

© 2011 Copyright by autores

Coleção História Social

Coordenação: Francisco Régis Lopes Ramos.

Conselho Editorial:

Paulo Knauss (UFF)

Tânia Regina de Luca (UNESP)

Aline Montenegro (Museu Histórico Nacional)

Edilberto Cavalcante Reis (UECE)

Júnia Sales Pereira (UFMG)

Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR)

Rafael Zamorano Bezerra (Museu Histórico Nacional)

Maraliz de Castro Vieira Christo (UFJF)

Lúcia Rodrigues Alencar (Instituto Frei Tito de Alencar)

Kênia Sousa Rios (UFC)

José Neves Bitencourt (IPHAN)

José Maria Vacuende Del Rio (UPO - Sevilla)

Jérôme Courduriés (CNRS - Marseille/France)

Coordenação da Edição: Mário Martins Viana Júnior/ Rosemeri Moreira / Revisão da edição: Mário Martins Viana Júnior/Viviane Teixeira Silveira/Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa.

Capa e diagramação: Francisco Batista / Samuel de Sousa

Figura de capa: Samuel de Sousa

Por linhas tortas: gênero e interdisciplinaridade - I. Mário Martins Viana Júnior/Viviane Teixeira Silveira/Cláudia Regina Nichnig/Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa [organizadores]. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar, 2011.

176 p.

(Coleção História Social, v.5).

1. Mulheres - condições sociais 2. Feminismo 3. Relações de Gênero
I. Viana Júnior, Mário Martins II. Silveira, Viviane Teixeira III. Nichnig, Cláudia Regina IV. Moura Costa, Patrícia Rosalba Salvador
V. Título

ISBN: 978.85.7563.654.1

CDD: 305.42

Apoio:



Futebol para os homens e danças para as mulheres:

O currículo da Escola Superior de Educação Física de Pelotas

Viviane Teixeira Silveira¹
Carmen Silvia Rial²

Resumo

As relações de gênero continuam sendo um tema recorrente no campo da Educação Física. Nesse contexto, este artigo teve como objetivo investigar as relações de gênero inseridas nas práticas e nos discursos curriculares da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel), nos anos de 1970 e 1980. Através da metodologia da História Oral, (fontes orais e fontes escritas) e de autoras dos estudos feministas realizamos uma análise histórica sobre a presença das relações de gênero na formação dos/as professores/as de Educação Física. Concluímos o estudo assinalando que as mulheres, que se fizeram professoras de educação física nos anos 1970 e 1980, representaram uma ruptura social, mas elas também foram constituídas por discursos e práticas que as discriminavam.

Palavras-Chave: Currículo. Relações de gênero. Memória Institucional.

Introdução

O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo,

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – Área de Concentração Estudos de Gênero/Universidade Federal de Santa Catarina – Bolsista CAPES.

2 Professora do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas.

concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder.³

"Eu fiz o primeiro currículo da ESEF, mas eu mandei buscar, eu recebi da escola do Rio de Janeiro".⁴ A professora Waniza Esteves foi responsável pela construção do primeiro currículo da Escola Superior de Educação Física de Pelotas (ESEF), e ao falar sobre o assunto, se mostra muito orgulhosa: "Mas o currículo eu fui muito feliz, por que eu fiz assim lendo todos os outros, eu fiz dentro das nossas possibilidades, nossos locais".⁵ O que significa um currículo? Quais as construções de gênero que reflete e constrói? Essas foram algumas das questões que abordamos nesse artigo que trata particularmente do currículo que vigorou por bastante tempo na ESEF, este mesmo que a professora Waniza Esteves foi buscar no Rio de Janeiro.

Nele a disciplina de futebol, por exemplo, não era ofertada às mulheres. Rítmica II e III, diferentemente, só as mulheres participavam. Ao ser perguntada sobre a sua formação na Escola de Educação Física de Porto Alegre, a professora nos responde:

Só nos separávamos nas aulas práticas: atletismo, vôlei, basquete, natação. O professor de natação era um pra todos, mas eu acho que as aulas eram separadas feminino e masculino. Tinha que ser! Eu vejo essas moças jogarem futebol e recebem esses elogios todos, realmente tão jogando que parecem uns homens, mas pela minha formação pela minha maneira eu não sou muito do futebol pra mulheres e handebol, eu acho uma agressividade tão grande, mas está sendo aprovado que o mundo inteiro está fazendo.⁶

Por conseguinte, podemos inferir que o conhecimento organizado para ser experienciado nos processos de formação, neste caso a formação de professoras de Educação Física, advém de uma concepção de época que determinava quais sujeitos poderiam ser introduzidos nos currículos. Mesmo o currículo da ESEF

3 SILVA, T.T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp.10-11.

4 ESTEVES, Waniza Moreira. Entrevista concedida a Viviane Teixeira Silveira para a dissertação intitulada "Produzindo narrativas, (en)gendrando currículo: subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/Pelotas - RS", Pelotas, 29/09/2007.

5 Ibidem.

6 Ibid.

tendo sido construído por uma professora, foi baseado em uma época histórica na qual os espaços fechados, os planos homogêneos, metodológicos, objetivos e, sobretudo, a hegemonia masculina marcavam os campos institucionais, dentre eles, o da universidade.

Todo o currículo carrega noções de subjetivação e de sujeito, pois acaba sendo um conjunto de experiências proporcionadas aos alunos. O pensamento educacional brasileiro é machista e patriarcal. Em contradição, o magistério é uma profissão predominantemente feminina, mas com o "conhecimento" educacional hegemonicamente masculino.⁷

Um currículo masculinamente construído contribui para garantir as diferenças, reforçando e reproduzindo, o domínio masculino sobre as mulheres, garantindo a naturalização de certos tipos de conhecimentos, legitimando alguns grupos em detrimento de outros. Segundo a professora Waniza, suas aulas no início de sua carreira em uma escola particular da cidade eram assim: "Para meninas e meninos no primário, juntos. Depois veio uma professora só para os meninos e eu fiquei com as meninas porque eu adorava rítmica e a parte mais feminina era comigo".⁸ A concepção de época que formou essa professora foi, provavelmente, transmitida às suas alunas durante sua prática educacional, visto que, ela afirma haver "uma parte" mais feminina na Educação Física.

A professora Maria Elisabeth, formada na ESEF no fim da década de 1970, trabalhou durante muitos anos ministrando aulas para turmas separadas por sexo. Nas palavras dela:

Eu acho isso melhor, queres ver uma coisa: inibições com as meninas, não adianta que sempre têm. Até acho que uma aula teórica, tu até possa fazer junto, mas a prática eu acho que não [...] Isso é opinião minha. Eu penso assim [...] Por que, queira ou não queira, os meninos têm mais força mesmo no esporte.... no voleibol vai dar uma cortada machuca uma menina.... Aqui eu acho que as aulas continuam assim, aqui não vai mudar! [referindo-se ao atual Instituto Federal Sul-rio-grandense de Pelotas, antiga ETFPEL].⁹

A professora Elisabeth Martins nos conta que durante as discussões ocorridas na ESEF para união das turmas por sexo foi mais difícil convencer os

7 SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

8 ESTEVES, Waniza Moreira. Op. Cit.

9 CUNHA, Maria Elisabeth Harter. Entrevista concedida a Viviane Teixeira Silveira para a dissertação intitulada "Produzindo narrativas, (en)gendrando currículo: subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/Pelotas - RS", Pelotas, 10/10/2007.

professores e as professoras mais antigas, porque para eles/elas era mais seguro trabalhar com o conhecimento que já dominavam, e aponta outra questão:

Os homens achavam mais fácil trabalhar com os homens, por conhecerem as características masculinas e também, da mesma forma, acontecia com algumas professoras mulheres. E também outra questão educacional, questão de ponto de vista, de onde ia se chegar com a educação física, a que leva a educação física? A questão da *performance* ainda estava muito presente, da competitividade, das provas essencialmente masculinas, das provas femininas.¹⁰

Mesmo aparentemente negada, como demonstra a documentação referente ao currículo, a sexualidade e também o corpo ocupavam o imaginário de professores, alunos e funcionários. Afinal, o currículo é o espaço no qual se corporificam formas de conhecimento e de saber, e onde se condensam as relações de poder que atuam no processo de formação de subjetividades.

Os arranjos físicos e temporais se voltam para a formação das professoras mulheres. Por meio de recursos materiais e de normas, o espaço de formação é delimitado afirmando o que é permitido ou proibido. Assim, podemos perceber como os procedimentos de ensino, as avaliações, as teorias pedagógicas, as normas, ou seja, a materialidade do currículo, constitui-se e acaba por confluir para um lugar de construção das diferenças de gênero e de sexualidade. Uma professora nos conta como foi o processo de inserção dos homens nas aulas de dança:

Aí eu propus, porque não queriam, eu não estou formando profissionais em dança e nem em ginástica, eu to formando profissionais em corpo inteiro, em mente, eu quero movimento orgânico inteiro. Eu quero que se conheçam, minha proposta é essa! Mas então porque tem que ser só mulher, porque mulher tem este privilégio? O homem tem que ter também, somos todos iguais!? Ah, foi uma relutância botar homem ali, mas eu consegui! Então o homem era na rítmica I. Mas aí teve uma briguinha também com um homem porque eu queria que ele fosse até rítmica II e não deixaram. Depois reclamaram que queriam continuar e não podiam continuar. Mas consegui, foi uma beleza, agora para começar não foi fácil.¹¹

10 MARTINS, Elisabeth Farias. Entrevista concedida a Viviane Teixeira Silveira para a dissertação intitulada "Produzindo narrativas, (en)gendrando currículo: subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/Pelotas - RS", Pelotas, 29/10/2007.

11 FARIAS, Turene da Costa. Entrevista concedida a Viviane Teixeira Silveira para a dissertação intitulada "Produzindo narrativas, (en)gendrando currículo: subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/Pelotas - RS", Pelotas, 29/09/2007.

Nesse processo permanente de produção de subjetividades sexuais e de gênero, o espaço escolar, com suas práticas cotidianas, por meio de gestos, falas ou mesmo de silenciamentos, contribui tanto para produção como para a manutenção dessas diferenciações e hierarquias. Talvez esse movimento nos escape, passe despercebido, pois esses processos são naturalizados, produzindo um efeito de verdade há muito estabilizada. Talvez mesmo as relações de poder que tramam as ementas, os programas, os currículos e avaliações sejam tão sutis ao ponto de ignorarmos tais práticas de poder; mas não podemos deixar de perceber o quanto estamos enredados nesses processos e como podemos modificar os jogos de poder tanto pela apreensão, como também pela subversão das práticas educacionais.

Então foi um pouco resistente, mas como todo processo natural de mudança. Necessário. Os próprios alunos participaram um pouco desta discussão, então a mesma posição que existia entre os professores também existia entre os alunos, porque era uma concepção de época da educação física, e na medida em que a gente foi mostrando que era possível ser diferente, se abriu um leque muito grande dentro do currículo e o currículo foi enriquecido.¹²

O processo de tornar-se professora é permeado pelas instâncias curriculares que atuam no processo de formação, ou seja, essas professoras também se constituem em função de todo o aparato que agiu (e ainda age) sobre suas formações. Entretanto, o sujeito que se constrói neste trabalho, o sujeito que se faz a si mesmo, é de alguma forma o eu que seleciona, dentre inúmeras possibilidades, algumas escolhas e é constituído por posições¹³ e não por meros produtos teóricos totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais, matrizes de poder e discursos que nos produzem como sendo viável. O eu é, contudo, um sujeito pensante e falante e tem suas posições.¹⁴

12 MARTINS, Elisabeth Farias. Op. Cit.

13 BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

14 Neste sentido, estamos trabalhando com a concepção de materialidade do sexo de Butler (2003). Para a autora, a materialidade do sexo não é um simples fator biológico, ela é efeito dissimulado do poder, das normas regulatórias heterossexistas (sexismo e norma heterossexual). O sexo é uma categoria normativa que produz, circunscreve e regula o corpo permitindo ou interditando certas identificações para produzir um corpo sexuado, culturalmente inteligível. O regime da heterossexualidade atua para circunscrever e contornar a materialidade do sexo e, essa materialidade é formada e sustentada através de uma materialização de normas regulatórias. A construção de posições é temporal – processo que atua através da reiteração de normas – o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso dessa reiteração por fissuras e fossos – por

Notas metodológicas

Este artigo é parte de uma pesquisa que analisou as concepções a respeito da formação feminina presente nos discursos e nas práticas curriculares que atuaram na formação das professoras da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPEL), nos anos 1970 e início dos anos 1980.¹⁵ A opção por tal momento histórico amparou-se na importância desse período na configuração da Educação Física brasileira, pois é nele que o paradigma esportivo ganha força na área, e também, por a Educação Física estar entre as formações universitárias em que houve uma presença significativa de mulheres.¹⁶

Num primeiro momento, mapeamos as fontes empíricas (registros escritos) no acervo da ESEF. Buscamos registros documentais que demonstrassem as questões de gênero, compreendidas aqui especialmente na divisão sexual das turmas, nas especificidades das ementas das disciplinas, nos cadernos de informações aos calouros, nas atas de reuniões de departamento, nos jornais da época da implantação da Escola Superior de Educação Física, entre outros. A utilização desses documentos e registros escritos serviu como uma fonte documental que possui o seu valor próprio, representando o discurso institucional. Neste caso, o pensamento da instituição quanto àquilo que ela legitima e o que desconsidera.

Apenas com o processo de análise da documentação referente ao currículo da Escola Superior de Educação Física não nos foi possível descobrir a emergência do currículo. Quem o teria construído? Quem teria feito as escolhas em torno de gênero? Perguntas que foram respondidas, no decorrer das entrevistas. Coletamos depoimentos orais com ex-alunas e ex-professoras da ESEF utilizando os pressupostos metodológicos da História Oral. É cabível dizer que foi a rede de depoentes e as fontes escritas que propiciaram um solo provisório suficiente para construir um corpo de conhecimento da memória feminina da formação docente em Educação Física nos anos 1970 e 1980 em Pelotas/RS.

instabilidades e possibilidades de rematerialização.

15 Para mais, ver: SILVEIRA, Viviane Teixeira. *Produzindo narrativas, (en)gendrando currículo*: subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/Pelotas - RS. 114f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

16 Essa presença feminina pode ser ilustrada pelo número de mulheres formandas na turma de 1976, de um total de 31, 24 eram mulheres: Cleonice Hax, Cleusa Rodrigues, Elen Barros, Elisabeth Silva, Gilce Bezerra, Irma Silva, Cátia Louzada, Lilian Duarte, Loude Montezano, Maria da Silva, Maria Hipólito, Maria de Azevedo, Maria Bueno, Melânia Bechia, Miriam Tavares, Neusa de Brito, Regina Quintana, Regina Bohm, Regina Koabere, Ruth Crochemore, Saleti Rodrigues, Sandra da Silva, Tânia Medeiros e Vera Rapeto fizeram parte dessa turma. Dados retirados do Acervo ESEF/UFPEL, 2005.

A análise da documentação foi feita com o entrecruzamento dos fragmentos dos depoimentos orais, respeitando a singularidade de cada uma das fontes. O uso de fontes de naturezas escritas (documentos) e orais (entrevistas) deu-se no sentido de poder abarcar uma amplitude maior de informações sobre o currículo que vigorou na formação das professoras de Educação Física, em Pelotas/RS, nos anos 70 e 80. As entrevistas com as professoras foram fundamentais, porque através desses depoimentos obtivemos acesso aos pressupostos não oficiais, ou melhor dizendo, a outros aspectos “ocultos” que fizeram parte daquele currículo, que, por sua vez, esteve presente no espaço institucional, mas não ficou registrado em documentos oficiais.¹⁷

Desse modo, foi por meio das narrativas que dialogamos com as professoras (ex-alunas e professoras da ESEF) sobre as suas atuações como docentes no ensino básico (atuais, fundamental e médio) e universitário. Assim, analisamos o quanto esta prática esteve ou não influenciada pelo currículo que atuou na formação dessas professoras.

Partindo das contribuições advindas das teorias curriculares, que se pautam pela perspectiva dos estudos genealógicos foucaultianos, e deslocando a análise no sentido de pensarmos na construção de um corpo “mais inteligente e afetivo, mais social e subjetivo do que aquele que herdamos”¹⁸, colocou-se a importância de examinar até que ponto, dentro das suas condições de possibilidades históricas, as práticas curriculares que atuaram na formação das professoras de Educação Física, principalmente, a partir dos anos 70, possuem ou não elementos instituidores de novas posturas de corpo, da sexualidade feminina e das relações de gênero. Tomando os corpos e as sexualidades a partir de um viés pós-estruturalista que entende o sujeito em termos de uma construção discursivo-institucional, em que pese as relações de poder, considerando a historicidade que permeia os processos múltiplos de produção de subjetividades.

17 O currículo oculto é constituído por aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem para aprendizagens sociais relevantes. Para Silva, currículo oculto é um “conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ‘ensinados’ através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola”. Algumas análises atuais consideram que as dimensões do gênero, da sexualidade e da raça também são aprendidas no currículo oculto. Por exemplo, como ser homem, como ser mulher, como ser homo ou heterossexual. Para mais, ver: SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação*: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p 33

18 NAJMANOVICH, Denise. Pensar/viver a corporeidade para além do dualismo. In: GARCIA, Regina (Org.). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 99.

O currículo como território de relações de poder

Para Tomaz Tadeu, pode se identificar duas concepções antagônicas a respeito das teorias curriculares. A primeira, advinda da teoria crítica, é uma concepção que pode ser denominada como realista, pois define o que conta como real, como conhecimento válido, para quem transmite e para quem recebe. Há um mundo objetivo dos fatos, no qual os significados que devem ser transmitidos são fixos, meras transcrições da realidade, texto simplesmente legível. Não há lugar para se considerar as relações de poder. Para o autor:

É de se prever que, sob essa orientação, os currículos e as abordagens desses esquemas de treinamento sejam predominantemente técnicos, gerenciais, práticos e pragmáticos, reproduzindo as preocupações com eficácia e produtividade que vêm sendo aplicadas às escolas primárias e secundárias, com o conseqüente deslocamento não apenas de campos e abordagens de inclinação mais política, social e cultural, mas também de áreas de formação que, embora não diretamente opostas às orientações pragmáticas, possam ser vistas como irrelevantes.¹⁹

A segunda concepção encara como importante todas as recentes transformações na teorização social, decorrentes dos movimentos sociais, dos estudos culturais e das questões levantadas pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, abrindo novas alternativas para as discussões a respeito das políticas curriculares. A introdução do termo políticas curriculares aumenta a visibilidade dada a todos os tipos de práticas que, de algum modo, se inserem no currículo. No sentido que utilizamos nesta pesquisa, a expressão políticas curriculares vem ao encontro do que Tomaz Tadeu da Silva discute em seu livro "*O currículo como fetiche*". Para o autor, as políticas curriculares geram uma série de outros variados dispositivos chamados por ele de "microtextos de sala de aula": diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, elementos do cotidiano escolar, movimentando toda uma indústria cultural em torno da escola e da educação.²⁰

Nesse sentido, a teoria curricular daí derivada concebe o currículo como um local no qual circulam significados, também produzidos em outros lugares. Ou seja, nesses microtextos de sala de aula não estão presentes somente os saberes oficiais e dominantes que reforçam a autoridade e a legitimidade hegemônicas,

19 SILVA, T. T. Op. Cit., p. 166.

20 Idem, Ibidem.

mas, também os saberes subordinados, relegados e desprezados, que transbordam e flexibilizam os processos de subjetivação.

O currículo, no mencionado sentido, é entendido como um local de disputas de construção de objetos de conhecimento, no qual, outros significados estão envolvidos de forma ativa. Neste caso, devemos tomar o currículo como discursos, como práticas. Além de perceber sob quais códigos, convenções e leis ele foi produzido, tornando visível a intenção de sua existência, sua 'arquitetura'. Segundo Tomaz Tadeu "o texto que constitui o currículo não é simplesmente um texto: é um texto de poder".²¹

A década de 1990 traz à cena do debate essa percepção do currículo, que muito deve às compreensões sociais advindas dos movimentos feministas, raciais, étnicos, sexuais e pós-coloniais, o que movimenta a discussão em torno da linguagem como elemento central de análise. No currículo ganha destaque o papel das práticas lingüísticas e dos discursos, isto é, os efeitos de verdade nas práticas discursivas na constituição do social.²² A linguagem constitui a maioria de nossas práticas, instituindo relações, poderes, lugares, produzindo e fixando diferenças. Para Louro,

[...] a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros.²³

Adotando essa perspectiva, a análise que realizamos pressupõe o currículo enquanto escolhas produzidas em meio a relações de poder: "o importante não é perguntar o que é verdadeiramente um currículo, o que é um currículo em sua essência, mas, antes, perguntar que impulso, que desejo, que vontade de saber e que vontade de poder movem um currículo".²⁴

Nesse sentido, quando as políticas curriculares adentram os espaços institucionais da escola e da universidade, elas o fazem sob a forma do currículo. Nesses lugares seus efeitos mais perversos ocorrem nas salas de aula, na medida

21 Id., Ibidem, p. 67.

22 Id., Ibidem.

23 LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 67.

24 CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 55.

em que definem papéis dos/as professores/as e alunos/as, mantendo o binarismo existente nas relações sociais.

Deste modo, o currículo representa um instrumento de escolhas; nele os conhecimentos são separados, algo fica dentro e algo fora. Essas divisões são parte de relações de poder que refletem o que deve e o que não deve ser ensinado, determinando o que passa por conhecimento válido, incluindo certos saberes, estabelecendo diferenças, construindo hierarquias e produzindo subjetividades. Mesmo submetido a regras, a restrições, a normas próprias de cada instituição educacional, o currículo é visto como um discurso, isto é, como uma prática discursiva.

Levando em conta a análise do currículo da ESEF efetuada a partir dos documentos oficiais e dos depoimentos orais (de caráter não-oficiais), o currículo passou a ser pensado como envolvendo não apenas interesses de classe e institucionais, mas também num complexo jogo racial, sexual e étnico, pois nomeia o mundo segundo uma determinada etnia, uma determinada raça, um determinado sexo. E é isso que faz a diferença na produção e na distribuição de saber-poder. O currículo, com suas artimanhas, fixa posições de sujeito específicas, fixa relações hierárquicas e assimétricas, estando sempre no foco dos projetos de reforma social e educacional por “ter o poder” de fazer prevalecer a hegemonia e a supremacia.

Ao refletir a epistemologia dominante, a produção de um currículo acaba por ser marcadamente masculina. Logo, responsável que é por refletir e produzir subjetividades, o currículo acaba corporificando e produzindo as relações hierárquicas de gênero. Os estereótipos de gênero que refletem as hierarquias são transmitidos e naturalizados nos próprios processos de formação nas instituições educacionais.²⁵ Os significados do currículo e seus efeitos de poder constituem subjetividades profissionais e sociais.

Portanto, o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder que fizeram, e ainda fazem, com que seja ensinado um determinado tipo de conhecimento e não outro. E as análises efetuadas nesta pesquisa demonstraram que as características e opções de um currículo acabaram por refletir as experiências e interesses masculinos, reforçando as relações de dominação patriarcal existentes.

A maneira como abordamos a produção de subjetividades a partir do processo de formação leva em conta os currículos desenvolvidos no cotidiano

25 SILVA, T. T. Op. Cit.

escolar, nos mecanismos de escolarização e nos aparatos culturais, e que ao institucionalizarem-se, distinguem os corpos e a sexualidade das estudantes e das professoras. O movimento feminista atentou para a questão de que o currículo vinha sendo pensado a partir do masculino, o que favorecia o mundo para os homens e aumentava a instituição de desigualdades sociais. O currículo tem de ser compreendido como um aparato da diversidade cultural no qual seja possível pensar de novas formas questões políticas, econômicas, culturais, sexuais, etc, abrindo espaço para o outro, o diferente e eliminando as distinções binárias. Segundo Louro:

Portanto, é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação ‘científicos’ e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos.²⁶

Examinar o currículo com suas práticas hegemônicas e fronteiriças não somente para verificar até que ponto as experiências femininas estão excluídas, mas também para criticar as relações patriarcais de poder e suas influências sobre o ensino, a educação e as políticas curriculares, para assim, construir conhecimentos e espaços menos sexistas. E pensar o currículo a partir de uma perspectiva feminista exige que este seja entendido como um campo político porque no estabelecimento das diferenças estão implicadas relações de poder.²⁷

A Educação Física nos anos 70: esporte e diferenças de gêneros

Professora de Educação Física! [Risadas] P R O F E S S O R A!!! [...] Há cinquenta anos atrás ser professora era uma coisa muito legal, muito boa [...] A maioria era mulher, poucos homens seguiam essa carreira de professor, professor mesmo, já nem falo de Educação Física [...] Então o fato de eu ter escolhido Educação Física meus pais nunca fizeram assim objeção nenhuma porque eu já era do esporte mesmo, já era atleta. Foi tudo bem. Quando as minhas filhas já estavam se preparando pra fazer vestibular é que eu disse “ai meus anjos, professora!?” [...] Mas mesmo assim a do meio

26 LOURO, G. Op. Cit., p. 89.

27 Idem. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

resolveu [...] fazer Educação Física, - 'Eu vou porque eu gosto, eu gosto. O que tu faria mãe se tu começasse agora de novo?' Eu, com certeza, ia fazer Educação Física de novo, então...²⁸

Como um campo de estudo e intervenção que emergiu e se consolidou na sociedade ocidental no século XIX²⁹, a Educação Física é uma das áreas do conhecimento que foi alvo e ajudou a configurar as práticas e os discursos que produziram as diferentes concepções de corpos e sexualidades femininas. E, nesse processo que atravessou praticamente todo o século XX, a Educação Física³⁰ brasileira teve um papel significativo.

Uma primeira intervenção pode ser localizada no período que vai do final do século XIX e se estende até os anos 1920 e 1930. Nesse período, as práticas corporais ocorriam basicamente em espaços abertos, caracterizando-se como experiências de lazer, passatempos específicos de diferentes classes sociais.³¹ A ação direta da Educação Física era, quase que exclusivamente, sobre o corpo masculino – as mulheres participavam como assistentes, espectadoras. Às mulheres era proibida a prática de esportes que pudessem prejudicar uma futura maternidade sadia.

Assim, o argumento biológico surge com força nos discursos sobre o corpo feminino. Inicialmente, as mulheres exerciam papéis de acompanhantes dos maridos atletas e, aos poucos, adentravam novos lugares, podendo ser encontradas também na condição social de madrinha de equipes esportivas de modalidades

28 CLARK, Ieda Chiviacowsky. Entrevista concedida a Viviane Teixeira Silveira para a dissertação intitulada "Produzindo narrativas, (en)gendrando currículo: subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/Pelotas – RS", Pelotas, 11/09/2007.

29 Enquanto na Europa a Educação Física é uma área do conhecimento que se constituiu basicamente no século XIX com os Métodos de Ginásticas, no Brasil ela começa sua institucionalização na primeira metade do século XX. Sobre a constituição da Educação Física brasileira, consultar: SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994. Várias normas relacionadas às práticas de atividades físicas surgiram no Brasil desde 1851. Por intermédio da Lei Federal nº 630 de 17 de setembro de 1851, a ginástica é colocada como prática obrigatória nas escolas primárias; entretanto, a disciplina Educação Física torna-se obrigatória somente com a implantação da Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.

30 Estou usando o termo Educação Física no seu sentido amplo que abrange todas as práticas corporais sistematizadas na forma de jogo, de exercícios ginásticos e das diferentes modalidades esportivas que ocorrem tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Maiores considerações sobre a terminologia da Educação Física podem ser encontradas no livro de BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

31 Considerações sobre o processo de esportivização brasileiro ocorrido no início do século XX podem ser encontradas no livro de LUCENA, Ricardo. *O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 2001.

como o basquete e o futebol, espaço em que ganhavam uma notoriedade atrelada à sua juventude, seu potencial materno, sua beleza física assexuada e sua simpatia.³²

Ao estarem presentes em lugares antes restritos ao universo dos homens, as mulheres redefinem funções, configuram novos panoramas femininos nos quais se chocam antigos e novos valores, rompendo e reintegrando o tempo todo, à ordem do discurso, isto é, uma concepção normalizada da mulher — que pratica esportes, freqüenta eventos sociais e ocupa cargos administrativos. No contexto brasileiro esse movimento começa a ser mais acentuado a partir de 1960, momento em que as mulheres iniciam a participar efetivamente de espaços de circulação masculina, vão alcançando conquistas em diferentes campos, modificando os discursos normatizadores vinculados à figura feminina da época.³³

Outro momento bastante marcante na história da Educação Física brasileira foi aquele que assinalou a sua emergência e consolidação dentro do espaço escolar, colocando-a como uma "Atividade Curricular".³⁴ Esse período, que vai do final dos anos 1920 até meados dos anos 1940, caracterizou-se por uma forte ideologização das práticas e dos discursos. De certa forma é possível dizer que a Educação Física, principalmente nas práticas escolarizadas, esteve regida por três grandes eixos de forças que estavam entrelaçados: o discurso higienista, o discurso médico e o discurso militar.³⁵

O surgimento da Educação Física escolar pode ser entendido como um lento processo de refinamento dos discursos e práticas responsáveis pela tarefa de educar o corpo. Visto assim, o corpo foi tratado pelos processos de escolarização, como o lugar de disciplina e civilização. Foucault aponta que esse movimento teve início no contexto europeu a partir do fim do século XVIII.

Nesse contexto, é possível observar que a Educação Física se configurou como um conjunto de práticas discursivas e institucionais responsáveis pela educação dos gestos, disseminação de novos comportamentos e manutenção de uma saúde e de uma sexualidade sadia.³⁶ A disciplina em foco, integrada à

32 STIGGER, Marco Paulo. *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico*. Campinas: Autores Associados, 2002.

33 RAGO, Margareth. Os mistérios do corpo feminino, ou as muitas descobertas do "amor venéreo". *Projeto História*, (25), pp. 181-195, dez., 2002.

34 Até os anos 90 a Educação Física foi tratada nos currículos não como uma disciplina e sim como atividade curricular. Para maior aprofundamento, ver: MELO, José Pereira de. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre Educação Física como componente curricular. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, São Paulo, n. 5, p. 188-190, set., 2006.

35 SOARES, C. Op. Cit.

36 Para aprofundar a discussão a respeito da forma pela qual os gestos, os comportamentos,

questão da higiene, pretendia ensinar como ser uma jovem sadia em relação ao seu corpo e as suas atitudes, mas, sobretudo, tinha a finalidade de educar moralmente os jovens.

Afinada com as ideologias hegemônicas do período dos anos 1930 e 1940, por intermédio desses três potentes discursos, a Educação Física foi instrumentalizada como um meio eficiente para ajudar a forjar e a legitimar os padrões de corpo e de sexualidade feminina vigentes na época: da mulher mãe e da mulher esposa, saudável, higiênica, educada e desprovida de quaisquer outros desejos sexuais.

Silvana Goellner mostra como esse fato é visível, por exemplo, na Revista Educação Physica, publicação clássica da Educação Física brasileira dos anos 1930 e 1940. Ao fazer uma análise detalhada das imagens e dos discursos sobre a mulher que predominaram nessa revista, a autora destaca que:

Motivados por essa idéia seus editores publicam vários textos que sugerem vigilância e cuidados para com a saúde pessoal e a higiene social, como por exemplo, o controle da procriação, a preocupação com a formação moral das crianças e jovens, a preservação da família e do lar, o caráter moralizador e disciplinador do esporte, a exaltação ao Estado constituído, a construção de um sentimento de nacionalidade e, evidentemente, em se tratando de regeneração da raça, a glorificação da imagem da mãe.³⁷

Mais do que um discurso, o ideário higienista deve ser visto como uma estratégia política, como uma ação que, posta em prática em um determinado momento histórico, visou situar e instituir normas e hábitos de condutas nas formas de viver, principalmente nas metrópoles emergentes.³⁸

Embora introduzida nas escolas, a formação dos professores de educação física era realizada por meio do ensino militar. A desmilitarização da Educação Física brasileira se iniciou com a criação das primeiras escolas civis de formação de professores, no final da década de 30 e início da década de 40³⁹. Por meio da

as atitudes são aquisições sociais que acabam tornando-se “naturais”, ver o artigo de Jean-Claude Schmitt “A moral dos gestos”, que busca reconstruir uma história dos gestos e dos valores éticos que inspiraram no passado a definição de modelos de gestos ideais.

37 GOELLNER, Silvana. *Bela, maternal e feminina: Imagens da mulher na Revista Educação Physica*. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 64.

38 Dessa forma, pela intervenção e pelas contingências que o discurso higienista teve no Brasil, é cabível dizer que ele operou com algo mais, que Michel Foucault irá denominar de uma estratégia de biopoder. Para mais, ver: FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*. Vol 2: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

39 FARIA JR, Antonio. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA,

resolução nº. 69 de 06/11/69 do Conselho Federal de Educação, o currículo da Educação Física foi instituído, com o mínimo de 1800 horas/aula ministradas em, no mínimo três e no máximo cinco anos, o que conferia o título de Licenciado em Educação Física e Técnico em Desportos.

Para Taborda de Oliveira, a educação física constituída pelo discurso militar, que carregava ainda influências dos discursos médicos e higiênicos, assumiu na escola uma identidade marcadamente esportiva. Para o autor, “no discurso oficial, por mais que advogasse a necessária educação integral dos indivíduos, sua ênfase exclusiva era sobre o esporte, o talento esportivo, a escola como celeiro de atletas”.⁴⁰ Uma de minhas entrevistadas comenta que:

Eu fui criada em Porto Alegre dentro de um clube - do União, então eu jogava lá desde novinha; e na minha escola [...] também eu acho que desde os 10, 11 anos eu já andava no esporte. Então nunca senti, nunca percebi problema nenhum.... treinava com os guris. Talvez aqui em Pelotas isso possa ter acontecido, mas em centro grande não.⁴¹

Dessa forma, o esporte reforçou a inclusão da Educação Física nos currículos escolares. Porém, os argumentos utilizados tinham valor sócio-educativo, pois, para plena convivência social, precisa-se obedecer a determinadas regras, aprender com o esporte a conviver com vitórias e derrotas, e vencer através do esforço pessoal, além de desenvolver a independência e a confiança em si mesmo e o sentido de responsabilidade, entre outros.⁴²

Esses argumentos institucionalizam o esporte e a Educação Física no sentido de colaborar para a funcionalidade e harmonia da sociedade na qual se inserem, ou seja, eles serão importantes na medida em que forem úteis ao sistema. Assim, podemos dizer que a socialização através do esporte pode ser, na maioria das vezes, também uma forma de controle social, pela adaptação dos alunos e alunas aos valores e normas dominantes como condição de praticidade e desenvolvimento da sociedade.

Vitor (Org.). *Fundamentos pedagógicos – Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

40 O autor analisou a Revista Brasileira de Educação Física e Desporto (1968-1984) para compreender a influência dos discursos hegemônicos da Revista na concepção de Educação Física escolar. TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. *A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência*. 398f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001, p. 30.

41 CLARK, Ieda Chiviacowsky. Op. Cit.

42 TABORDA DE OLIVEIRA, M. Op. Cit.

Inúmeras estratégias foram criadas no país, visando incentivar a mobilização esportiva da população, como, por exemplo, a campanha do “Esporte para Todos”. Uma das entrevistadas vivenciou bem esse momento da Educação Física:

A gente ainda tinha um pouquinho desse resquício que, ao longo dos anos, foi se dissipando com a mudança curricular. Nós tivemos várias fases onde o currículo sofreu, queira ou não, influência dessa época militar. A época do “Esporte para Todos”, que o governo dizia “O esporte é para todos!” [...] a ênfase ao esporte foi muito grande, havia bastante verbas pra quem trabalhasse com o esporte, então foi mais difundido até dentro das escolas, as escolas recebiam mais material pra área esportiva, construções de quadras de esporte.⁴³

Nesse período, muitos recursos financeiros foram encaminhados para construções de ginásios e estádios esportivos pelo país. Muitas escolas de educação física também foram implantadas, por exemplo, a própria Escola de Educação Física de Pelotas, que teve sua portaria de criação datada de 1971. Esse movimento nacional refletiu diretamente na formação dos professores e professoras nos anos 1970, estimulando-os a buscar um melhor rendimento e *performance* nas práticas esportivas:

Fui [trabalhar no Projeto Rondon] com o propósito de montar uma estrutura de educação física no local e dar cursos pra professores que naquela época também trabalhavam a título precário. E ainda, de lambuja, eu montei um projeto, porque eles tinham, tu vê como são as coisas, como retrata a época que eu te falei do Esporte para Todos, do dinheiro que o governo colocava, eu atuei na cidade de Jaraguara, no interior de Goiás, a uns 100 km de Anápolis. A cidade era um vilarejo e eles tinham um ginásio de esportes novinho, ocioso. E nós aqui, um curso de graduação, sem prédio próprio. Onde pediam, levavam, que era pra ganhar voto.⁴⁴

Todavia, a prática dos professores de Educação Física não estava livre da dicotomia criada culturalmente entre o masculino e o feminino. Essa dificuldade foi institucionalizada, muitas vezes, pela concepção biológica tanto sobre corpo quanto sobre a própria área em que atuam. E essa concepção é repassada durante o processo de formação, através de disciplinas, normas, comportamentos e silenciamentos, ou seja, pelos currículos nas instituições de formação. Nas palavras de Daolio,

43 MARTINS, Elisabeth. Op. Cit.

44 Id., Ibidem.

[...] a postura dos professores de Educação Física pode ser outra. Se, por um lado, há um patrimônio biológico que sempre apresentou diferenças entre homens e mulheres, por outro lado, há uma contínua transformação no uso social desses corpos, uso esse que não precisa gerar diferenças tão gritantes. Em outras palavras, o professor de Educação Física está continuamente influenciando na construção cultural do corpo de seus alunos. Resta saber se ele está atento a essa importante tarefa.⁴⁵

A hegemonia masculina, física e simbólica, numa instituição que ministra curso de formação de professores de Educação Física, em tal período, produziu e reproduziu limitações específicas para as mulheres em sua socialização profissional e conteve possíveis noções contra programas e práticas sexistas nas escolas. Daolio, em um artigo produzido a partir de suas experiências práticas nas aulas de educação física, demonstra como essas aulas, muitas vezes, contribuem para a confirmação e reforço das diferenças entre os gêneros.⁴⁶ Castellani, ao analisar documentos e legislação relativos à educação física desde a década de 1930, chegou à conclusão de que esta tem cumprido o papel de reforçar as diferenças e os estereótipos entre homens e mulheres, colaborando para o adestramento físico, necessário para defesa da pátria e para a manutenção dos interesses da sociedade.⁴⁷

Em uma pesquisa realizada por Rosemberg, foi analisado o panorama geral do acervo bibliográfico brasileiro sobre o tema mulheres/Educação Física/esportes. A autora encontrou um número insignificante de publicações sobre o tema, e atribuíram o fato ao espaço ocupado pelo futebol no país (que até 1979 era proibido – oficialmente – às mulheres).⁴⁸

Contudo, por mais contraditório que possa parecer, foi também nos anos 70, época marcada pela repressão da ditadura militar, que uma nova subjetividade corporal, tanto masculina como feminina, ganhou força na Educação Física e na

45 DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: ROMERO, Elaine (Org.). *Corpo, Mulher e Sociedade*. Campinas: Papius, 1995, p. 105.

46 Id., Ibidem.

47 CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas: Papius, 1998.

48 Aqui, cabe lembrar também que algumas atividades esportivas são intensamente vinculadas a componentes (adjetivos) masculinos, tais como: virilidade, agressividade, competitividade, força física. E que algumas mulheres sentem temor em serem consideradas masculinas devido à prática de algum esporte. O campo esportivo para mulheres e homens é um espaço generificado, pois existem esportes que também são alvos de críticas para homens atletas, por exemplo, a Ginástica Rítmica Desportiva. Para mais, ver: ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação Física, os esportes e as mulheres: balanço da bibliografia brasileira. In: ROMERO, Elaine (Org.). *Corpo, Mulher e Sociedade*. Campinas: Papius, 1995, pp. 271-308.

sociedade brasileira. Diferente do que ocorreu nos anos 30 e 40, após os 70 parece ser mais difícil identificar a existência de um discurso hegemônico na Educação Física. No lugar dos eixos médico, higienista e militar, iniciou-se um novo campo discursivo na Educação Física, fundamentado no paradigma esportivo e na busca da aptidão física. Ganham visibilidade as intervenções e discursos advindos do Esporte Moderno, da mídia e das transformações oriundas especialmente do campo da saúde, como a biologia celular, a biotecnologia e a engenharia genética.⁴⁹

A Educação Física passa a ser constituída por uma pluralidade de discursos. Sendo assim, a concepção de corpo e sexualidade feminina que ela ajudou a constituir, longe de ser homogênea, expressou os embates entre esses diferentes saberes, entre eles a busca da aptidão física, o esporte de alto nível, as novas tecnologias no campo da saúde, entre outros.

Se por um lado o esporte moderno ainda carrega a mácula da discriminação de gênero, por maior controle e vigilância que se coloque sobre a mulher atleta, não há como negar que em muitos aspectos ela vem tensionando e implodindo com os discursos pautados pelas classificações duais de corpo que insistem em forjar um padrão de corpo masculino e outro feminino. Hoje, várias concepções de corpos podem ser identificadas: corpos higiênicos, eugênicos, assexuados, hipererotizados, reprimidos, *cyborgs*, maternais, midiáticos, virtuais, andróginos, sarados, atléticos.

Considerações finais

Neste capítulo demos atenção especial para uma discussão acerca do currículo como território de relações de poder e de re/produção de corpos e sexualidades masculinas e femininas. Bem como, sobre a influência do currículo da Escola Superior de Educação Física na formação dessas professoras que forneceram os seus depoimentos. Buscamos também mostrar como os discursos que perpassaram a Educação Física em diferentes momentos históricos tiveram vínculos diretos com a formação profissional universitária.

O processo de escolarização do corpo e, mais especificamente, a produção de uma feminilidade ocorre através das pedagogias da sexualidade

49 LIMA, H. *Do corpo-máquina ao corpo-informação: o pós-humano como horizonte biotecnológico*. 317 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

praticadas pelas instituições (escola, mídia, igreja, família); essas pedagogias são sutis e discretas em seu funcionamento, entretanto, eficientes e duradouras nas suas marcas e o currículo também é responsável por tais práticas. A escola surge como uma forma de disciplinar os corpos e estes denunciam através de suas marcas, a passagem pelo processo de escolarização, que acaba por ser um local de produção dos sujeitos sexuados.

Guacira Louro aponta que as pedagogias da sexualidade quando adentram o espaço institucional da universidade ou da escola exercitam uma ação sobre os corpos, os discursos, diz Judith Butler, “se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue. E ninguém pode sobreviver sem, de alguma forma, ser carregado pelo discurso”.⁵⁰

Aqui se faz necessário afirmar que não é somente na escola que se exercem as pedagogias sobre os corpos e a sexualidade dos estudantes, mesmo considerando-a como o *locus* principal dos processos educativos. Na escola precisamos estar atentos para perceber as múltiplas formas de intervenção pedagógica que são produzidas explícita ou ocultamente por meio dos currículos. Os corredores, os pátios escolares, as sinetas, os silêncios, os castigos: todos esses espaços tornam-se, por vezes, naturalizados, impedindo-nos de enxergar a incorporação de identidades sexuais nos alunos e alunas. Todas essas formas de intervenção pedagógica fazem parte dos currículos escolares, que materializam os corpos e as sexualidades dos/das estudantes no modelo heterossexual.

Imagens, propagandas, televisão, músicas, filmes, livros também são locais pedagógicos, que estão a todo o momento, capturando e produzindo, disciplinando e controlando, muitas vezes, despercebidamente, sobre nossos corpos e sexualidades. Portanto, devemos estar atentos a todas essas dimensões que constituem e produzem as distinções e desigualdades no campo das relações de gênero e que fazem parte dos currículos escolares.

Apesar do corpo sempre ter ocupado um lugar de destaque na constituição da nossa sexualidade e conseqüentemente da nossa subjetividade, apenas nas últimas décadas passou a receber uma atenção mais cuidadosa nas pesquisas em Educação e nos currículos escolares.

As pesquisas na área de Educação começam a ser financiadas a partir de 1970 e as pesquisadoras elegem as mulheres como objetos de estudo. Os trabalhos iniciais versaram sobre papéis sexuais, formação de estereótipos sexuais na escola,

50 MEIJER, Irene; PRINS, Bauke. Como os corpos se tornam matéria: uma entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 10, pp. 155-167, 2002.

na família, na sociedade e na mídia, e sobre condicionantes culturais que guiavam as escolhas profissionais de mulheres.⁵¹ Sobre essa lacuna nos discursos curriculares modernos, Guacira Lopes Louro denuncia que

[...] no 'sagrado' campo da educação não apenas separamos mente e corpo, mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo. Aparentemente estamos, nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com idéias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos.⁵²

Não obstante a postura adotada pelas pedagogias modernas, a escola nunca ignorou o corpo dos seus alunos e de seus educadores. A partir dos conceitos de Foucault⁵³ de corpos dóceis (1987) e de anatomia política (1979), é praticamente impossível imaginar que a escola moderna tenha esquecido do corpo, já que prevalece na sociedade uma intenção política de controlar, de vigiar, de normatizar o desejo, a sexualidade e a subjetividade dos sujeitos através das intervenções sobre os corpos. Nessa investidura de governabilidade, com suas práticas curriculares explícitas ou ocultas, a escola, assim como outras instituições, teve um papel relevante.⁵⁴

O feminismo favoreceu uma interrogação sobre a vida das mulheres "obscuras", tornando visível e possível a acumulação de dados, a constituição de arquivos de memória e o surgimento dos depoimentos orais. Essas experiências permitiram analisar e utilizar mais profundamente as memórias de mulheres, entendendo que a memória é profundamente sexuada.⁵⁵

Os cinco depoimentos que coletamos projetam trajetórias de professoras que viveram em algum momento a experiência do mundo acadêmico e trazem

51 BORGES, Dulcina; RODRIGUES, Jane de Fátima. O gênero na universidade e os currículos universitários: resistências e possibilidades. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTREIN, Celsi. *Coletânea gênero plural*. Curitiba: UFPR, 2002, pp. 235-247.

52 LOURO, G. Op. Cit., p. 60.

53 FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

54 Vários são os estudos já realizados que tecem considerações mais detalhadas sobre as intervenções efetuadas pela escola moderna no processo de disciplinarização dos corpos, na perspectiva que aqui estamos tratando, tal como: EIZIRIK, M.; COMERLATO, D. *A escola (in)visível: jogos de poder/saber/verdade*. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Sobre as políticas de governabilidade e a atuação das instituições escolares, consultar o artigo de VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, pp. 179-217.

55 PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 2005.

suas singularidades, como mulheres, mães, profissionais. São discursos que pretendem também provocar no leitor algumas reflexões do tempo presente, quando a experiência individual pode se revelar como coletiva.

Para Arendt contar uma vida era também a única forma de salvá-la do esquecimento. Biografar era conferir imortalidade terrena àquilo que, por sua própria natureza, é fugaz e perecível, a vida humana, arriscada a desaparecer para sempre na ausência de um poeta ou historiador, enfim, de um contador de histórias que possa imortalizá-la. Contar uma vida é uma exigência que se impõe em face da mortalidade humana, e aquilo que desta vida importa contar é justamente o seu entrelaçamento com o mundo em que ela foi vivida.⁵⁶

Os depoimentos orais dessas mulheres professoras configuram narrativas que demonstram inserções em diferentes territórios, alongando as relações de ensino e de outras formas de linguagem e exercício de suas práticas docentes. A análise desses depoimentos confirmou algumas hipóteses inicialmente formuladas; entretanto revelou experiências singulares bastante distintas daquelas secularizadas pela hegemonia masculina.

A época contemporânea trouxe para cada sujeito a tarefa de buscar as formas através das quais se constitui, o que valoriza a experiência e os processos subjetivos. Nesse sentido, as "histórias de vida" contribuem ao relembrarem seus percursos e desdobram alternativas fecundas para o estabelecimento de novas práticas de formação.

Consideramos importante atentar para as pedagogias da sexualidade nos espaços institucionais, entretanto, por outro lado, nossas análises nos permitiram também perceber que se constroem situações que representam rupturas, cruzamentos de fronteiras. E é nesse instante que novos processos subjetivos são produzidos. Os fragmentos de memórias expostos neste artigo demonstram a experiência e as aprendizagens dessas mulheres que fizeram uma história, e também foram parte dela, promovendo novas possibilidades de pensar e exercer a prática docente a partir de uma perspectiva da experiência. As memórias manifestadas na pesquisa demonstraram que, mesmo parecendo haver um discurso homogêneo e hegemônico no campo da Educação Física e da formação de mulheres professoras no período, múltiplas práticas e discursos da formação profissional, suas atuações nas aulas, seus corpos e suas escolhas pessoais conferiram a vida de cada entrevistada valores, técnicas e saberes.

56 DUARTE, André. Pensar e agir por amor ao mundo. *Revista Educação*, São Paulo, n. 04, pp. 07-08, 2007.