



Rafael Marques Garcia



Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

rafa.mgarcia@hotmail.com

João Paulo Marques



Universidade Estadual de Maringá (UEM)

a.marques.jp@gmail.com

Erik Giuseppe Barbosa Pereira



Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

egiuseppe@eefd.ufrj.br

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO DA Eefd/UFRJ

RESUMO

Objetivamos problematizar e analisar as relações de gênero no processo de formação de professores/as de Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo e etnográfico, utilizando a técnica de observação com um roteiro semiestruturado como instrumento de coleta de dados que, posteriormente, foram transcritos em diários de bordo para categorização e análise. Identificamos eventos categóricos diretamente influentes ao conjunto em questão, onde a heteronormatividade firmou preceitos de inteligibilidade entre sexo/gênero/corpo, contornando os homens de maiores possibilidades, reconhecimento e vivências, e diminuindo essas mesmas ordenações ao grupo de mulheres, colaborando para uma formação díspar entre professores de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Relações de gênero. Corpo. Formação de professores.

GENDER RELATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: THE CASE OF Eefd/UFRJ

ABSTRACT

We aim to problematize and analyze gender relations in the Physical Education teacher educational process at the Federal University of Rio de Janeiro. We carried out a qualitative and ethnographic research, using the observation technique with a semi-structured script as a data collection instrument, which were later transcribed in logbooks for categorization and analysis. We identified categorical events directly influencing the group in question, where heteronormativity established precepts of intelligibility between sex/gender/body, bypassing men of greater possibilities, recognition and experiences, and reducing these same orders to the group of women, collaborating for a different education among Physical Education teachers.

Keywords: Physical Education. Gender relations. Body. Teacher education.

Submetido em: 17/03/2020

Aceito em: 16/08/2020

Publicado em: 30/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p114-137>



I INTRODUÇÃO

A Educação Física brasileira possui forte histórico biologizante demarcado pelas desigualdades de gênero e que (re)produz essas diferenças (JACO; ALTMANN, 2017), assim como o Esporte e as práticas corporais (GOELLNER, 2005; 2007; 2013). Nesse panorama, vale ressaltar a existência de um consenso de que, durante a formação de professores/as de Educação Física, não se discute e/ou debate aspectos relacionados às temáticas de gêneros e sexualidades. Essa ausência no estabelecimento de diálogos contribui para a manutenção do quadro supracitado e para uma formação acadêmica que naturaliza tais preceitos.

Essa postura de ausência de debates a respeito dos gêneros e das sexualidades ratifica discursos hegemônicos do corpo em vieses biologicistas, sexistas e heteronormativos (ALTMANN, 2015; MARIANO; ALTMANN, 2016). Nesse sentido, concordamos com Silva, Silva e Lüdorf (2011) ao afirmarem que é necessário promover investigações sobre as tendências pedagógicas utilizadas no momento da formação de professores/as de Educação Física, já que este momento é o ideal para disseminação e valoração de preceitos profissionais e sociais. Para Silva; Silva; Ludorf (2011, p. 58), “a graduação constitui-se em instância estratégica, uma vez que é um dos principais referenciais para o futuro professor quanto aos modos de ser e de intervir profissionalmente”.

Por trabalhar com a cultura corporal, sua relação com os tempos modernos e seus novos mecanismos de intervenção (LE BRETON, 2006), é interessante que durante a formação em Educação Física os/as discentes sejam estimulados/as a refletir e criticar discursos e saberes que os interseccionam quanto aos corpos a serem assistidos. Diante desse cenário, cabe ressaltar que a Educação Física propicia perspectivas de intervenção de caráter educativo nas práticas corporais e sociais, no sentido de orientar o movimento humano e as diligências das interações humanas de forma ampla e democrática (LÜDORF, 2009).

Destarte, as discussões sobre a prática pedagógica de docentes e a formação de professores/as na área de Educação Física irrompem como processo contínuo. Lüdorf (2005; 2009; 2010) e Silva, Silva e Lüdorf (2011) sugerem que as discussões que versam sobre a tríade Educação Física, corpo e cultura precisam continuar sendo estimuladas, uma vez que favorecem o criticismo e ampliam a gama de interpretações possíveis para os campos biopsicossociais da Educação Física, não apenas no trato com o corpo, mas, acima disso, no trato com sujeitos.

Neste sentido, explorar aspectos concernentes aos gêneros, às sexualidades, à orientação sexual e à heteronormatividade durante o processo de formação acadêmica desponta como um leque engrandecedor dessas possibilidades de transformação, propiciando a problematização de conceitos já tão arraigados no campo e que ainda perduram, sob novos e disfarçados paradigmas. Desse modo, esse artigo

objetiva problematizar e analisar relações de gênero identificadas no processo de formação de professores/as da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Com base em Scott (1995) e Butler (2015), é possível compreender a heteronormatividade como um conjunto de valores morais e religiosos transfigurados em verdades científicas a partir de pressupostos biomédicos que normalizam, sobretudo normatizam, corpos em instâncias binárias consonantes à lógica biológica de forma relacional e complementar: macho/fêmea, homem/mulher, ativo/passivo, legitimando-se assim apenas um modelo de ser, estar, expressar, se relacionar, em suma, viver.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa^{1,2} foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF/UFRJ), sendo o número do parecer 2.004.957 e o protocolo 039-17, grupo III. Pelo objetivo proposto, adotamos o método qualitativo e etnográfico para a realização do estudo. Triviños (2015) afirma que a pesquisa qualitativa se caracteriza por favorecer uma abordagem subjetiva do(s) fenômeno(s) a ser(em) estudado(s), ou seja, os pesquisadores analisam determinados fatos em seus ambientes naturais de ocorrência, buscando entender como esses se apresentam, como se constroem, se entrelaçam e se requalificam.

Nesse viés, adentramos mais especificamente à técnica etnográfica que, para Godoy (1995, p. 21) “[...] envolve longo período de estudo em que o pesquisador fixa residência em uma comunidade e passa a usar técnicas de observação, contato direto e participação em atividades”. Embora a etnografia seja uma técnica que se apresente de forma adaptável, não fixa e instável, ela se torna uma importante ferramenta potencializadora da quantidade de interpretações que podem se desenrolar durante os processos de estudo/discussão (MOLINA NETO, 2004).

Nossos procedimentos metodológicos de observação, seleção e sistematização descritiva dos eventos buscaram aporte no modelo de etnografia, onde adotamos determinados procedimentos para observar, registrar e analisar adequadamente nossos achados através das seguintes etapas, à luz de Molina Neto (2004): 1- estabelecimento de uma noção de estranhamento dos acontecimentos observados; 2- desenvolvimento de sentidos observacionais, conforme a proposta da pesquisa (neste caso, eventos relacionados a gênero e sexualidades de acordo com a heteronormatividade); 3- elaboração e manutenção de diretrizes para observação e registros em um diário de campo; 4- descrição densa de contexto e sujeitos

¹ Realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Recorte de uma dissertação de mestrado.

envolvidos nos eventos; 5- olhares atentos para elementos recorrentes dos eventos, bem como aqueles imprevisíveis e/ou inesperados; 6- delimitação dos eventos, demarcando seu início, desenvolvimento e finalização.

Debruçamo-nos sobre quatro disciplinas obrigatórias, teórico-práticas, com 60 horas de carga horária e distribuídas de forma diluída ao longo do período de formação de 4 anos em Licenciatura em Educação Física. Registramos apenas as iniciais das disciplinas, sendo: 1- Folclore e Danças (FD); 2- Estudos da Capoeira (EC); 3- Estudos do Futebol (EF); 4- Estudos do Voleibol (EV).

Compôs nosso conglomerado de participantes um total de 109 participantes, onde 4 são docentes, sendo 3 homens e 1 mulher; 4 são monitores das disciplinas, sendo 2 homens e 2 mulheres e 101 discentes, sendo 60 homens e 41 mulheres, distribuídos da seguinte maneira:

FD: 1 docente mulher, 1 monitora e 22 discentes, sendo 14 mulheres e 8 homens;

EC: 1 docente homem, 1 monitor e 32 discentes, sendo 18 homens e 14 mulheres;

EF: 1 docente homem, 1 monitora e 20 discentes, sendo 15 homens e 5 mulheres;

EV: 1 docente homem, 1 monitor e 27 discentes, sendo 19 homens e 8 mulheres.

As aulas foram acompanhadas e registradas em um diário de campo, ao longo do período acadêmico no qual foram analisadas (FD: 2017-2; EC e EF: 2017-1; EV: 2015-2). Todo material coletado foi registrado em um diário para cada disciplina, sendo dividido pelos dias em que as aulas e suas ocorrências se manifestaram. Esses conjuntos foram cuidadosamente lidos, relidos e analisados, o que possibilitou a formulação de agrupamento de ideias e/ou inferências que se aproximavam entre si, definindo assim categorias de análise. Por fim, todas as nossas interpretações foram sistematizadas e tecemos nossas arguições a partir dessas categorizações.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Categorizamos os dados a partir de duas etapas: na primeira, de ordem analítica, delimitamos palavras-chave para nomear os acontecimentos e organizar as reflexões conceituais; na segunda, delimitamos categorias de organização empírica, sistematizando e interpelando os blocos de acordo com a literatura científica mobilizada e com nossas inferências analíticas. Com base em Foucault (1984; 1988; 2004) e Scott (1995), operamos com a noção de gênero proveniente dos estudos pós-estruturalistas, direcionando nossas análises aos saberes normativos que são cultuados nos diversos momentos e espaços da formação de professores/as de Educação Física na EEFD/UFRJ.

A noção de “saberes formativos” (FOUCAULT, 1984) atua na transformação dos sujeitos, comparando-os, diferenciando-os, classificando-os, hierarquizando-os, homogeneizando-os e excluindo-os, a partir de práticas disciplinares. Entre as práticas decorrentes de tais saberes encontra-se o modelo

técnico-médico da cura e da normalização, um dos três modelos de exercício carcerário discutidos por Foucault (1984), ao tratar da temática do emprego de práticas disciplinares para o controle dos indivíduos.

A partir de referenciais e problemáticas afetos ao envolvimento cultural físico do corpo, analisamos relações de saber-poder presentes na formação em Educação Física sob a perspectiva da subjetivação e da institucionalização dos corpos (MARQUES, 2019; MARQUES; MIRANDA; LARA, 2019). Por meio desses estudos, ressaltamos o envolvimento da área com uma formação essencialmente biologicista e que assentiu certa negligência a questões relativas ao engajamento sociopolítico do corpo em relação à área. Ao abordarmos sua dimensão epistemológica com os corpos, os gêneros e as sexualidades, as análises feitas atentam para a arquitetura histórica da Educação Física e para o modo como atua na educação da mulher fértil, do trabalhador forte e da população fisicamente saudável, por exemplo, buscando torná-los fisicamente capazes para estar à serviço do Estado (GARCIA; PEREIRA, 2019).

Essa arquitetura enuncia uma Educação Física política e socialmente orientada à administração e ao controle dos sujeitos. Tal orientação social historicamente outorgada à área e, em certos aspectos, por ela negligenciada, se institucionaliza por meio de dispositivos intrinsecamente afetos a saberes de promoção da saúde, da autonomia, da integridade, da liberdade e/ou da capacidade de agenciamento individual sobre a realidade. Enunciados em uma ordem normalizadora, esses dispositivos atuam esquadrihando as relações de saber-poder que fundamentam a área. Entretanto, essa fundamentação se mostra desconexa de uma reflexividade, quanto ao poder disciplinar por ela exercido enquanto instituição cultural física, refletindo, entre outros aspectos, certa ausência ou limitação, quanto a uma autocrítica relativa à formulação e às implicações dos conhecimentos por ela formulados em âmbito da socialização (MARQUES; NAVARRO, 2019).

Nesse sentido, a contribuição foucaultiana para a temática em questão refere-se a ferramentas conceituais que permitem falar em uma subversão dos saberes formativos da Educação Física, enunciados nessa ordem normalizadora. Seus trabalhos fornecem uma lente para observar a materialidade discursiva dos corpos sob a perspectiva do esquadrihamento das relações de saber-poder que os constituem e os interpelam, configurando um caminho possível para problematizar a desvinculação dos conhecimentos da área de um potencial sociopolítico crítico, sensível, criativo e/ou transformador em relação às experiências corporais. Ressaltamos que tal desvinculação se dá, nessa perspectiva, como reforço à padronização e ao governo dos corpos, solidificando valores conservadores que lançam luz a discursos normativos produzidos pelo próprio mecanismo social e mobilizados pela área na constituição de seus conhecimentos e de suas práticas.

Como via de insurgência para a transformação desse cenário, destacamos reflexões e discussões analíticas que se desenvolvem a partir de vertentes pós-estruturalistas, transdisciplinares, fenomenológicas, entre outras, que permitam evidenciar as diversas relações de poder que fundamentam os saberes

próprios da Educação Física que, com isso, possibilitem investigar as formas de manifestação de mecanismos distintos de distribuição e de exercício do poder disciplinar normalizador sobre os corpos. Ao mesmo tempo, tais discussões possibilitam pensar vias para reestruturar uma formação e uma atuação que se apresentem centradas na ordem da produção de corpos normativos.

Ao analisar o exercício disciplinar do mecanismo técnico-médico, destacamos a existência de uma relação de saber-poder que atua institucionalmente em prol da normalização, sendo exercida por aqueles que Foucault chama de “profissionais da disciplina”, distinguidos por ele como os profissionais da medicina e da psiquiatria. Ampliando essa leitura, podemos estender o sentido atribuído a profissional da disciplina a todo aquele que se faz e se torna referência em um determinado modelo impositivo, coercitivo, dominante e/ou regulador, podendo ser entendidos como – mas não se limitando a tais – líderes religiosos, pessoas da lei (senadores, governadores, presidentes, prefeitos, etc.), chefes de família e/ou emprego, educadores/professores, etc.

O direcionamento dessas análises a uma história da construção do conhecimento leva Foucault (1984) a afirmar que o controle da normalidade pelos “profissionais disciplinares” é legalmente sancionado pelo aparelho judiciário, sob o caráter de uma “cientificidade”. Tal legalidade técnica-disciplinar se desenvolve junto ao controle exercido pelas normas e leis, aumentando, assim, os aparelhos, multiplicando os laços, proliferando os agentes e educando os técnicos, em função do exercício (e) do poder normalizador.

Frente a esse recorte analítico, destacamos a legalidade do exercício das técnicas normalizadoras e sua proliferação nas diversas instituições do aparelho disciplinar, cuja atuação ocorre em distintas formas, incluindo as relações de saber-poder. Interessa-nos, com essa observação, estabelecer um elemento norteador para investigar o envolvimento institucional dos saberes formativos da Educação Física na ordem do controle dos sujeitos, em meio a mecanismos normalizadores de gêneros e sexualidades. Uma via auxiliar a esse objetivo constitui o envolvimento da área com a esfera da cultura física, expressa por diversas manifestações corporais, incluindo esporte, lazer, recreação, hábitos de saúde, mas não se limitando a elas (SILK; ANDREWS; THORPE, 2017).

As questões culturais físicas levadas em consideração para as discussões propostas nesse artigo – relativas às instituições de gênero e suas relações de saber-poder normalizadoras presentes na formação em Educação Física – baseiam-se em duas partes da coletânea *Routledge Handbook of Physical Cultural Studies*, organizada por Michael Silk, David Andrews e Holly Thorpe (2017)³. As duas partes da obra

³ A coletânea materializa um esforço para consolidar discussões formuladas nas últimas décadas no interior do campo de estudos conhecido como *Physical Cultural Studies* (PCS), na busca por informar a comunidade acadêmica a seu respeito. Estudos Culturais Físicos – forma como o PCS vem sendo referido no Brasil, a exemplo dos trabalhos organizados por Lara, Lopes e Souza (2019) – constitui um campo originário em países de língua inglesa na década de 1990 que se desdobra da interatividade entre lutas as interdisciplinares dos departamentos de Cinesiologia dos Estados Unidos e o campo dos Estudos Culturais da

mobilizadas como subsídio teórico-analítico para esse artigo são constituídas, respectivamente, por sete capítulos referentes à temática “corpos subjetivados” e por oito capítulos que tratam da temática “corpos institucionalizados”.

Tais temáticas são observadas como relevantes para as discussões desse artigo devido à aproximação com o conteúdo das propostas de Foucault quanto à sujeição dos corpos e das individualidades, contribuindo para pensar os mecanismos de poder que se apresentam em relação à temática proposta. Além disso, as discussões presentes nos artigos que constituem essas duas partes permitem um olhar ampliado para aquilo que vem sendo identificado como Estudos Culturais Físicos na Educação Física brasileira (LARA; LOPES; SOUZA, 2019), somando-se aos esforços desse artigo, de problematizar questões de gêneros e sexualidades identificadas na formação de professores/as de Educação Física na EEFD/UFRJ.

A análise da subjetivação e da institucionalização dos corpos, a partir desse material sugere que símbolos, valores, discursos, hábitos e condutas de comportamento vinculam-se a determinadas formas de saber, as quais são tornadas comuns aos sujeitos, a partir de seu envolvimento com as instituições sociais, aqui consideradas a partir dos saberes formativos que estruturam a Educação Física e mediam suas relações com os sujeitos. Essas formas de saber se constituem em expectativas de comportamento que atuam na produção de subjetividades específicas, politicamente construídas e postas em movimento no social, pelo funcionamento de tais instituições, que permitem, assim, o seu poder sobre os corpos (MARQUES; MIRANDA; LARA, 2019).

A partir dessas duas temáticas, as partes mencionadas da referida obra discutem, direta e indiretamente, relações de poder que atravessam os corpos por distintas instituições, as quais elucidam problemáticas de gênero e de sexualidades, observadas em funcionamento em níveis linguístico e discursivo. É nesse cenário que analisamos algumas questões relativas ao corpo e à Educação Física, atentando para instituições que enunciam seu envolvimento com a estética corporal, com o funcionamento do organismo, com sua medicalização, erotização/sexualização e com regimes de recomendação/fiscalização do corpo, entre outras.

Desse modo, dividimos os resultados em subitens que foram organizados de acordo com os preceitos apontados até então, sendo eles: 3.1- exposição e emprego do corpo; 3.2- justificativas fisiológicas; 3.3- hierarquias e posições de poder e; 3.4- espaço de homens e mulheres. Em cada uma dessas unidades, apresentamos primeiro o bloco de suas respectivas cenas (inscrições literais retiradas dos diários de bordo) e, logo em seguida, analisamos o material de acordo com nosso arcabouço teórico.

Inglaterra. PCS constitui, assim, uma um campo cuja abordagem investigativa se compromete com a denúncia de injustiças sociais que se apresentam em meio às relações de poder no contexto da cultura física.

3.1 Exposição e emprego do corpo

Cena 1, EC, de 13/03/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

O professor anunciou que daria início à aula prática e que os alunos teriam um mês para providenciar o uniforme (composto de camisa da faculdade e uma calça de capoeira). Alguns deles se dirigiram para os vestiários para trocarem de roupas, o que não foi feito pelo docente. Este trocou de camisa na própria quadra.

Cena 2, EC, de 24/04/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

O aluno G.G., que chegou atrasado, trocou de camisa na própria quadra e inseriu-se ao grupo de alunos que aguardava para ser avaliado. Quando a dupla M.D. e F.D. iria ser avaliada, o segundo aluno não estava com a camisa da Universidade e foi repreendido pelo professor. Então, trocou de camisa com o aluno C.E., que havia acabado de realizar a prova. Os alunos S.M. e P.T. perceberam e, mesmo não sendo avaliados, também trocaram de camisa em quadra. O aluno A.B. distanciou-se da turma na quadra para trocar de camisa. Os alunos P.D., R.N. e S.M. também trocaram de camisa em quadra.

Cena 3, EC, de 22/03/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

Antes do término, os alunos realizaram uma roda de capoeira. Foram ensinadas duas músicas conforme a batida de palmas e dos instrumentos, ocasião em que de dois em dois os alunos jogavam capoeira no centro da roda. As mulheres mostraram leve resistência em se dirigir ao centro do círculo, como o caso de M.D., que, por seis vezes seguidas, mudou de lugar na roda para não se tornar a próxima jogadora, enquanto que alguns homens, mais libertos na exposição, adentraram mais vezes no palco de ação.

Cena 4, EC, de 12/06/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

Ao chegar, o professor trocou de camisa na quadra e rapidamente iniciou a aula alegando que já estava tarde enquanto conferia o horário em seu relógio. Os alunos trabalharam individualmente e sem trocar informações. No decorrer da sessão, o aluno P.A. dirigiu-se para um canto da quadra, onde trocou de camisa e então retornou para sua formação.

Cena 5, EF, de 26/04/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

Em função de as duas equipes não se apresentarem uniformemente vestidos, os jogadores da equipe de defesa receberam a orientação do professor para retirarem suas camisas. Nisso, alguns alunos riram: C.K. caçoou de seu colega G.V. por este estar "acima do peso", enquanto que C.I. enalteceu seu colega D.T. pela musculatura apresentada.

Cena 6, FD, de 15/08/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

A primeira atividade desenvolvida foi o anúncio do nome e a realização de um movimento por cada um. Os homens realizaram movimentos assertivos e firmes, tais como socos e chutes, enquanto que as mulheres realizaram gestuais mais técnicos e próximos da dança. Na variação proposta, um aluno deveria realizar o gestual de seu colega. Nesta dinâmica, os homens que tiveram de realizar os movimentos das colegas foram alvo de risos e piadinhas dos demais, uma vez que tais movimentos requeriam remexer o quadril e/ou dançar.

Cena 7, FD, de 22/08/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

A atividade seguinte era ditada conforme um ritmo: levantar um braço, depois o outro, remexer o quadril, o pescoço, olhar para cima, baixo, fazer uma expressão facial e abraçar um colega. Alguns alunos homens sentiram-se desconfortáveis em receber um abraço de seus colegas, caso de R.B., que se desvencilhou do abraço de seu colega A.M. As mulheres abraçavam-se sem desconfortos aparentes, ainda, os homens preferiram abraçá-las ao invés de seus companheiros.

Cena 8, FD, de 12/09/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

A aula teve início com a apresentação dos mitos e atividades propostos pelos grupos. Antes de o primeiro grupo iniciar sua apresentação, o aluno G.T. trocou de camisa no canto da sala. O aluno R.M., idem, no entanto escondeu-se atrás de um tecido preto para realizar tal ação.

Um dos primeiros pontos que nos chama a atenção neste subitem é o despudor masculino para despirmo-se no meio da quadra e trocar de camiseta durante a aula. Quando comparado ao grupo de

mulheres, destacamos que em nenhum momento esse segundo grupo realiza ação similar, ao contrário, revela-se, por vezes, incomodado e/ou desconfortável com tal conduta. Essa observação possibilita exemplificar como aspectos culturais físicos do corpo permitem e atestam certos privilégios de gênero, nesse caso, relativos à fisicalidade masculina. Isso se apresenta, nesse recorte, no sentido de que os corpos masculinos se mostram mais confortáveis e confiantes para ocupar espaços e se fazerem vistos neles, não havendo sobre eles o exercício silencioso das relações de saber-poder de gênero que coagem os corpos femininos em suas condutas, incitando-os e impondo-lhes o deslocamento a um espaço de invisibilidade – o dos vestiários – para se vestirem, por exemplo.

Também observamos uma espécie de exibicionismo que acompanha esse ato de tirar a camiseta e revelar publicamente corpos fortes e delineados: normalizados. Em relação à fisicalidade masculina, esse exibicionismo evidencia uma hierarquia que institui a inferioridade de corpos com baixos níveis de tônus muscular, de força ou de contornos ditos “belos”; definidos e robustos. Nesse caso, isso se apresentou pela busca dos outros corpos por se distanciar desses em evidência, de modo que não ficassem tão visíveis ou notáveis no momento da troca de roupas.

Identificamos que as relações destacadas entre corpos masculinos e femininos e dos corpos masculinos entre si se aproximam de discussões propostas por Goellner (2010), referentes à extensão dos domínios público e privado das manifestações corporais. Nessas discussões, a autora ressalta que o corpo masculino é liberto para se exhibir e que aqueles que se apresentam mais próximos dos clássicos/típicos padrões de masculinidade o fazem publicamente e em qualquer espaço, sobretudo naquele onde está mais em evidência. Já aqueles que não se contemplam nesse jogo físico-simbólico buscam espaços mais contidos, porém ainda visíveis. Em contrapartida, os corpos femininos são relegados à invisibilidade do espaço privado, ao qual devem se dirigir sempre e exclusivamente.

Essa mesma configuração se estende para a realização das tarefas em termos de protagonismo: as mulheres evitam se exporem durante as aulas, evidenciando certo receio, possivelmente alavancado por uma dimensão da timidez. De todo modo, configura-se um espaço de não-destaque e não-vivência de todas as possibilidades que as aulas apresentam, contribuindo para sua invisibilização e sua participação secundária nas atividades e ofícios solicitados. É importante pensar, inclusive, que a própria turma pode conceber esse tipo de comportamento, uma vez que, continuamente, se posiciona favorável à exposição do corpo masculino e de suas habilidades em detrimento do feminino, por vezes considerado como menos habilidoso.

Temos, assim, uma configuração que ratifica os usos dos espaços pelos corpos masculinos e femininos na formação em Educação Física, propiciando aos primeiros, sobretudo àqueles mais fortes, a livre possibilidade de exposição e, por conseguinte, a busca por (re)afirmação de sua masculinidade. Além disso, a (não)exposição dos corpos nesses espaços possibilita observar o funcionamento do olho do poder

disciplinar (FOUCAULT, 1984) sobre os corpos, exercendo, por meio de aspectos da fisicalidade, como a composição corporal e as habilidades motoras, a regulação e a vigilância do próprio corpo e do corpo alheio.

O funcionamento do dispositivo do olho do poder é mediado por expectativas de comportamento que vão dizer, por exemplo, qual tipo de corpo está mais ou menos apto a realizar com bom desempenho a execução de gestos motores. Nesse cenário, o uso do corpo é cerceado por permissividades ou negativas, observadas a partir do gênero. Um exemplo é a sátira legitimada à apropriação de movimentos e/ou de gestos corporais reconhecidos como designados ao sexo oposto, o que contribui para a coação corporal e para a redução das possibilidades de vivência dos conteúdos da aprendizagem proposta durante as aulas (ALTMANN, 2015).

O que observamos em curso, nesse cenário, é uma espécie de controle normativo que se estabelece como uma moralidade reguladora onipresente no que tange ao contato corporal e às formas de representá-lo, expressando-se com mais rigidez no tocante à masculinidade. Nesse sentido, podemos ressaltar, por exemplo, o desconforto masculino ao se verem em uma situação em que têm de estabelecer esse contato com seus pares por meio de um abraço. Essa exposição a uma situação avessa ao que seria uma conduta masculina adequada – trocar afeto em público e, ainda, com uma pessoa do mesmo sexo – os levam a procurar, como via alternativa, um respaldo na narrativa do gênero complementar, na qual esse tipo de demonstração é mais bem aceito, permitido, vivenciado e explorado se realizado com mulheres.

Frente a essa situação, as mulheres, por sua vez, demonstravam-se mais à vontade para abraçarem qualquer colega, homem ou mulher, embora a maioria da turma fosse composta pelo grupo masculino. Esses fatores de gênero, presentes no processo de formação, expressam símbolos culturais que são moldados e perpetuados em conjuntos sociais amplos e complexos, ao que nos sobressai as formas rígidas que a masculinidade enseja nos corpos e nas relações para se exercer, afetando as experiências dos homens tanto quanto das mulheres. À luz de Louro (1995), esses símbolos culturais convertem-se em comportamentos estimados para homens e mulheres, imersos em cenários culturais em que a naturalização dessas condutas na cotidianidade nos permite entender, reconhecer, incorporar e preservar os gêneros enquanto atrelados a masculinidades ou feminilidades.

A incorporação desses símbolos pelos sujeitos, codificados em normas de conduta, reflete o processo de subjetivação corporal que busca institucionalizar subjetividades de gênero específicas, em torno dos aspectos de masculinidade e feminilidade. Esses aspectos expressam a mediação da constituição dos sujeitos e de suas identidades pelas normas de identificação, as quais prezam pela inteligibilidade do gênero (BUTLER, 2015). Logo, seria esperado que os alunos e alunas assim se comportassem nas aulas, uma vez que os símbolos de masculinidades e de feminilidades se traduzem em práticas de pertencimento

e reconhecimento, tornando abjetos/as aqueles/as que não se comportam de acordo com tais normas e demarcando, assim, processos normalizadores.

Embora contribua para respaldar diferenças e o não-reconhecimento da diversidade, o comportamento normativo se torna menos problemático ao social, sendo os símbolos do estranho, do ridículo e do anormal, por exemplo, formas de punir e de disciplinar os comportamentos e as posturas vistos como inadequados e/ou desconformes. O que observamos, portanto, é o exercício do poder disciplinar nessas aulas de Educação Física, o qual atua formulando subjetividades que se associam a fisicalidades e a expectativas de comportamento adequadas ao sexo e ao gênero designado. Tais aspectos são especificamente identificados frente a instituições que enunciam, para a/pela área, constructos de saúde, qualidade de vida, beleza e capacidade física.

Entendemos esse exercício disciplinar como uma forma de objetivação que emerge da legalidade e da proliferação das técnicas disciplinares, discutidas por Foucault em termos de produção de corpos normatizados. Articulando-se a discussões analisadas em relação à cultura física, retomamos a assertiva de que essa objetivação se ordena por uma lógica mercantil neoliberal global que instaura novas formas dos antigos ideais hegemônicos de dominação capitalista, patriarcal, nacionalista e heteronormativa, sendo que esses ideais são reforçados pela função social normalizadora da Educação Física.

Reconhecemos que vários fatores de ordem moral, social e cultural podem influenciar na ocorrência das ações que aqui sinalizamos, porém enfatizamos que, enquanto estrutura formadora de professores/as, o espaço físico-simbólico das quadras esportivas da EEFD/UFRJ não deveria ser interpretado à luz de práticas irrefletidas e reprodutoras de eventos problemáticos descontextualizados à realidade do corpo social em questão. Por mais que no universo das práticas corporais de lazer e do alto rendimento homens se exibam mais que as mulheres, é inadmissível que essa estrutura operacional do poder simbólico se reproduza de maneira acrítica em uma sala de aula (a quadra esportiva se constitui como este espaço no local observado).

3.2 Justificativas fisiológicas

Cena 1, EC, de 20/03/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

Ainda em sua explicação, o monitor falou sobre como jogar capoeira com seus colegas. Disse que, caso um homem lutasse com uma mulher, não poderia aplicar golpes com a mesma força, pois elas são mais frágeis. Para isso, ele deu ênfase na mesma frase, repetindo-a duas vezes: “Isso não é machismo, é fisiologia humana, não é machismo”.

Cena 2, EC, de 10/05/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

Os alunos então passaram a jogar no centro da roda. Após uma disputa muito vigorosa promovida por S.M. e P.E., o monitor parou a roda para dar alguns informes: disse que os alunos deveriam tomar cuidado na realização dos golpes enquanto que os demais deveriam buscar se defender após a realização dos mesmos. Por fim, ainda disse que os discentes deveriam ter senso, pois o jogo promovido entre eles não poderia ser aplicado em duplas mistas (um homem e mulher), porque caso um golpe proveniente do homem acertasse sua colega, esta sofreria mais em função

de sua fragilidade física. Disse, ainda, que “isso não é machismo, é fisiologia, homem é mais forte que mulher e mulher é mais frágil mesmo, então tem que tomar cuidado”.

Cena 3, EF, de 03/04/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

Outra variação foi proposta, onde o primeiro aluno da coluna 4 receberia três passes das outras colunas e os devolveria logo em seguida, mantendo o rodízio. A atividade gerou confusão entre os alunos, que chegaram a discutir brevemente entre si. No momento em que a aluna B.B. foi realizar a atividade na coluna 4, seus colegas das outras colunas fizeram um passe com menos força do que quando colegas homens realizaram a atividade.

Cena 4, EF, de 12/04/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

Na atividade seguinte, a turma foi dividida em dois grupos que trabalharam em cada lado da quadra. Havia um goleiro em cada meta e três alunos ao redor da área que, trocando um total de três passes, deveriam finalizar ao gol. Em um dos grupos, quando a aluna C.R. estava no gol, os alunos passaram a efetuar chutes mais fracos do que quando seus demais colegas ocupavam essa posição. No outro grupo, composto apenas por alunos homens, os chutes foram todos muito potentes. Alguns alunos chegaram a demonstrar divertimento em proferir bombardeios em seus colegas.

Cena 5, EF, de 19/04/2017 – Cenário: Sala de aula (SA)

O professor citou o exame de sangue para averiguar os níveis de testosterona e abordou sobre como a indústria da estética está reformulando o mercado no que se refere à prescrição exacerbada de hormônios para variados públicos, citando como exemplo uma mulher de 60 anos que almeja ter um corpo de uma garota de 20 e recebe uma alta dosagem de testosterona. No entanto, o professor foi enfático ao dizer que isso não ocorreria em hipótese alguma, a não ser em proporções mínimas. Quando comparou homens e mulheres, disse que era biologicamente impossível uma mulher possuir volume maior de bíceps ou quadríceps do que homens treinados, porque naturalmente seus corpos possuem uma logística fisiológica muito diferente, principalmente no que se refere aos níveis do hormônio supracitado.

Os discursos que embasam essa temática recorrem a certa cientificidade atribuída a aspectos fisiológicos para justificar condutas pessoais, pautadas em estruturas de pensamento simplistas que se fazem presentes durante a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas. Pelo exposto, é possível perceber que não se problematizam as diferenças fisiológicas com profundidade quando enunciadas de maneira tão simplista e impositiva; ao contrário, elas são acionadas para justificar uma pretensa hierarquia biológica que contrasta e sobrepõe os homens em relação às mulheres.

Nas duas primeiras cenas, temos o monitor de EC à frente da turma tentando legitimar seus comentários por meio de enunciações que o resguardem de eventuais críticas e contrapontos, buscando fundamentar sua fala em diferenças pautadas na valência física “força” e se precavendo de resistências ao antecipar que tal saber “não seria machista” e ao articular sua fala a uma suposta cientificidade desse saber. Esse ponto nos chama a atenção uma vez que o monitor busca respaldo em um discurso de ordem científica para ratificar um estereótipo naturalizado nas relações: de que indivíduos do sexo masculino possuem, devido a essa condição, estruturas biológicas e fisiológicas que, de maneira inata, os designam como melhores ou mais bem evoluídos que indivíduos do sexo feminino, inferindo que as distinções do sexo ratificam a pretensa inferioridade física desse segundo grupo.

No entanto, cabe ressaltar que essa simplista e incoerente enunciação, embora se perpetue pelo senso comum e também se manifeste na formação acadêmica, cristaliza determinados preceitos sexistas em que, segundo Goellner (2007, p. 183), “[...] a diferença biológica é tomada para explicar desigualdades

sociais gestando, assim, formas de inclusão e exclusão de sujeitos e grupos”. No tocante às “diferenças” biológicas entre homens e mulheres, Goellner (2007; 2010) reflete sobre como os discursos que versam sobre elas são consolidados e propagados, conforme aspectos biomédicos e fisiológicos que, por sua vez, normalizam discrepâncias físicas entre os pares masculinos e femininos, reforçando o discurso do monitor e se tornando passível de exercer seu efeito de verdade nos alunos, especialmente, quando observamos que tais preceitos são incorporados aos saberes formativos e assimilados por eles.

Ainda, ponderamos o posicionamento de Scott (1995) acerca do gênero ao afirmar que, tal como o sexo, é socialmente construído em relação a determinados tipos de corpo, impelindo, assim, práticas e vivências corporais que resultam em disparidades fisiológicas e/ou em valências físicas diferentes entre as pessoas, independente de seus sexos. Tal posicionamento leva em consideração que, mesmo dentro de um grupo de homens, as diferenças de força, por exemplo, são inúmeras, assim como quando comparado às mulheres. Isso demonstra que as diferenças mencionadas nesses enunciados não estão necessariamente articuladas ao sexo biológico e aos seus aspectos orgânicos, apesar de comporem pensamentos tipificados e/ou estereotipados associados às expectativas de gênero, incorporadas aos saberes formativos.

Convém pensarmos sobre a maneira como as feminilidades e masculinidades dos corpos são estimuladas por processos endógenos e exógenos para, então, refletirmos sobre vantagens e desvantagens, bem como distinções físicas, em termos de força e fragilidade. Aqui, consideramos uma reflexão acerca dos estímulos e das experiências aos quais estão expostos os corpos de meninos e de meninas em nossa realidade sociocultural. A esse domínio, Santos (2017) atenta para o fato de que meninos são mais estimulados e experienciam mais suas habilidades motoras, do que as meninas. Ressalta, ainda, que meninos são mais impulsionados pela descarga de testosterona na puberdade, enquanto as meninas são orientadas ao comedido, à menor expressão e vivência das experiências corporais e estão sujeitas aos efeitos desencadeados pelos níveis mais significativos de estrogênio no organismo (SANTOS, 2017).

Logo, percebemos que os enunciados de diferenças de gênero em relação à fisicalidade se apresentam nessa relação entre a vida biológica e a vida cultural dos corpos, constituindo um local em que são generificados e articulados a características dos sexos. Cabe ressaltar que, apesar de as convenções normativas reforçarem a lógica do gênero complementar como algo inerente a todos os corpos (EVERS; GERMON, 2017), analisar as relações estabelecidas entre os corpos possibilita observar que as desigualdades e as diversidades corporais não se restringem ao sexo e à perspectiva fisio-reprodutiva. Ao contrário, os significados que tais aspectos assumem na vivência das relações são frequentemente atravessados por inúmeras forças culturais e relações sociais de poder que disputam a construção desses sentidos, em prol do ordenamento e da administração da vida em sociedade (FOUCAULT, 1984).

Reconhecer a construção sociocultural dos aspectos de gêneros masculinos e femininos, especialmente quanto ao sexo biológico e a sua suposta complementariedade, implica entender que existem homens mais ou menos fortes que outros, assim como mulheres mais ou menos fortes que outras e, também, mais ou menos fortes que homens, e vice-versa. Esse entendimento possibilita observar que tais diferenças não seriam estritamente biológicas, nem restritas ao gênero, e sim a uma particularidade dos próprios corpos enquanto organismos distintos, afetos a realidades socioculturais e a experiências corporais ímpares. Como Lara (2011, p. 77) afirma, “não há cultura sem corpo, como não há corpo sem cultura”, logo, não há corpo que, estimulado e manipulado de forma estratégica e longitudinal, como propõem práticas corporais em Educação Física, não apresente desempenho menor, igual ou mesmo superior a outro. Em suma: mais alto, forte, magro, resistente, entre outros, constituem-se como particularidades próprias de cada corpo e de suas vivências, não como aspectos específicos de gênero.

Essas reflexões parecem não sensibilizar o corpo discente e docente pesquisados durante as práticas pedagógicas de formação. Nos conteúdos de aplicação prática, exemplificados pelas cenas 3 e 4, os alunos reproduzem esses preceitos internalizados e naturalizados, por vezes de modo inconsciente: quando disputam contra mulheres, diminuem a força por as reconhecerem como frágeis. Porém, quando se enfrentam, superestimam as competências adversárias dos outros homens por entendê-los como iguais e, portanto, como fortes e resistentes e, assim, valer-se de maior potência física torna-se requisito para sobrepujá-los conforme as orientações de cada jogo.

Já na cena 5, se considerarmos que o corpo se constrói na interatividade de estímulos endógenos e exógenos, temos que o trabalho de grupamentos musculares das mulheres pode atingir proporções similares aos dos homens. Essa assertiva é particularmente considerada a partir do reconhecimento de saberes anátomo-fisiológicos presentes, também, na formação em educação física. Tais saberes atentam para a treinabilidade das fibras musculares e para a igualdade de seus constituintes fisiológicos em ambos os corpos, expressos como princípios para métodos de treinamentos físicos e desportivos (BOMPA, 2002; DANTAS, 2003).

Em suma, buscamos ressaltar que as diferenças fisiológicas não deveriam se constituir como parâmetro para naturalizar barreiras e/ou estereótipos de gênero na prática de atividades físicas, o que vale para ambos os sexos. As diferenças se estabelecem, mas também se constroem. Seria mais interessante ponderar sobre essas dessemelhanças de estímulo do que continuar propagando e legitimando a subalternização das mulheres pelo discurso fisiológico e hormonal, ainda mais na contemporaneidade, onde as terapias de reposição ou hormonização estão cada vez mais presentes nas práticas corporais e físicas (SANTOS, 2017).

3.3 Hierarquias e posições de poder

Cena 1, EC, de 17/04/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

Enquanto a turma continuava espalhada pela quadra, a aluna F.E. aproximou-se do atabaque para aprender a tocar. O monitor então aproximou-se para ensiná-la, no entanto, após a aluna bater no atabaque levemente, o monitor a interpelou de forma ríspida, fazendo expressão de deboche e dizendo: “É assim que você bate em alguém?”. F.E. baixou o olhar e respondeu-lhe timidamente entre risos que não batia em ninguém, mas o monitor continuou coagindo-a: “Se você tivesse que bater em alguém, seria desse jeito? Não né? Então bate forte nesse atabaque!”. O professor então aproximou-se e intrometeu-se no ensinamento, afirmando: “Não precisa bater forte não, tem que ser ritmado!”, protagonizando um novo embate com o monitor.

Cena 2, EC, de 10/05/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

O monitor questionou se a turma apresentava dúvidas. A aluna F.E. levantou o braço e seu colega R.N. riu. O monitor então aproximou-se e perguntou o que F.E. não havia entendido, que lhe respondeu: “Tudo!”. O monitor, então, de forma grosseira e caçoando, perguntou à aluna: “Você sabe o que é armada? Esquiva 2? Aú? Então como você não entendeu?”, rindo ao final da frase. A aluna mostrou-se incomodada e disse ter entendido, no entanto, quando a turma realizou novamente a dita sequência, ficou clara a dúvida de execução da mesma.

Cena 3, EF, de 17/05/2017 – Cenário: Sala de aula (SA)

Quando a aluna C.O. explicava a regra sobre tiro de meta no futebol, chegou a afirmar, equivocadamente, que a cobrança seria obrigatoriamente realizada pelo goleiro tanto no futebol quanto no futsal, ocasião em que P.H. virou-se para seu colega C.S. rindo da afirmação da colega. Enquanto C.O. continuava explicando, P.H. permaneceu satirizando-a discretamente com C.S. através de sussurros e cochichos.

Cena 4, FD, de 23/11/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

O segundo grupo a ministrar seus trabalhos deu início então às suas atividades, primeiramente, disponibilizando o material pela sala. O trio A.M., R.B. e P.P., após sua apresentação (era o primeiro grupo), ausentou-se da aula. A professora pediu que eles participassem, no entanto R.B. se recusou e continuou de fora. A professora então se aproximou e passou a reclamar da postura do referido aluno, que pareceu não se importar com o que ela dizia. Demonstrando-se incomodado, levantou de má vontade e inseriu-se na aula resmungando.

Nesse grupamento é possível identificar maneiras intercruzadas pelas quais as relações de poder se apresentam entre os gêneros e a posição que os sujeitos envolvidos ocupam. Para entendermos os conceitos que versam sobre as relações de poder, nos amparemos, principalmente sobre as obras de Foucault (1984; 1988; 2004). Embora o autor não utilize a categoria de gênero em suas análises, considera, de modo recorrente, as sexualidades, ao tecer considerações acerca das relações de poder em nossas sociedades, reconhecendo a extensão de seu potencial político a diversos campos e esferas sociais. Logo, o gênero se apresenta como um dos instrumentos por meio dos quais o poder se exerce sobre os corpos e que, para além de aludir à oposição entre homem e mulher, também se estabelece por meio de discursos fixos e rígidos, atuando, segundo Scott (1995, p. 86) como “[...] uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Nas cenas que trazemos, é possível depreender essa primeira forma de se manifestar desigualdades de poder. O monitor de EC, por exemplo, parece emanar dois traços que o configuram como superior em relação à aluna F.E. Em ambos os episódios, utiliza tons de deboche e respostas grosseiras para intimidar a discente, de modo que possa se estabelecer perante ela e a turma através de

um *status* conferido ao corpo social: sendo homem e, também, autoritário, rígido e posicionando-se com menosprezo em relação à turma. A postura de submissão de F.E., bem como a não intervenção por parte de ninguém no segundo caso – inclusive impulsionado pelos risos de R.N. – contribui para reforçar as hierarquias no espaço público e de funções díspares entre homens e mulheres. O discurso velado que se propaga insinua que a aluna não precisa ser respeitada, tampouco ter voz para contestar sem ser satirizada. Ainda deixa claro que as posições ocupadas entre o monitor e a aluna justificariam essa postura, conferindo-lhe liberdade para tais atos.

Nesse arranjo, julgamos importante atentar para as maneiras como esse discurso se estabelece, principalmente, frente à lógica normativa. Para Foucault (2004), os discursos são apropriados por aqueles que se reservam ao direito de falar e que já apresentam certo conhecimento do saber, utilizando-os para regulamentar e legitimar práticas, para direcionar tomadas de decisões e estabelecer práticas - aceitáveis ou não – portanto, o ser universal detém para si muito mais o direito de fala do que os demais grupos marginalizados. Assim sendo, aquele já estabelecido historicamente em local de superioridade (homem) se apropria de determinado saber (estudos da capoeira), ocupa uma função hierárquica influente (monitor) e se utiliza desse local e dos discursos incorporados para manifestar o exercício desse poder (normalizar).

Um indicativo dessa condição é o ocorrido no terceiro episódio, em que o aluno P.H. ridiculariza a aluna C.O. pela colocação equivocada acerca do futebol. Neste cenário, o aluno transparece a chacota para insinuar que C.O. não entenderia de futebol. Sua ação sugere que, por ser mulher, C.O. desconhece os aspectos do futebol, esporte notoriamente reservado aos homens; templo de masculinidade. Dessa forma, temos um indício de que, pelas relações de poder que extrapolam muros da universidade, apesar de se perpetuarem nos espaços das aulas, as ações de P.H. concernem ao que se espera de um aluno em uma turma de futebol, especialmente se considerarmos sua necessidade quase que compulsória de caçoar de C.O.

Ainda, na última cena, temos uma manifestação mais problemática, em que o aluno R.B. demonstra certo desrespeito pela professora de FD, aparentando não a ouvir enquanto ela pedia para que ele retornasse às atividades em quadra. À luz de Louro (2010), seria pertinente analisar os contextos que se atravessam neste tocante, identificando o espaço de reconhecimento alheio dentro de um jogo simbólico persuadido por redes amplas de poder, onde certificar o “outro” se dá a partir do lugar social que ocupamos. Nesse contexto, uma das inferências possíveis é que R.B. desconsidera sua subordinação ante a autoridade da docente mulher, talvez pelo fato de ser homem e não estar muito comprometido com os aspectos da dança e folclore das aulas.

O que percebemos neste subitem é a prevalência de uma espécie de poder do masculino que se faz onipresente, engendrado por meio de posturas e discursos que são frequentemente retomados para manifestar sua existência e sobrepujança. Nesse sentido, desqualificar as mulheres, sejam elas professoras

ou alunas, surge como mecanismo de manutenção e reforço de sua posição subordinada em nossa sociedade, o que se materializa, como vimos, em anseios de sobreposição da masculinidade nos espaços formativos da Educação Física. Assim, esse tipo de poder desvela que a área está, ainda, muito amparada em preceitos de hierarquização dos gêneros, das funções e dos papéis desempenhados pelos sujeitos, seja nos espaços estritamente acadêmicos ou nos demais âmbitos do social.

3.4 Espaço de homens e mulheres

Cena 1, EC, de 05/06/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

Os alunos passaram a jogar capoeira no centro da sala. Apenas participaram ativamente desta sessão aqueles que tinham mais afinidade com a capoeira em aula, esta deflagrada ao longo do período. A participação foi majoritariamente de homens. Posteriormente à roda de capoeira, foi formulada uma roda de samba. Nesta sessão, a participação das mulheres foi muito maior, tanto que, em determinado momento, cinco alunas protagonizaram a roda de samba.

Cena 2, EF, de 17/04/2017 – Cenário: Sala de aula (SA)

De início, o professor citou os dois maiores exemplos do futebol brasileiro, Ronaldo e Marta, contando brevemente a trajetória de ambos para sua ascensão no esporte. Destacou a diferença entre os naipes masculino e feminino, onde o primeiro é mais valorizado que o segundo e muito mais valioso porque o espetáculo da arte de se jogar futebol é melhor. Segundo o próprio professor, um jogo masculino entre Vasco x Flamengo é mil vezes melhor do que o mesmo jogo só que no naipe feminino. Neste momento, a aluna N.L. disse discordar desse pensamento, pois segundo a aluna, esse pensamento parte de uma premissa machista de que futebol é para homens. Ainda, disse que os fundamentos técnicos nos jogos femininos são melhores do que no masculino. O professor discordou e disse que “não é nada de machismo” e que isso não existe no que tange à valorização do futebol masculino no Brasil.

Cena 3, EF, de 08/05/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

Na parte final da aula, o professor propôs um jogo. Ao perceber a ausência de C.O., aproximou-se da aluna para sugerir que entrasse em quadra, mas a mesma negou-se dizendo não se sentir à vontade de jogar com os homens. Ainda, acrescentou que eles são truculentos e fisiologicamente mais fortes que ela, o que lhe conferia receio. O professor então respondeu com um sorriso no rosto que esses alunos da turma eram regados com coca cola no algodão e, portanto, mais frágeis e doces, o que viabilizaria a participação de C.O., que tornou a rebater discordando do professor, dizendo que isso não tinha influência em nada, muito menos na força física dos homens. O docente então recolheu-se para o banco junto da monitora e C.O. permaneceu fora de quadra, atenta ao celular.

Cena 4, FD, de 10/08/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

Em uma discussão sobre diferença de gerações, a aluna S.G. comentou sobre a divisão de atividades e brinquedos para meninos e meninas, citando a história pessoal de sua prima que é forçada pela mãe a fazer balé enquanto queria fazer futebol, uma vez que esta última não é considerada uma atividade própria para as meninas. A professora problematizou a questão, dizendo que a preocupação das pessoas deveria ser se a criança está brincando e vivendo suas experiências, e não sendo constantemente coagida a adotar certos modelos em função de peculiaridades.

Cena 5, FD, de 15/08/2017 – Cenário: Ginásio Esportivo (GE)

Após as apresentações, a turma sentou-se em círculo e juntos da professora fizeram pontuações sobre a presente aula. A docente levantou questões sobre as atividades citando os aspectos de gênero presentes na aula, como letra das músicas, personagens e participações, onde a turma, de modo geral, apresentou discurso aberto às diferenças, defendendo que tais atribuições não interferiram e nem feriram a participação e individualidade de cada aluno.

Na primeira cena, temos uma distinção objetiva entre a participação masculina e feminina nas rodas de capoeira e samba, respectivamente. Na primeira, nota-se uma maior presença dos homens, que se expõem no centro da turma e realizam movimentos vigorosos em suas lutas com seus colegas de classe. Já nas rodas de samba, os papéis se invertem e as mulheres passam a protagonizar as ações, atraindo olhares e interesse da turma em geral. Difere-se, portanto, o usufruto do espaço no momento das atividades, onde os homens se fazem mais presentes nas atividades de força e combate, como as lutas, e as mulheres atuam de maneira mais significativa nas danças, com movimentos graciosos e sensuais.

Nota-se que tanto os alunos como as alunas buscam se enquadrar em práticas físicas “apropriadas” ao seu gênero, talvez para evitar insultos ou comentários pejorativos que questionariam sua sexualidade. A mensagem daí sinalizada, para além desta já apontada, é de que corpos masculinos seriam incapazes de se apropriar de estéticas de movimento tradicionalmente associadas às corporalidades femininas e vice-versa, deflagrando, segundo Silva; Botelho-Gomes; Goellner (2008, p. 226), uma incoerência “[...] entre o parecer e o ser, isto é, os gestos delicados, suaves, flexíveis e elegantes próprios daquelas práticas não estão em plena harmonia com um corpo a que culturalmente não lhe são atribuídas essas características”.

Não negamos, portanto, a forte influência das normas culturais que se constroem e recaem sobre os modos de uso dos corpos, como informa Louro (2010), o que explicaria, a priori, a não-vivência de práticas corporais por parte dos/as alunos/as. Contudo, em um espaço de formação de professores/as, seria de ordem fundamental que houvesse uma orientação e um movimento para repensar esses aspectos nas práticas curriculares, primordiais para a formação integral do/a educador/a. A sensibilização do corpo docente quanto a esse aspecto em questão não erradicaria as sanções sociais que se fazem presentes na disciplinarização dos corpos, porém, seria uma das vias iniciais para a construção de formas por meio das quais seria possível instituir a equidade e o combate às distinções hierárquicas de gênero nos espaços formais de ensino. Atentamos que essa sensibilização incita a conscientização das distintas formas de representação de gênero e suas interações com as relações de poder social.

Conforme os recortes abordados, a única docente que se demonstrou inclinada a esta preocupação foi a de FD. Como elucidam as cenas 4 e 5. As informações verbais e as diferenças percebidas foram problematizadas junto à turma, expandindo as possibilidades de arguições e reflexões acerca de convenções que estabelecem espaços de reconhecimento e territórios de atuação para os sujeitos nessa perspectiva. A intervenção da docente rompe com o que Goellner (2007) denomina processo de naturalização das práticas corporais, físicas e de elementos tradicionais, processo que, para a autora, culmina na reprodução ininterrupta e não problematizada de entendimentos e conceitos que versam sobre os usos dos corpos. Tal processo configura uma relação contínua e frágil, já que é justamente nesse processo que as práticas apresentam suas formas cristalizadas ou suas possibilidades de rupturas para ressignificações.

Butler (2015) discorre sobre esses elementos, ao teorizar seu entendimento acerca da performatividade de gênero. O exercício da linguagem coloca em funcionamento símbolos e significados que interpelam os corpos e entranham-se nas decisões e vivências cotidianas dos sujeitos. Tal exercício pode ocorrer reforçando a estratificação e classificação dos corpos em torno de estereótipos de masculinidade e feminilidade que delimitam os espaços de atuação conforme cada um dos gêneros. Entendemos que, nos momentos de formação, tais aspectos devam ser postos em evidência e problematizados quanto à laboração e assimilação por parte dos profissionais, possibilitando um espaço reflexivo, vislumbrando formas de transformação dessa realidade.

Em contrapartida, por vezes esses elementos são desconsiderados, não relevados ou têm seu sentido deturpado quando questionados em relação à ordem normalizadora que os perpassa, como podemos perceber nas cenas 2 e 3. Na primeira, o docente de EF rejeita que o suposto machismo apontado por N.L. se manifeste no espaço da modalidade, argumentando que, na verdade, a justificativa para ela ser mais difundida, praticada e visibilizada pelos/para homens seria reflexo de incentivos fiscais oriundos do melhor espetáculo promovido, escamoteando o aspecto excludente posto em questão pela figura do mérito. Ainda conforme seu enunciado, a “arte” de jogar futebol seria melhor tanto tática quanto tecnicamente quando desempenhado por homens, se comparado às mulheres.

Esse tipo de percepção das relações e dos fenômenos sociais torna-se questionável, à medida em que, além de não considerar as variadas circunstâncias que se somam neste processo, passa a negá-las quando colocam em questão determinados valores e visões de mundo. Na verdade, há de se considerar que a “arte do futebol masculino” é tida como melhor porque desde tenra idade, os meninos são estimulados a essa prática, são envoltos em vivências sociais e culturais que estimulam e favorecem seu acesso a tal local, pois crescem e se desenvolvem dentro do meio esportivo e, assim, não enfrentam tantas barreiras para sua inserção e atuação na modalidade como ocorre com as mulheres, a exemplo das imposições legais do CND (GOELLNER, 2005).

A prática feminina de futebol carrega consigo uma série de interpelações históricas oriunda de várias comarcas sociais, atestando que o corpo das mulheres poderia sofrer lesões físicas comprometedoras de sua boa gestação, tornar-se masculinizado ou adaptado para algo para que, naturalmente, não fora concebido, denunciando assim um estágio de anormalidade entre sexo e gênero. O estabelecimento dessa condição de anormalidade carrega valores e sinalizações negativas que se contrapõem àquilo que desestabiliza. Logo, a anormalidade do futebol feminino pode ser compreendida como um dos fatores responsáveis pelo discurso social que desqualifica e coíbe sua prática e que contribui para sua marginalização, ofuscando-a ao designá-la como “arte plástica” menos robustecida (GOELLNER, 2005).

A gravidade expressa pelo não reconhecimento dos elementos apontados enquanto potentes influenciadores circunstanciais que culminam na inferioridade do futebol feminino, como analisamos,

apresenta-se por uma corroboração com a ideia de que a modalidade seja, de fato, local de domínio e templo de expressão do masculino. Além disso, essa postura relega às mulheres a prática de modalidades mais delicadas, graciosas ou próprias de uma imaginária essência feminina. Nesse discurso, por exemplo, há o reforço de que as modalidades são e se fazem generificadas de forma natural. Porém, como nos lembra Goellner (2007, p. 189), essa construção se faz “[...] no interior das práticas, saberes e discursos que o integram e que estão no seu entorno”. Em âmbito acadêmico é ainda mais preocupante que esse entendimento não esteja sendo problematizado e complexificado, uma vez que possui efeito de poder nas condutas e práticas profissionais, colaborando para o reforço de preceitos sexistas que não são identificados ou reconhecidos pelo docente, a exemplo do caso abordado.

Já na cena 3, em que mais uma vez os homens se apropriam do espaço para demonstrar seus aspectos masculinizantes, temos o professor da turma tentando convencer a aluna C.O. a participar da aula. Para tanto, coloca em suspeição a masculinidade dos alunos, dizendo que os mesmos são “regados com coca cola no algodão” e, portanto, mais frágeis e dóceis que os demais homens comuns. Embora o docente se utilize do humor para se aproximar de C.O. e persuadi-la a integrar-se às atividades, este tipo de enunciado reafirma preceitos sexistas e hierárquicos no espaço do futebol. Ainda, sugere-se que um tipo de criação, não adequada para um homem, interferiria no resultado e no desempenho prático deste na modalidade. Assim, o futebol continuaria contornado por uma camada permeável e seletiva a “machos fortes e alfas”, e, desta forma, distanciaria os aspectos ditos feminizantes desta prática, pois esses atributos não são contemplados por este universo.

Nesses exemplos, a heteronormatividade se faz presente como reforçador das normas que designam e restringem os espaços e as práticas permitidas aos gêneros, acionando discursos que reiteram e policiam os corpos, fortalecendo ou sancionando seu envolvimento. Ainda, pouco se problematiza sobre sua manifestação, a não ser nos casos de danças e folclore. Outras vezes, esse reforço decorre da prática docente, refletindo aspectos culturais particulares, como o caso do futebol. Entretanto, ressaltamos aqui a necessidade de se atentar para esses pontos de locução, uma vez que o/a docente se torna referência principal no processo de aprendizagem em sala, e sua visão de mundo e os valores que orientam suas formas de pensamento exercem forte influência sobre os/as futuros/as educadores/as sociais, como apontado anteriormente. Com isso, inferimos que um olhar amplo e mais atento a essas questões contribui para reconsiderar convenções conservadoras já há muito ultrapassadas, porém perdurantes na área.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise, depreendemos que os aspectos de gênero e sexualidades heteronormativos, diretamente influentes ao processo de formação de professores/as de Educação Física na EEFD/UFRJ,

reforçou preceitos de inteligibilidade entre sexo/gênero/corpo, contornando os homens de maiores possibilidades, reconhecimento e vivências, e diminuindo essas mesmas ordenações ao grupo de mulheres, colaborando para uma formação díspar entre professores/as na área de Educação Física.

Destacamos discrepâncias entre as ações desses pares, onde os homens expõem seus corpos e fisicalidades de maneira mais evidente (uso de força, agilidade e participação nas atividades de modo geral, desde que não envolvam danças). Através de relações de poder, tais discrepâncias se consolidaram nos espaços teóricos e práticos da área, desde o posto de docente, passando pela posição de monitor (no caso de EC), estendendo-se aos alunos. Em relação às mulheres, observamos um menor envolvimento nas atividades, um acanhamento em participações efetivas, a sexualização e a objetificação de seus corpos durante performances relacionadas às práticas, menor possibilidade de expressão nos ofícios práticos (a não ser nas danças) e sua inferiorização nas relações de poder que constituem esse jogo laboral.

Possivelmente, a maior parte dos/as estudados/as nesta pesquisa poderão, (in)voluntariamente, reproduzir desigualdades de gênero, ocultas ou não, reforçando dessemelhanças fisiológicas e participações desiguais em práticas propostas na atuação em Educação Física escolar. Essas ações podem ocorrer de modo menos perceptível, como no caso do exibicionismo masculino ou da sexualização de atividades de dança, por exemplo, ou mais perceptível, como mecanismos excludentes e/ou misóginos, vislumbrados nas atividades de futebol, por exemplo, já que esses processos foram reforçados veladamente na maior parte das ações durante a formação acadêmica.

As considerações feitas nesse estudo nos possibilitam refletir e abrir margem para discussões acerca do papel social da Educação Física, especialmente considerando o exercício disciplinar posto em movimento a partir de suas práticas pela fundamentação normalizadora que as respaldam, sejam essas de ordem estritamente teórica ou social. Tais discussões podem partir, entre outras possibilidades, dos saberes institucionalizados e sistematizados para a formação de novos/as professores/as da área, para além das experiências vivenciadas no contexto formativo, como abordamos.

Diante das análises feitas, ressaltamos o potencial dos referenciais foucaultianos e da sensibilidade cultural física para ampliar olhares e abordagens dos corpos na área e para denunciar as desigualdades nas relações de poder presentes nas práticas que constituem a formação acadêmica. Buscamos, nesse sentido, alertar para a participação da Educação Física como instituição de reforço ao exercício do poder normalizador. Apontamos como uma via para potenciais discussões, os saberes que historicamente têm fundamentado a atuação na área, especificamente pensando na concepção biologicista do corpo, na orientação tecnicista dos profissionais e na redução das possibilidades de práticas às sistematizadas no contexto esportivo.

Ressaltamos o potencial do enfoque nesses saberes para aproximar a área de uma reflexividade quanto a seu compromisso sociopolítico enquanto instituição social, sendo que a ausência dessa postura

reflexiva viabiliza a gestão de certo *déficit* no reconhecimento da função disciplinar e normalizadora por ela exercida, em termos foucaultianos. Frente a essa fragilidade institucional da Educação Física, iluminamos as relações de saber-poder de ordem biomédica que atuam na disciplinarização e na normalização dos corpos à luz das relações de gênero e sexualidades e convidamos a reflexões e discussões que contribuam para a construção de vias de subversão e ressignificação dessa lógica de administração das diferenças em prol da normalização de individualidades, permitindo a emergência de novas abordagens dos corpos nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.
- BOMPA, Tudor O. **Periodização**: teoria e metodologia do treinamento. São Paulo: Phorte Editora, 2002.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, editora Civilização Brasileira. Col. Sujeito & História, 8.ed. 2015.
- DANTAS, Estélio. **A prática da preparação física**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.
- EVERS, Clifton; GERMON, Jennifer. Gendered bodies. In: SILK, Michael; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Orgs.). **Routledge handbook of Physical Cultural Studies**. London and New York: Routledge, 2017. p. 142–149.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**, v. I: A vontade de saber. Graal ed. 14.ed. Rio de Janeiro, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7.ed. Trad. L. F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GARCIA, Rafael Marques; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. Corpo, práticas corporais e relações de gênero na Educação Física brasileira: uma pesquisa bibliográfica. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 7, n. 14, p. 153-179, dez. 2019.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 1, p. 85-100, jan./jun. 2005.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 171-196, mai./ago., 2007.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas, p. 71-83, mar., 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Revista Tempo**, v. 19, n. 34, p. 45-52, jun. 2013.

JACO, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 1-26, jun. 2017.

LARA, Larissa Michelle et al. Resenha de Routledge Handbook of Physical Cultural Studies. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 2, p. 229-230, 2018.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Revista Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (orgs). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-35.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. A prática pedagógica do professor de Educação Física e o corpo de seus alunos: um estudo com professores universitários. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 2, p. 243-255, jul./dez. 2005.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Corpo e formação de professores de educação física. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 13, n. 28, p. 99-110, jan./mar. 2009.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Formação de professores de Educação Física: retratos de uma instituição. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 2, n. 1, p. 126-136, jul. 2010.

MARIANO, Marina; ALTMANN, Helena. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu**, n. 46, p. 411-438, jan./abr. 2016.

MARQUES, João Paulo. Experiências do corpo nos estudos culturais e saberes formativos na educação física: subjetivação, institucionalização, saúde e disciplina. In: LARA, Larissa Michelle; LOPES, Beatriz Ruffo; SOUZA, Vânia de Fátima Matias (Orgs.). Simpósio estudos culturais na educação física: 15 anos de pesquisa em corpo, cultura e ludicidade, 1., 2019, Maringá. **Anais...** Maringá: GPCCL, 2019. p. 125-133. Disponível em:
<http://www.def.uem.br/arquivos/documentos/ANAISimpSioEstudosCulturaisEF2019.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

MARQUES, João Paulo; MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro; LARA, Larissa Michelle. Corpos Subjetivados e Institucionalizados: um estudo da cultura física na obra Routledge Handbook of Physical Cultural Studies. **Encontro Anual de Iniciação Científica**. Maringá, 28 ed., [s/p], 2019. Disponível em:
<http://www.eaic.uem.br/eaic2019/anais/artigos/3689.pdf>. Acesso em 28 mar. 2020.

MARQUES, João Paulo; NAVARRO, Pedro. Saberes Normativos em Educação Física: engajamento sociopolítico e produção de corpos dóceis. In: **XI Selisigno e XII Simpósio de Leitura da UEL**, Londrina, p. 103, 2019. Disponível em: <https://selisignouel.files.wordpress.com/2019/07/resumos-simpSios-ok.pdf>. Acesso em 28 mar. 2020.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SANTOS, Luciano Alonso Valente dos. **Adequação da aula/treino à maturação biológica**. 18/set/2017, Fundamentos do Futebol – EFJ 602. sf. Notas de aula. Transcrição.

SCOTT, Joan. “Gênero: Uma categoria útil de análise histórica”. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Orgs.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. London: Routledge, 2017.

SILVA, Alan Camargo; SILVA, Fernanda Azevedo Gomes da; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Formação em Educação Física: uma análise comparativa de concepções de corpo de graduandos. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 57-74, abr./jun. 2011.

SILVA, Paula; BOTELHO-GOMES, Paula; GOELLNER, Silvana Vilodre. Educação Física no sistema educativo português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemônica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 3, p. 219-233, jul./set. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo. Atlas, 2015.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

GARCIA, Rafael Marques; MARQUES, João Paulo; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. As relações de gênero no processo de formação de professores/as de Educação Física: o caso da EEFD/UFRJ. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 114-137, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9725>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Garcia, R., Marques, J., & Pereira, E. (2020). As relações de gênero no processo de formação de professores/as de Educação Física: o caso da EEFD/UFRJ. *Debates em Educação*, 12(Esp2), 114-137. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p114-137>