades cedidas a homens e mulheres na Educação Física, que são refletidas em forma de desigualdade e pela falta de possibilidades de desenvolvimento participativo para todos, é oportunizar o rompimento com as desigualdades entre o gênero masculino e feminino ao fornecer as mesmas ferramentas a todos. Portanto, incluem-se todos – masculino e feminino –, assim como os saberes femininos que deverão ser contemplados e considerados nas áreas de conhecimento que os compõem.

Como observado, a forma como o currículo dessa escola é posto está influenciando na construção das identidades femininas, ajudando a fomentar o preconceito, a dissimulação e a segregação entre os sexos, e fazendo com que as meninas continuem em silêncio e de costas.

Diante desse contexto, somente tendo as mesmas oportunidades de acesso é que os saberes femininos poderão contribuir para se romper com as questões de preconceito entre os gêneros masculino e feminino. Além do acesso às instituições e formas de conhecimento, as escolas devem ser consideradas enquanto um locus privilegiado que favorece o rompimento com os interesses e as experiências inadequadas contempladas no currículo.

Sendo assim, faremos as considerações finais e utilizaremos o verniz acrílico fosco, a fim de dar os últimos retoques e assim finalizar este texto.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “ÚLTIMOS RETOQUES”

Figura 13 – “Mosaico final: sistematização da dissertação”



Fonte: Figura criada pela pesquisadora (2014).

O objetivo desta pesquisa foi o de investigar o currículo escolar e a construção da identidade feminina durante as aulas de Educação Física de uma turma do 8º ano, em uma escola pública estadual; tendo como objeto de estudo o currículo como artefato cultural e a construção das identidades femininas.

A figura acima é a finalização do mosaico e a sistematização do que foi apresentado nesta dissertação, onde as cores se completaram por meio dos ECs. A pesquisa utilizou-se da “escrita mosaica” e da analogia com a arte musiva e, por meio do Círculo de Cultura e da etnografia, teve a intenção de analisar como o currículo de Educação Física poderia influenciar nas identidades femininas deixando-as de costas.

Mas, embora qualquer pesquisador no fundo goste de ver suas proposições confirmadas, não é com nenhuma alegria que constato tal fato. Por isso, nestes últimos retoques da construção desse mosaico, utilizo o verniz acrílico fosco, tendo a intenção de relatar e deixar transparecer, porém, sem muito brilho, pois, no porão e corredores do currículo apresentado, estão as relações de poder e sua cruel influência nas identidades femininas.

Ainda na analogia do mosaico, algumas peças deram efeito estético tridimensional, fazendo saltarem aos olhos para além da superfície, principalmente nas aulas de Educação Física relatadas e no extremo controle da escola pela disciplina dos alunos e alunas. Assim

como já analisado, a mulher historicamente foi sendo descrita como sexo frágil e sua sexualidade durante anos ficou sendo aprisionada ao “velho discurso ocidental” do século XIX, que estabelecia uma relação da mulher com a natureza, o que a diferenciava do homem; ratificando, cientificamente, a dicotomia homem, cérebro, inteligência e razão *versus* mulher, coração e sensibilidade, além de ser considerada histérica, o que se comprova por meio, desta pesquisa em que discursos como estes ainda estão presentes.

Os discursos históricos culturais que influenciaram na construção da identidade feminina puderam ser analisados por meio das propagandas que circulam e são acessadas por vários meios de comunicação, que, em suas entrelinhas, continuam prenunciando um discurso dominante masculino, tentando deixar a mulher no seu local naturalizado historicamente. Os produtos culturais destinados ao público feminino, em sua maioria, ainda desenham assuntos relacionados à sua esfera criada culturalmente: sedução, sexo, família, casamento, maternidade e produtos de beleza, ligados às suas características “naturais”.

Sendo assim, na ótica dos ECs pudemos entender que os currículos são artefatos culturais, ou seja, sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, num contexto permeado por relações de poder e resistências.

Na escola pesquisada pudemos entender a construção das identidades femininas e influência do currículo, de modo a analisar, a partir desse contexto, o que levou a colocar “as meninas de costas”. Percebe-se que os discursos dos currículos saudáveis e esportivos justificavam e delimitavam as possíveis funções e espaços sociais nos quais o feminino poderia ou não estar presente. O currículo é um lugar de arena, nele e através dele travam-se violentas lutas por uma política das representações, nas quais aqueles que se sobrepõem através dessa força impõem ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular e os signos de sua realidade. Por isso, em muitos momentos – senão em todos –, ele acaba por ser portador de discursos e representações que (re)afirmam a hegemonia do modelo masculino, branco e heterossexual, subjugando os “outros”. Nesse sentido, a cultura é um campo de poder e os ECs situam suas questões entre cultura, poder, significação e identidade.

Os ECs nos permitiram entender o que se passava nas relações de poder e, especificamente, nos forneceram formas de pensar, estratégias de sobrevivência e recursos de resistência, concentrando-se nas análises da cultura, que é entendida como um campo de luta em torno do significado. Porém, as meninas têm sido muitas vezes, “violentadas” para viver num determinado tempo e espaço por meio dos códigos culturais, valores hegemônicos e estruturas reguladoras; deixando-as de costas com a justificativa de que eram elas que não queriam participar das aulas.

A diferença não preexiste nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito – ou a um corpo, a uma prática, quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a outro que é tomado como referência. Portanto, se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a identidade referência, segue-se que serão diferentes todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. Sendo assim, elas foram posicionadas como sendo o Outro e naturalmente as diferentes.

Nesse contexto escolar, a tarefa mais urgente talvez, segundo Louro (2013), fosse exatamente desconfiar do que é tomado como “natural”. A escola, por meio de currículos hegemônicos e pensamentos neoliberais, vai moldando e tentando fixar algumas identidades e não permitindo a diferença.

Como dito anteriormente, a escola vai fabricando “sujeitos monstros-heróis”, “alienígenas”, “Fionas” e “Shreks”, “Ben 10”, “Frankenstein”, e assim vai produzindo as desigualdades e os diferentes, as identidades étnicas, de gênero e de classe por meio das relações de poder. A escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente com nossa participação ou omissão.

Desse modo, o Círculo de Cultura realizado, talvez, tenha possibilitado uma abertura para que essas meninas pudessem, assim como no poema inicial (*As meninas de costas*), arriscar-se e comunicar-se com uma abertura dialética e horizontal: “Oprimidas, voz trêmula, tímidas, sonhadoras. Anunciam uns ruídos de ecos pouco ouvidos.” Quem sabe o fato de o professor de Educação Física ser do gênero masculino e, em sua permanência escolar, ter vivenciado um currículo monocultural e hegemônico, tenha influenciado também na construção das identidades femininas, contribuindo para que elas permanecessem de costas; porém, são apenas algumas hipóteses, que servirão, quem sabe um dia, de inspiração para um futuro doutorado.

Sugere-se por meio dessa pesquisa um currículo em ação, que esteja pautado na questão dialógica, utilizando-se o Círculo de Cultura como uma prática de intervenção e proposta pedagógica durante as aulas e um currículo de Educação Física, fundamentado nos Estudos Culturais. Assim, possibilitaria talvez, uma prática democrática, pois, não valorizaria apenas um conhecimento com único e verdadeiro e sim, quaisquer manifestação corporal como cultural, proporcionando aos alunos e alunas uma ampliação dos conhecimentos e uma análise crítica dos discursos culturalmente construídos das manifestações corporais, utilizando de um diálogo alerta e consciente, de modo, que todos tivessem voz e oportunidade durante as aulas

independentemente do gênero. Quem sabe assim, poderíamos dizer: “AS MENINAS DE FRENTE”.

Mas, será realmente uma quimera pensar numa escola que reconcilie a criação e participação dos agentes como se fosse uma construção de um mosaico vivo, com o diálogo aberto entre todos? Estou ainda mais convencida que, enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com as desiguais relações de poder, estaremos vivendo cada vez mais num mundo onde todos continuarão de costas uns para os outros e para a própria realidade escolar.

Assim, como Manuel Bandeira quis Pasárgada explicar, queiramos a construção de um lugar onde a educação tenha uma relação de poder que permita gerar a reflexão e que possa envolver o diálogo de frente, num círculo de cultura, hibridizando as diferenças e vivendo com a alteridade das multiplicidades culturais.

Sendo assim, de tudo que foi pesquisado e pensado do **corpo consciente** e das certezas provisórias que me acompanham, fica a síntese da minha esperança de um mundo melhor. A sociedade só poderá evoluir culturalmente à medida que refletir a cultura que possui. Assim, pretende-se eternizar o transitório, contemplar as fronteiras, desembaraçando e embaraçando a ideia tradicional de verdade e, com isso, não se almeja chegar a uma conclusão, permanecendo apenas como algumas ideias.

Pretendeu-se exercitar a escrita mosaica, tendo o domínio da língua, ouvindo e entendendo os silêncios, nas pausas. Pretendeu-se escrever na simplicidade palavras profundas, buscando competência e sensibilidade... Extraindo do comum a grandiosidade do único, aprendendo a comunicar-se e utilizando palavras bem ditas! Os resultados obtidos nem sempre são satisfatórios, e a escrita deve ser conduzida novamente ao cume da reflexão. A relação entre o artista e o escritor se transforma, a cada reescrita, visto que não há um texto em comum, originário, como ponto de partida.

Realizo os “últimos retoques”, porém deixo à mostra no ateliê cultural os materiais e ferramentas que foram utilizados na construção deste mosaico, pois não tenho a intenção de encerrar este assunto. Estou consciente do modo inacabado de ser humano e da incompletude da própria escrita, onde cada palavra tem seus múltiplos deslizamentos, flutua nos textos dos escritores e nos relatos dos participantes da pesquisa que anunciam de acordo com suas visões de mundo seus significados culturais.

Assim, deixo uma porta entreaberta para sugestões e apontamentos, pois não há intenção de que este trabalho esteja fundido nele mesmo, necessitando do diálogo com outros existires, com outros leitores, com outras perguntas, com outras gerações e com outras culturas. Sei que o

ponto-final é um recurso da gramática, contudo emprego do uso das reticências para “concluir” esses discursos, tendo como objetivo deixar aberto o diálogo com outros Círculos de Cultura.

Termino esta escrita consciente de que, no movimento da vida, vou apreciando a paisagem sem pressa, enxergando o que foi visto e não olhado, pois olhar demanda tempo, paciência e vontade de apreciar suas singularidades, compreendendo que para chegar sempre é preciso amar. E que estas ideias permaneçam o tempo necessário, mas, se não durarem, que venham outros ventos, outras crises e outros olhares...

## REFERÊNCIAS

- ABREU, N. G. **Meninos pra cá, meninas pra lá**. 1990. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.
- ADORNO, T. W. **Notas de literatura I**. Trad. Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2003.
- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ANDRADE, A. O. Educação, currículo e conhecimento histórico escolarizado: notas sobre a construção das identidades de gênero. **SAECULION: Revista de História**, João Pessoa, n. 15, jul./dez. 2006.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.
- ANNA, D. B. Sempre bela. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.
- ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- AREND, S. F. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AUAD, D. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BÍBLIA, Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de Centro Bíblico Católico. 34 ed. ver. São Paulo: Ave Maria, 1982.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Império do Brasil, 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 5 nov. 2012.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 14 abr. 1941.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 3.200, de 19 de abril de 1941. Dispõe sobre a organização e proteção da família. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 19 abr. 1941.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. 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, DF, 1 nov. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 ago. 2006.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Projeto Cooperação, 1995.

BUTLER, J. **Problema de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CAPARROZ, F. E. Parâmetros curriculares nacionais de educação física: “o que não pode ser que não é o que não pode ser que não é”. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1998.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

COHEN, J. J. A cultura dos monstros: sete teses. In: DONALD, J. et al. (Orgs.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CORSINO, L. N. **Relações de gênero na educação física escolar: uma análise das misturas e separações em busca da coeducação**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1993.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Araras: Gráfica e Editora Topázio, 1999.

\_\_\_\_\_. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), p. 5-25, 2001.

DINIZ, D. Três gerações de mulheres. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

DONALD, J. Pedagogia dos monstros: o que está em jogo nos filmes de vampiro? In: DONALD, J. et al. (Orgs.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão das fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DORNELLES, P. G. **Distintos destinos: a separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

EGO. Gerald Thomas enfia a mão dentro do vestido de Nicole Bahls. **Globo.com**, 11 abr. 2013. Disponível em: <<http://ego.globo.com/noite/noticia/2013/04/escritor-enfia-mao-dentro-do-vestido-de-nicole-bahls.html>>. Acesso em: 11 set. 2013.

ENGEL, M. Psiquiatria e feminilidade. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais: uma introdução In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

FERNANDES, S. C. **Os sentidos de gênero em aulas de educação física**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FOLHA DE S.PAULO. Conar libera propaganda da Hope com Gisele Bündchen. **Folha de S.Paulo**, 13 out. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/990055-conar-libera-propaganda-da-hope-com-gisele-bundchen.shtml>>. Acesso em: 2 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Marcha das vadias 2013. **Folha de S.Paulo**, 25 maio 2013. Disponível em: <<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/16422-marcha-das-vadias-2013#foto-280451>>. Acesso em: 25 set. 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIANNOTTI, M. A imagem escrita. **ARS (São Paulo)**, v.1, n.1, p. 91-115, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ars/v1n1/09.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIROUX, H.; SHANNON, P. **Education and cultural studies**. New York: Routledge, 1997.

GOELLNER, S. V. **Mulher, olimpismo e desempenho**. III Fórum de debates sobre mulher & esporte mitos & verdades. Fórum internacional - 16 a 18 de setembro de 2004. USP faculdade de Educação Física, SP.

GOMEZ, M. V. Círculo de cultura: pesquisa e a intenção na educação superior. In: BAPTISTA, A. M. H.; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Reflexão crítica, memória e intervenção na prática pedagógica**. São Paulo: BT Acadêmica, 2013.

GRAMORELLI, L. C. **O impacto dos PCN na prática dos professores de educação física**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Controle do peso corporal: composição corporal atividade física e nutrição**. Londrina: Midiograf, 1996.

GUERRILHA NERD. Perturbadoras propagandas com alto teor machista. **Guerrilha Nerd**, 19 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.guerrilhanerd.com/2013/03/perturbadoras-propagandas-com-alto-teor.html>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

HAHNER, J. E. Honra e distinção das famílias. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

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

JAVÉ. Alvura fervida... **Propagandas antigas**, 4 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.propagandasantigas.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

JORGE, T. M.; BORGES, L. **Mcdonaldização no jornalismo: o discurso da velocidade**. Trabalho apresentado à Sessão de Temas Livres da Intercom, 2013.

KUNZ, E. **Transformação didática pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 1994.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto a implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, M. E.; NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). **Quando o familiar se mostra estranho: um olhar diferente para o futebol**. In: Educação Física e Culturas: Ensaio sobre a prática- volume II, São Paulo, FEUSP, 2014.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado**. Pedagogia da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003a.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2003b. p. 41-52.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: as múltiplas “verdades” da contemporaneidade. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 331-341.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**. Ensaio sobre a sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LUCA, T. R. Mulher em revista. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

MATOS, M. I.; BORELLI, A. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

MCROBBIE, A. Pós-feminismo e cultura popular: Bridget Jones e o novo regime de gênero. **Cartografias: estudos culturais e comunicação**, Porto Alegre, nov. 2006.

MELLO, T. E. **Educação física escolar na lógica do capital: uma perspectiva freireana e feminista radical sobre as injustiças contra as mulheres**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

MIGUEL, R. B.; RIAL, C. Programa de mulher. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

MURARO, R. M. Breve introdução histórica. In: KRAMER, H.; SPRENGER, J. **O martelo das feitiças**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2009.

NEIRA, M. G. Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em educação física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 118-140, ago. 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, L. F. **Educação física currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; SANTOS JUNIOR, N. J.; SANTOS, A. P. S. Corpo feminino na TV: reflexões necessárias no âmbito da educação física escolar. **Conexões**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 97-113, maio/ago. 2009.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

NUNES, M. L. F. Práticas corporais ou mercadorias corporais. In: SANCHES T. A. (Org.). **Estudos culturais**: uma abordagem prática. Editora Senac: São Paulo, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Frankenstein, monstros e o Bem 10**: fragmentos da formação inicial em educação física. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011b.

NUNES, M. L. L.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

NUNES, M. R. F.; BIN, M. A. **Histórias invisíveis**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2011.

PEDRO, J. M. Corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

PEREIRA, F. A. S. **Currículo, educação física e diversidade de gênero**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

QUASE PUBLICITÁRIOS. Anúncios da Skol. **Quase Publicitários**, 23 jun. 2010. Disponível em: <<http://quasepublicitarios.wordpress.com/2010/06/23/anuncios-da-skol/>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

RAMINELLI, R. Eva tupinambá. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

RESENDE, H. G. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: RESENDE, H. G.; VOTRE, S. **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

RITZER, G. **McDonaldization of society**. Washington, DC: SAGE, 1995.

ROMÃO, J. E. et al. Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de investigação. **Educação & Linguagem**, v. 13, p. 173-195, 2006.

ROMERO, E. **Estereótipos masculinos e femininos em professores de educação física**. 1990. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SAID, E. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação de Estado de São Paulo. **Proposta Curricular**. Caderno do aluno. Educação Física. São Paulo: IMESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Escolas prioritárias**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/compromisso-sp/escolas-prioritarias>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SARAIVA, M. C. Por que investigar gênero na educação física, esporte e lazer? **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, p. 79-86, dez. 2002.

SCOTT, A. S. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, M. M.; FONTOURA, M. P. Educação do corpo feminino: um estudo na revista brasileira de Educação Física (1944-1950). **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 263-75, abr./jun. 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Currículo e identidade social**: territórios contestados. *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOBRE VIVENTES DE JANDIRA. **Comunidade do Facebook**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pages/Sobre-viventes-de-Jandira/425535704218802?fref=ts>>. Acesso em: 8 nov. 2013.

SOUSA, E. Campanha contra o machismo é lançada no Chile. **Adital**, 26 jul. 2013. Disponível em: <<http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&langref=PT&cod=76638>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

SOUSA, E. S. **Meninos, à marcha! Meninas à sombra! A história da educação física em Belo Horizonte (1897-1994)**. 1994. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

TEIXEIRA, A. B. M. Identidades docentes e relações de gênero. **Escritos em Educação**, Instituto de Ensino Anísio Teixeira, n. 1, p. 87-15, dez. 2002.

TERRA. Religiosos sauditas protestam contra o direito das mulheres de dirigir. **Terra**, 23 out. 2013. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/oriente-medio/religiosos-sauditas-protestam-contra-o-direito-das-mulheres-de-dirigir,543d66ebb83e1410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 27 out. 2013.

TIBURI, M. **Mulher de costas, a trilogia íntima**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

TOSCANO, M. **Estereótipos sexuais na educação**: um manual para o educador. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

## APÊNDICES



### Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, *Alessandra Aparecida Dias Aguiar*, desenvolvo, no presente momento, uma pesquisa de mestrado na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), no programa de Estudo de Pós-Graduação em Gestão e Prática Educacionais na linha de pesquisa de Prática de Ensino, sob orientação da *Profa. Dra. Margarita Victoria Gomez*.

O título provisório da pesquisa é “As meninas de costas: uma análise do currículo de Educação Física e a construção da identidade feminina na perspectiva dos Estudos Culturais”.

Esta pesquisa tem como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre os aspectos envolvidos na vivência das alunas, alunos e o professor de educação física do 8º ano em uma escola pública estadual em Jandira-SP, conduzidas por meio do Círculo de Cultura, durante as aulas de Educação Física. Os encontros acontecerão entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2012 e terão duração de 50 minutos cada, durante as aulas de Educação Física e será realizada na própria escola onde os alunos e alunas estudam.

Nesses encontros, acontecerão os “Círculos de Cultura” – prática da liberdade, analisando criticamente a estrutura social para tentar entender a forma como os homens se constituem, que pode ser utilizado como sendo uma estratégia de ação e reflexão para o desenvolvimento consciente da prática escolar. São precisamente círculos de discussão com intuito de ações concretas e do interesse coletivo. Trata-se de um espaço de trabalho, pesquisa, práticas e vivências, baseado no diálogo e nas experiências reais vividas pelos sujeitos, no qual todos têm liberdade de se expressar, “ler e escrever o mundo” em que estão inseridos, ressignificando suas práticas e concepções.

Durante a participação no grupo acima, serão recolhidos materiais destinados à pesquisa, tais como: depoimentos dos participantes, desenhos, fotografia e respostas a questionários. Os encontros serão gravados, fotografados e, eventualmente, filmados. Nas semanas que durarem os encontros e, logo após estas, os participantes serão convidados a fornecer dados sobre suas vivências em entrevistas individuais, que também serão gravadas.

Informo que esta pesquisa será desenvolvida conforme normas estabelecidas pela Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) referente à Pesquisa com Seres Humanos. Dados relevantes à sua participação poderão ser utilizados nesta pesquisa, bem como para ensino e publicação em periódicos e/ou apresentados em encontros científicos, sendo garantidos pela pesquisadora que o sigilo de sua identidade será preservado em toda e qualquer situação. O mesmo se aplica ao material oriundo de fotografias e filmagens, em que será garantido o sigilo de sua identidade ao evitar uma exposição de fotos de rosto ou outros sinais identificadores.

Este termo de consentimento visa a obter sua autorização para participação no Círculo de Cultura e durante a pesquisa, bem como os dados relativos à sua expressão em depoimentos, desenhos, fotografias, filmagens, questionários e entrevistas sejam utilizados na presente pesquisa.

Esta pesquisa não envolve riscos diretos, porém você será prontamente atendido (a) pela pesquisadora, caso se faça necessário.

Você está ciente de que sua participação é voluntária e que não estará recebendo nenhum tipo de pagamento. A qualquer momento, você poderá solicitar a não participação na pesquisa e, mesmo assim, poderá continuar frequentando os encontros no Círculo de Cultura.

Solicitamos que você assine este Termo de Consentimento somente após sentir-se devidamente esclarecido (a) sobre todos os passos da pesquisa, ciente de todos os seus direitos e de acordo com os procedimentos envolvidos na realização da mesma.

Para quaisquer esclarecimentos e/ou orientação, disponibilizo meu e-mail: [alessandraef@bol.com.br](mailto:alessandraef@bol.com.br).

Antecipadamente agradecemos sua colaboração.

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ autorizomeu \_\_\_\_\_ filho

(a) \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa acima descrita, contribuindo com os dados necessários, sem qualquer compromisso de honorários. Autorizo o registro e a utilização dos dados recolhidos durante a participação. Estou ciente de que posso desistir de colaborar com a pesquisa a qualquer momento e, ainda assim, manter minha participação no grupo e que a pesquisadora está à disposição para eventuais entrevistas para prestar esclarecimentos ou para compartilhar os resultados da pesquisa. Levo comigo uma cópia do presente Termo de Consentimento.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Nome do (a) participante colaborador (a):

---

Assinatura do responsável:

---

Assinatura da pesquisadora:

---

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Nove de Julho. Rua Vergueiro 235/249 – Liberdade- SP – CEP 01504-001 [comitedeetica@uninove.br](mailto:comitedeetica@uninove.br)

## Apêndice II – Quadro Docente

<b>Professor</b>	<b>Cargo/função</b>	<b>Disciplina</b>
Osmar Antonio Segala	Peb II – OFA	Química/Ciências
Ismar Gomes de Paiva	Peb II – OFA	Geografia
Hilda Ferreira de Souza	Peb II – OFA	Matemática/Ciências
Rogério Azevedo	Peb II – OFA	Matemática
Sirlei Batista	Peb II – EFETIVO	Arte
Antonia Bernadete de O. Matteussi	Peb II – O	Geografia/Sociologia
Rita de Fátima da Silva	Peb II – OFA	Português/ Inglês
Maria Paula de Vito Abreu	Peb II – EFETIVO	Geografia
Maria Aparecida S dos Santos	Peb II – OFA	Readaptada
Sandra Lopes da Costa Cabral	Peb II – O	Ciências
Cícero Belarmino da Silva	Peb II – OFA	Matemática/Ciências
Marcelo de Moraes Cavazani	Peb II – OFA	Física /Química
Cleuza Barreto de M. Vieira	Peb I – EFETIVO	Polivalente
Ronaldo Aparecido Inácio	Peb II – EFETIVO	Matemática
Elson Rochane Neves	Peb I – EFETIVO	Polivalente/Convênio
Solange Crispim Bianco D’ Onofrio	Peb I – OFA	Polivalente/Convênio
Rosemeire Tiburcio	Peb I – EFETIVO	Polivalente/Convênio
Lidia M. Maia de Souza	Peb I – EFETIVO	Polivalente/Convênio
Regina Moreni da Silva Santos	Peb II – OFA	Português/Coordenação
Gilsélia Xavier da Silva	Peb I – EFETIVO	Polivalente/Convênio
Roseneide Arlinda da silva	Peb I – EFETIVO	Polivalente/Convênio
Miriam Mendes	Peb I – EFETIVO	Polivalente/Readaptada
Márcia Marçola	Peb II – OFA	Português
Ana Maria Severo	Peb I – EFETIVO	Polivalente/Convênio
Rosana Rosatti da Silva	Peb I – EFETIVO	Polivalente/Convênio
Sonia Aparecida Michiute	Peb II – OFA	Português
Suleiva Vieira Bastos	Peb II – OFA	Biologia
Luciana Aparecida Ribeiro	Peb II – O	Geografia
Julia Aparecida de Souza Santos	Peb II – OFA	História
Adriana Cristina M. de Souza	Peb II – EFETIVO	Português/Coordenação
Maria Irenice Ludolf Madeira	Peb II – OFA	Artes
Everton Ferreira Toti	Peb II – OFETIVO	Educação Física
Eliane Brito da silva	Peb II – EFETIVO	Português/Inglês
Paulete de Alencar Motta	Peb I – EFETIVO	Polivalente/Convênio
Ivanildo Izidoro da silva	Peb II – O	História
Ivo Carmona	Peb II – EFETIVO	Educação Física
Leila Lopes Rodrigues dos Santos	Peb II – OFA	Ciências
Andresa Gonçalves Aranzana de Moraes	Peb II – O	Ciências
Creusa de Sousa Oliveira Rocha	Peb II – OFA	Inglês
Mara Helena Delli dos Santos Bachi	Peb II – EFETIVO	Português
Susana Batista dos Santos	Peb II – EFETIVO	História
Andreia Aparecida Rangel Santos	Peb II – O	Geografia
Rômulo Borges Theophilo Prado	Peb II – OFA	Filosofia
Alessandra Moura Santos	Peb II – O	Português/Inglês
Adauto Amaro da Silva	Peb II – O	Matemática
Andrea Aparecida Santos Ferreira	Peb II – O	Português/Reforço
Maria Cândida da Cruz Borges	Peb II – OFA	Matemática
Dirce Oliveira da silva	Peb II – EFETIVO	Português/Inglês
Suellen Costa de Freitas Silva	Peb II – O	Matemática
Elziane Porto de M. Trevisan	Peb II – OFETIVO	História
Darlene Cardoso Queiroz	Peb II – OFA	Inglês
Ronaldo Xavier Veloso	Peb II – O	Matemática
Roberta Soares Batista	Peb II – O	Biologia
Carolina Albuquerque Lima	Peb II – O	Ciências



### Apêndice III – Questionário

Nome (opcional) \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_ sexo \_\_\_\_\_

1. Com que frequência você participou efetivamente das aulas de educação física nesse ano?
  - Nunca participo;
  - Uma vez por semana;
  - Uma vez por mês;
  - Somente nos dias de avaliação;
  - Sempre participo.
  
2. Quais desses assuntos você já vivenciou nas aulas de educação física?
  - Brincadeiras
  - Futebol
  - Ginástica
  - Filmes
  - Lutas
  - Danças
  - Jogos
  - Outros \_\_\_\_\_
  
3. As aulas práticas e teóricas de educação física são de acordo com as apostilhas (Proposta Curricular do Estado)?
 

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
  
4. Você acha necessário ter mais horas e dias para as aulas de educação física e qual importância desta disciplina na escola? Justifique sua resposta
 

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
  
5. Todas as meninas têm as mesmas oportunidades para participar das aulas de educação física?
 

\_\_\_\_\_

Por que nem todas participam?

  - Por não conhecerem as regras;
  - Por não terem habilidade;
  - Por não gostar das aulas de educação física
  - Outros explique: \_\_\_\_\_
  
6. Como você prefere as aulas de educação física?
 

A  Mistas (meninos e meninas juntas) Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

B ( ) Separadas (só aulas com os meninos e só aulas para as meninas) Por quê?

---

---

7. Em sua opinião existem atividades corporais somente para homem ou somente para mulheres nas aulas de educação física? Justifique sua resposta.

---

---

---

8. Em sua opinião, por que durante o Círculo de Cultura a maioria optou por discutir o futebol?

---

---

---

9. O que você pensa das meninas jogando futebol nas aulas de educação física?

---

---

---