



Reflexão e Ação

ISSN: 1982-9949

ISSN-L: 0103-8842

eders@unisc.br

Universidade de Santa Cruz do Sul
Brasil

dos Santos, Claudécir; Pizzi, Samille
CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E OS DEBATES DE GÊNERO, DENTRO
E FORA DOS MUROS DA ESCOLA: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA
Reflexão e Ação, vol. 32, núm. 2, 2024, Mayo-Agosto, pp. 48-63
Universidade de Santa Cruz do Sul
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v32i2.19692>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722582596005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E OS DEBATES DE GÊNERO, DENTRO E FORA DOS MUROS DA ESCOLA: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA

BODY CULTURE MOVEMENT AND GENDER DEBATES, INSIDE AND OUTSIDE THE SCHOOL WALLS: NARRATIVES OF AN EXPERIENCE

CULTURA CORPORAL DEL MOVIMIENTO Y DEBATES DE GÉNERO, DENTRO Y FUERA DE LOS MUROS DE LA ESCUELA: RELATOS DE UNA EXPERIENCIA

Claudecir dos Santos¹

Samille Pizzi²

RESUMO

Fruto de uma pesquisa em nível *Stricto sensu*, o presente artigo tem por objetivo problematizar as (in) confluências da cultura corporal de movimento nas experiências educacionais vivenciadas na Educação Física escolar, a partir das narrativas da pesquisadora da temática. Trata-se de um estudo que [re] produz um diálogo entre as leituras e análises buscadas e interpretadas a partir do Estado do Conhecimento e das vivências da autora/pesquisadora enquanto professora de Educação Física. Nas conclusões, o artigo destaca as proximidades entre as narrativas da Educação Física escolar e as narrativas de outros ambientes esportivos, enfatizando a importância de se atentar para os discursos que reverberam, por meio de muitas vozes, desigualdade de gênero.

Palavras-chave: Cultura corporal de movimento. Educação Física escolar. Práticas corporais.

ABSTRACT

Result of a research at the *Stricto sensu* level, this article aims to problematize the (in) confluences of the body culture of movement in the educational experiences lived in school Physical Education, based on the narratives of the researcher on the theme. It is a study that [re] produces a dialog between the readings and analyses sought and interpreted from the State of Knowledge and the experiences of the author/researcher's as a Physical Education teacher. In the conclusions, the article highlights the proximities between the narratives of school Physical Education and the narratives of other sports environments, emphasizing the importance of paying attention to the discourses that reverberate, through many voices, gender inequality.

Keywords: Body culture of movement. School physical education. Body practices.

RESUMEN

Resultado de una investigación a nivel *Stricto Sensu*, este artículo pretende problematizar la (in)confluencia de la cultura corporal del movimiento en las experiencias educativas de Educación Física escolar, a partir de las narrativas de la investigadora sobre el tema. Se trata de un estudio que [re] produce un diálogo entre las lecturas y análisis buscados e interpretados a partir del Estado del Conocimiento y las experiencias de la autora/investigadora como profesora de Educación Física. En sus conclusiones, el artículo destaca las proximidades entre las narrativas de la Educación Física escolar y las narrativas de otros ambientes deportivos, enfatizando la importancia de prestar atención a los discursos que reverberan, a través de muchas voces, la desigualdad de género.

Palabras clave: Cultura corporal del movimiento. Educación Física escolar. Prácticas corporales.

Submetido para publicação: 08/08/2024

Aceito para publicação: 27/09/2024

Autor para contato: claudedir.santos@uffs.edu.br

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFSS – Chapecó – SC – Brasil – <https://orcid.org/0000-0003-3304-757X> – claudedir.santos@uffs.edu.br.

² Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFSS – Chapecó – SC – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-5531-394X> – pizzi.samile@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado, que discutiu sobre a *Cultura Corporal de Movimento e as possibilidades educacionais dessa concepção de conhecimento para a Educação Física escolar*. A escolha pela temática foi motivada pelas vivências da pesquisadora enquanto professora de Educação Física e profissional do esporte, com atuações em clubes de esportivos de futebol/futsal.

Partindo dessa experiência, destacamos uma primeira reflexão nesse artigo: imagine um esporte feminino, ou predominantemente praticado por mulheres. Imagine um esporte sem um equivalente masculino relacionável, ou ainda, minimamente relacionável. Agora, faça o inverso com o esporte masculino. Será possível identificar que o futebol é uma das modalidades neste contexto, já que a essência era de um jogo intenso para homens, sinônimo de virilidade e infinitamente inadequado para as mulheres. A internalização e ‘legitimação’ de estereótipos faz com que meninos se percebam mais capazes e atribuam ao futebol muito mais importância do que as meninas, embora as manifestações femininas tenham preponderância nas últimas décadas, as diferenças de gênero na participação, interesse e desempenho no futebol são absolutamente perceptíveis e notórias.

Quanto ao futebol, ou o futsal, muito praticado no ambiente escolar, Beauvoir (2016b, p. 77) postula que às meninas apenas “alguns esportes continuam a ser acessíveis; [...] A esportista não sente nunca o orgulho conquistador de um menino que fez o outro encostar os ombros no chão”. Às meninas cabem as modalidades que não imprimam desafios. A condição dominante dos homens expressa ao universo futebolístico — abordado em destaque neste estudo —, transfere às mulheres pertencentes ao futebol características de subordinação e de um jogo menos emocionante, cuja simbologia associada à virilidade torna-se frágil, estabelecendo que o futebol masculino é tratado como a regra e o futebol de mulheres um subproduto. Seria uma “[...] representação do mundo, como o próprio mundo, é operação dos homens; eles o descrevem do ponto de vista que lhes é peculiar e que confundem com a verdade absoluta” (Beauvoir, 2016a, p. 203).

É esse o contexto geral no qual o presente artigo se inscreve, ou seja, ao tratar da *cultura corporal de movimento, dentro e fora dos muros da escola*, o artigo problematiza os alcances dessa concepção de conhecimento *na e a partir* das experiências da pesquisadora que investigou sobre essa temática. Considerando que suas atuações aconteceram e acontecem na escola e em espaços do futebol e futsal, os diálogos se aproximam dessas realidades. Sobre isso, é importante dizer que, *a priori*, contextualizar a *cultura corporal de movimento* a partir

do futebol/futsal e seus tensionamentos, pode parecer uma redução da complexidade do termo, entretanto, por ser um recorte de uma pesquisa maior, ao apresentar aspectos de uma concepção de conhecimento à luz das narrativas de uma profissional da Educação com atuações em escolas e no campo do esporte, entende-se que o artigo não empobrece o conceito principal abordado.

O artigo está dividido em duas seções temáticas. Na primeira, “*Sobre a Cultura Corporal de Movimento*”, o artigo faz uma apresentação do significado dessa concepção e destaca alguns aspectos históricos acerca das tentativas de incorporação dessa concepção na educação física escolar. Na segunda seção temática, o artigo expõe as “*Impressões de uma pesquisadora acerca do tema de investigação*”. Essa parte relata partes da experiência da pesquisadora em escolas e no campo esportivo. Em suas conclusões, o artigo destaca as proximidades entre as narrativas da Educação Física escolar e as narrativas de outros ambientes esportivos, enfatizando a importância de se atentar para os discursos que reverberam, por meio de muitas vozes, desigualdade de gênero.

SOBRE A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Para estudiosos do tema, entre eles Valter Bracht, uma forma adequada para a percepção das conexões desses termos - cultura, corpo e movimento - é a identificação do emprego deles nas defesas dos/as autores/as quanto à conceituação e explicação do papel da Educação Física escolar na vida de crianças, adolescentes e jovens. Seguindo esse raciocínio, Bracht (2005) diz que deveríamos focar na cultura. Ou seja, como são usadas diferentes formas de escrita, a exemplo de cultura corporal, cultura de movimento e/ou cultura corporal de movimento, então, uma maneira de não fugir do que se quer discutir quando se está tratando desse assunto é concentrar-se no conceito de cultura.

Sobre isso, o professor e pesquisador Valter Bracht (2005), em um artigo intitulado: “*Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento?*”, faz a seguinte observação:

Como o tema está formulado na forma de pergunta, vou respondê-la, em tom um pouco provocativo, da seguinte forma: cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? Em princípio, qualquer um, desde que cultura, ou seja, desde que se coloque o peso maior neste conceito. Com isso, quero, na verdade, dizer que o conceito que, no meu entendimento, indica uma construção nova de nosso “objeto” é o de cultura. É ele que melhor expressa a ressignificação mais importante e

a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica (Bracht, 2005, p. 1).

Obviamente, e o autor também chama atenção para isso, colocar o peso maior no conceito de cultura não significa dizer que “é absolutamente indiferente à utilização da expressão corpo ou movimento, ou as duas” (Bracht, 2005, p. 1). Contudo, na literatura mais atualizada, mesmo quando as palavras: corpo, movimento, motricidade são utilizadas para expressarem diferentes ideias e pensamentos, ou para defender teorias e teses específicas, “isoladamente não permitem definir com a clareza necessária a vinculação com a cultura” (Bracht, 2005, p. 1). O que se percebe, com isso, é que “tanto a expressão corpo como movimento exigem tratamento conceitual, no bojo do qual podem assumir um significado que transcenda ou não sua conotação biológico-naturalista, e também um tratamento demarcatório (definições)” (Bracht, 2005, p. 1). Mas, seja qual for o direcionamento do tratamento conceitual, o aspecto cultural estará presente na definição.

Nesse sentido, é importante notar que a necessidade de um tratamento demarcatório, ou seja, a procura por definições e usos de conceitos que melhor expliquem determinadas defesas de ideias e convicções, quando acompanhada da percepção dos alcances da cultura, não excluem a compreensão de que “as manifestações corporais são expressões inequívocas da cultura” (Oliveira, 1998/1999, p. 10). Para Oliveira (1998/1999), a Educação Física tem um papel fundamental no quadro da organização da cultura, mas, para tanto, é preciso que ela – a Educação Física – se disponha a compreender a cultura em toda a sua plenitude.

A problematização feita por Oliveira (1998/1999) acerca das manifestações corporais são expressões inequívocas da cultura e fazem parte das reflexões do autor em um artigo com um sugestivo nome: *Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica?* Conclui-se que a resposta do autor, embora não escrita com essa palavra, é sim. Isso porque sua proposição é a de que:

Mantidos os conteúdos clássicos da Educação Física e contemplados os seus conteúdos emergentes, ambos expressão objetivada da consciência histórica, frutos da própria dinâmica da produção cultural, os programas escolares de Educação Física sejam desenvolvidos a partir da corporalidade do homem na sua dimensão mais ampla. Essa perspectiva supera a visão do homem-motor e pensa o homem a partir da sua construção histórico-cultural. [...] Sem sombra de dúvida, esse é o espaço da Educação Física na escola, da educação infantil ao ensino médio (Oliveira, 1998/1998, p. 10-11).

Essas concepções, bem como as problematizações que elas suscitam, têm acompanhado estudantes e profissionais da área da Educação Física nas últimas décadas. Tanto é que a Competência número 1 (das 10 Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental) da BNCC (2018) assim está descrita: “Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual” (Brasil, 2018, p. 223). Mas quando foi que toda essa discussão iniciou?

Para responder a essa pergunta, precisamos voltar há década de 1980. Foi nesse período, conforme Souza Junior et al. (2011), que o conceito de cultura corporal começou a ser utilizado no Brasil. No estudo que Souza Junior et al. (2011) realizaram sobre o Coletivo de Autores e a cultura corporal em questão, a partir de entrevistas com membros do Coletivo de Autores, é feito o seguinte destaque: “Identificamos que o conceito de cultura corporal começa a ser usado em meados da década de 1980, num contexto nacional de abertura política e num contexto específico de crítica à esportivização da Educação Física brasileira, sob forte influência de intercâmbios entre Brasil e Alemanha”.

É importante perceber que, segundo o próprio Coletivo de Autores (1992), a introdução da cultura corporal surge com a necessidade de superar uma perspectiva de Educação Física centrada na aptidão física. Na visão do Coletivo de Autores, “a perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (Soares et al., 1992, p. 24). Frente a essa realidade, para superar essa perspectiva que defendia a Educação Física como uma disciplina que volta a exploração da aptidão física, o Coletivo de Autores passou a debater sobre a necessidade de uma nova perspectiva, e assim teve emergência o que eles chamaram de “uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de Crítico-Superadora” (Soares et al., 1992, p. 24). Eis aí o contexto de emergência da cultura corporal.

A cultura corporal, embora ecoasse nas lutas pela redemocratização do país e nos anseios de uma educação democrática, laica, entre outros, viu-se diante de críticas que sinalizavam para uma possível volta ao velho dualismo corpo-mente. Um dos expoentes dessa crítica foi Elenor Kunz³. Em uma entrevista dada a Nivaldo David, em 2006, Kunz afirmou que passou a criticá-

³ Ao trazer presente as críticas de Kunz ao conceito, nossa intenção é mostrar as diferentes interpretações a ele atribuídas ao longo de um percurso histórico, até chegar à BNCC. Isso não significa, porém, que estamos abandonando o conceito de *cultura corporal de movimento*, ao contrário, seguimos essa opção.

la por entender que “Justamente quando queríamos – com a discussão sobre o corpo – diminuir as influências do dualismo antropológico de longa história na humanidade, a dicotomia mente – corpo, acontece isto, um verdadeiro reforço a esta ideia” (David, 2006, p. 5).

Na entrevista a David, Kunz explica as motivações pelas quais passou a utilizar o conceito de cultura de movimento. Assim diz o autor: “como já vinha insistindo na questão do movimento humano como objeto central para a nossa área, encontrei, na literatura alemã, o conceito de cultura de movimento, com uma certa sustentação teórica para tal. Passei, então, a utilizá-lo em lugar de cultura corporal” (David, 2006, p. 5). Essa insistência na ideia do movimento humano, segundo o próprio Kunz, fez com que, ao encontrar na literatura alemã o conceito de cultura de movimento, passasse então a redefini-lo em acordo com sua compreensão. Assim, em 1994, com base em Dietrich e Landau, Kunz redefiniu cultura de movimento como sendo:

Todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do ‘se-movimentar’ humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações, tudo isso podemos definir como a cultura do movimento (Kunz, 2004, p. 68).

Para explicar a perspectiva que passou a defender - crítico-emancipatória -, Kunz fez uma retomada da história da Educação e de suas principais tendências. Nesse apanhado, tratou da concepção Biológico-Funcional; Formativo-Recreativa; Técnico-Esportiva; e, a quarta concepção a qual vincula seu trabalho, denominada de Crítico-Emancipatória. Concepção essa que “busca alcançar, como objetivos primordiais do ensino e através das atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva” (Kunz, 2004, p. 107).

O debate acerca dessas concepções e as críticas a elas encontrou um campo fértil com o processo de redemocratização do Brasil e as novas conjecturas vislumbradas para o Brasil ao longo das décadas de 1980 e 1990. Na esteira das discussões sobre a educação brasileira, surgiram documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n.º 9.394 LDB/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Assim sendo, nos PCNs (da Educação Física), passou-se a utilizar a expressão *cultura corporal* de movimento como uma categoria definidora da Educação Física escolar. Depois disso, os documentos que surgiram ao longo das primeiras décadas do século XXI, até a BNCC de 2018, passaram a reproduzir a ideia de cultura corporal de movimento.

Seguindo o que dizem os documentos, deve sugerir e direcionar um conjunto de saberes que permita aos estudantes “interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global” (Brasil, 2018, p. 221). E aqui surge uma nova questão, qual seja: se a cultura corporal do movimento está, de fato, sendo empregada nas aulas de Educação Física escolar, tanto professores quanto estudantes deveriam estar em condições de perceber, por exemplo, “os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres (Brasil, 2018, p. 222). Esse é apenas um exemplo, extraído, inclusive, da BNCC/2018, mas existem outros que espelham uma Educação Física escolar que nem sempre reflete as sinalizações da cultura corporal do movimento. E quais as implicações dessa não reflexão? Por experiência, é possível dizer que as implicações são perceptíveis nos diferentes tipos de violência, entre elas a violência simbólica que, por consequência, contribui para as desigualdades de gênero.

Os questionamentos que concomitantemente emergem e dialogam a partir da cultura corporal de movimento transitam nas repercussões e provocações (in) confluentes no cotidiano de estudantes da educação básica, a partir da Educação Física escolar como um “lugar” de possibilidades para o desenvolvimento de atividades promotoras de diferentes oportunidades entre elas, inclusive perceber o esporte como uma delas⁴. Em essência, a emergência da temática proposta neste estudo passa pela compreensão do significado e vivência da cultura corporal de movimento na vida dos/as estudantes da educação básica. Essa vivência se dá em diversos momentos e lugares da vida escolar, mas, embora a escola e as aulas de Educação física sintetizem esses momentos e lugares, a intenção desse artigo é observá-los dentro e fora dos muros da escola, e isso será feito a partir da narrativa de quem vivencia essa experiência.

IMPRESSÕES DE UMA PESQUISADORA ACERCA DO TEMA DE INVESTIGAÇÃO

Como autora/pesquisadora, situo-me como parte deste estudo, quando em mim está a guria que se debruça no alambrado de quadras e campos, com os olhos brilhantes rendidos aos lances, dribles, gols e a mulher que circula entre campos e quadras, também como profissão.

⁴ Cabe mencionar que ao cruzarmos ou contrapormos o esporte nas suas diferenças entre o esporte praticado na escola e o de rendimento, em algum – ou muitos momentos – será discutido e associado as características e conceitos inerentes à esportivização, ou seja, há como dissociar a essência de cada uma das perspectivas, mas, ao mesmo tempo, há aproximações que não os distanciam – percebe-se em características como rendimento individual, a competição que opõe jogadores, equipes, times, os conceitos de vitória e derrota, entre outros.

Trajetória que inicia na graduação em Direito, quando a temática violência, racismo e doping, a partir das consequências e responsabilidade imputáveis ao infrator e as competências da justiça desportiva do poder judiciário, foi abordada no trabalho de conclusão do curso. Temática que fez circular entre campos e quadras de diversos lugares do mundo em distintas etapas de formação, da iniciação ao rendimento; de campos às quadras e quadras aos campos; de municípios no interior gaúcho e catarinense às potentes equipes europeias; dentro das quarto linhas como professora.

A relação autora-futebol/futsal ocorre muito antes de se desenhar o esporte como profissão. Fui uma espectadora/torcedora de beira de campo, de alambrado. E poderia ser uma crônica esportiva intitulada: *eu não me chamo Paulo César*. Meu pai, um adepto do futebol, jogador dos campos amadores, torcedor do Grêmio, em 1985, decidiu que, se nascesse menino, eu me chamaria Paulo César (Carpegiani) – uma homenagem ao jogador colorado, volante do arquirrival dos pampas. Mas nasci menina [por muitos anos a única da rua], colecionadora de cromos de Copas do Mundo e trocava os repetidos com os guris da rua, a dona da bola do *rachão*, assim como venerava o trio de meio de campo do rubro-negro carioca Adílio-Andrade-Zico, percebi que o Sócrates do campo era muito mais interessante que o do livro de Filosofia e que o futebol não tinha sujeito definido, cor, escudo, tampouco gênero.

A trajetória de minha dissertação de Mestrado poderia pertencer à categoria ‘*um conto de falhas*’, explico: desde o princípio, pareceu impactante falar sobre futebol/futsal em um Mestrado em Educação, ainda mais se tratando de uma mulher, branca, falando de futebol/futsal. Em ambientes futebolísticos, as designações de ser mulher branca, são garantias até o momento posterior às apresentações, por tantos atravessamentos e ‘culturas’ impregnadas num ambiente hostil. Mas, para a escrita, fez-se necessário um capítulo para que contivesse a ‘biografia’ que justificasse a escolha da temática, quando somente queria escrever sobre futebol/futsal e meninas. Eu não utilizei o futebol/futsal em minha temática por várias razões que aqui não cabe debater, mas farei em outros trabalhos com o propósito de refletir sobre algumas prerrogativas que parecem estabelecer “quem pode e quem não pode falar sobre futebol”.

Num tempo distante daquelas primeiras coleções de *cromos*, ao vivenciar o futebol, fui descobrindo ser ele território em que os ‘donos’ não se sentem muito à vontade em compartilhar seus locais de domínio — é como uma ‘ameaça’ ao mundo que sempre foi de sua dominância. E uma ameaça aceita e endossada, tantas vezes, pelas mulheres. Concomitante aos desafios que o futebol/futsal me apresentava, ao transpor para meu cotidiano, para um

pertencimento meu ao futebol/futsal, questões de gênero, violências de distintas manifestações e o patriarcado pronunciavam-se quase que aos gritos, todos os dias. E este tão popular futebol tem sua história (ainda que cheia de versões e contraversões) rica e dramática, local e global, com caráter amador e profissional, e enraizada em valores e discursos mais ou menos articulados pela identidade do jogo e pela “moralidade masculina”. Engana-se quem pensa que são vivências exclusivas de ambientes do alto rendimento. Os movimentos, ainda que discretos, podem ser percebidos em todos os níveis de práticas esportivas.

Digo isso porque sou uma criança que fez do futebol/futsal a sua vida, e que logo percebeu que campo de grama ou piso rápido da quadra nem sempre são lugares tão confortáveis para as meninas. E, estranhamente, como torcedora que acompanha e consome futebol desde tenra idade, nunca havia me perguntado outrora: *as mulheres não jogam futebol?* Recordo vagamente de jogos da Copa do Mundo de 1990, já com mais lembranças da de 1994 e desde então de todas as edições de Copas, campeonatos e torneios nacionais e internacionais, e todos relacionados ao futebol praticado por homens. Com alguns anos de atraso, a pergunta acontece em 2019, durante a Copa do Mundo de futebol [feminino], e reformulada como: *as mulheres jogam futebol desde quando?*

Isto posto, o encontro entre a guria da década de 1990 e a professora pesquisadora de Educação Física continha um fio invisível e resistente que deixou frente a frente a mesma perturbação. Em que momento eu deixei de vivenciar o futebol em minha infância/adolescência? Não como espectadora, como a colecionadora de cromos, mas como possibilidade de movimento, de prática, de escolha pela prática do futebol/futsal. Há quem possa dizer que é um lamento de quem gostaria de ter se tornado uma atleta de futebol, ou um desabafo com tons de frustração. Mas não, é sobre permitir vivenciar um esporte que sempre fez parte, de alguma maneira, de minha vida — e que poderia ter sido há mais tempo compreendido e explicado pelos alcances da ‘cultura corporal de movimento’.

Valho-me de um relato, enquanto professora de Educação Física, que talvez se concentre como a motivação da dissertação de que foi extraído este recorte. Quando retornei ao Rio Grande do Sul, em 2017, ao pequeno município de Nonoai, para dar aulas de Educação Física, percebi que meninas raramente jogavam futsal. Constatado que o futsal seria uma ‘quase’ novidade, paulatinamente fui inserindo conceitos, textos e contextos que apresentavam às meninas uma possibilidade de jogo, desconstruindo um arquétipo do jogador [homem] de futebol/futsal. A história me pareceu um tanto familiar, repetida. Mas até a segunda aula,

porque as meninas conheceram outra forma de vivenciar o futebol/futsal, com alguns anos de antecedência aos vividos por esta autora.

Os últimos quinze minutos das aulas práticas eram de súplicas ao ‘sagrado’ *rachão* – no *futebolês* indica uma partida informal, sem ritos de táticas e posicionamentos. Naquele contexto, o *rachão* funcionava muito mais como elemento de adaptação dos meninos às meninas no campo de jogo, imbuído de muitos significados e simbologias, eles perceberam que o espaço também pode ser delas – num jogo leve, sem exigências, sem técnicas apuradas.

Aqui recorro de dois episódios curiosos [mas com muitas camadas] sobre as movimentações das meninas com o futebol/futsal na escola: (i) no dia seguinte à aula de Educação Física, Antônia, sete anos, uma espécie de liderança da turma, encontra-me nos corredores da escola e argumenta: “*próxima aula vamos mais fortes para o jogo contra os meninos*” – referindo-se que as meninas sentiam-se contrariadas com os times mistos e que preferiam encarar sozinhas os meninos nos *rachões*; (ii) com a formação de turmas extraclasse - escolinha de iniciação ao treinamento de futsal, Leo, colega de turma da Antônia e frequentador assíduo do futsal, durante as apresentações de quem seria a professora da escolinha e como se daria a dinâmica das aulas, seguido de um olhar fulminante, verbaliza: “*O quê? Uma menina vai dar aula de futsal?*” – as semanas foram passando, tornei-me a treinadora-amiga do Leo e no fim do ano recebi uma carta dele com o agradecimento por ensinar a driblar, no imaginário dele, o Dybala (jogador de futebol e campeão do mundo com a Seleção Argentina em 2022). Mas o Leo [ainda] apresentava resistências às mulheres/meninas no futsal, noutro momento, na tentativa de chamar a atenção de um colega que não demonstrava a mesma destreza que ele na cobrança da falta: “*David, até a profe que é menina, sabe!*”.

Era muito mais que ensinar as meninas sobre a nossa história e ressignificá-la diante dos olhares — e proporcionar a elas uma vivência com a modalidade, num contexto inserido na cultura corporal de movimento —, mas apresentar aos meninos que um universo que até então para eles era somente deles, as meninas também pertencem de igual maneira – sobre o futebol/futsal sem ser masculino ou feminino, sobre ser só futebol/futsal. *Um* futebol, *um* futsal.

O futebol improvisado no pátio da escola passou a ser cotidiano – um saudoso futebol improvisado – que revisitava em tons nostálgicos o futebol de rua: quaisquer objetos se transformavam em traves, ou ainda elas eram imaginárias... e seguiam discussões infinitas se o gol acontecia ou não. Em dias chuvosos ou de frio intenso, a Direção da escola liberava o

ginásio e o futebol até poderia ser improvisado, mas a torcida era organizada e novos adeptos surgiam.

Os meninos, num processo mais lento, compreendiam que as meninas fazem parte do jogo e as meninas, noutro processo, que elas pertencem àquele universo e podem aprender, também, com os meninos – e não houve mais problemas com as equipes mistas e disputas de gênero. E destaque: em tempos completamente diferentes, dois olhares extremos que precisam encontrar-se.

Noutro momento, vivenciei a separação de grupos por sexo para as aulas práticas de Educação Física, que julgava ter sido deixada para trás, como num contexto provinciano que não pertenceria mais à realidade das aulas da disciplina, entretanto, fui surpreendida durante os estágios da graduação em Educação Física, entre 2013-2016, assim como a experiência docente, durante um semestre, no Estado das Minas Gerais, com a dificuldade do trabalho com turmas mistas e a insistente separação da aula para meninos e meninas. As justificativas para as separações quanto ao sexo – apresentadas pelas direções das escolas, eram de que as meninas não gostavam das aulas práticas com os meninos por serem mais fortes e de que os meninos se sentiam incomodados em ter que disputar o espaço com as meninas porque julgavam que elas eram menos competitivas que eles. E assim estive diante de uma das mais difíceis tarefas das aulas práticas de Educação Física: o campo das relações de gênero (e a mais difícil das tarefas, romper uma cultura alimentada pela direção/professores da escola – alicerçada no “sempre foi assim” – de que as aulas obedecendo ao critério de divisão dos sexos seria a melhor maneira para conduzir a prática da Educação Física).

Helena Altmann (2015), ao escrever sobre as relações de gênero na Educação Física escolar, menciona que num passado não tão distante e em algumas escolas ainda hoje, é possível perceber que meninos e meninas participam separados em aulas práticas de Educação Física, e critérios como o caráter prático da disciplina, o conteúdo sobre o corpo, a perspectiva biológica, as diferenças de habilidades entre meninos e meninas, foram/são algumas justificativas para as divisões nessas aulas. Mas, evidentemente, o gênero deve ser considerado um importante marcador social de diferenças nas aulas de Educação Física, especialmente pelo espaço escolar e pelas relações estabelecidas com o jogo serem instrumento privilegiada de observação das relações entre meninos e meninas.

Num olhar sobre o ambiente escolar resta clarividente que, conforme propõe Forquin (1993, p. 10), na transmissão do conhecimento deve-se considerar que “toda educação é sempre educação de alguém por alguém”, isso implica dizer que com a comunicação entre professor/a

e alunos, partirá de conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores ao que há de particular e em toda experiência individual possível – ou seja, se a maneira como os conteúdos são/serão ensinados a partir do contexto individual do/a professor/a, tem-se uma cultura sendo transmitida concomitante ao ensino dos conteúdos propriamente ditos e, quando nos referimos a Educação Física, o estabelecimento de uma cultura interfere em aspectos que transcendem ao ensino do jogo, esporte e atividades, e transita em temáticas como gênero, preconceito, linguagens utilizadas, violência, racismo, entre outros.

Simone de Beauvoir (2016b) faz compreender as possíveis razões para que as meninas ‘abandonem’ as práticas futebolísticas:

O que ocorre nesse período perturbado é que o corpo infantil se torna corpo de mulher, faz-se carne. Salvo em casos [...] a crise da puberdade inicia-se por volta dos 12 ou 13 anos. Tal crise principia muito antes da menina do que o menino e provoca mudanças muito mais importantes. A menina a enfrenta com inquietação, com desprazer. No momento em que se desenvolvem os seios e o sistema piloso, nasce um sentimento que por vezes se transforma em orgulho, mas que é originalmente de vergonha; subitamente a criança enche-se de pudor, [...]. Ela inquieta-se por sentir em si um ponto vulnerável (Beauvoir, 2016b, p. 53).

Num determinado momento da qualificação desta pesquisa, fui questionada sobre se eu acreditava mesmo que o futebol praticado na Educação Física seria responsável pelo ‘nascer’ de um/a jogador/a de futebol. A pergunta se fez um tanto incômoda e sou curiosa, já que a interlocutora é uma referência em pesquisas no futebol feminino no país [do futebol]. Estava diante de um episódio que bem descreveria Nelson Rodrigues (1993, p. 113): “Em futebol, o pior cego é o que só vê a bola”. Da pergunta até o momento em que escrevo, passaram-se alguns meses, e tantos foram os exemplos de que os caminhos de meninas e futebol podem, sim, encontrar-se na escola. Afinal, por que o discurso de *cultura corporal de movimento* distancia-se tanto do desejo de tornar-se uma personagem do esporte, e fundamentalmente, de uma menina tornar-se jogadora de futebol? O quanto de violência simbólica e desigualdade de gênero manifestam-se por meio, ou por consequência, da [não] utilização plena da concepção de *cultura corporal de movimento* na Educação Física escolar?

Na escola, a educação física é uma disciplina com características práticas, que predominantemente trabalha seus conhecimentos por meio do corpo, da aprendizagem dos gestos e das dinâmicas dos jogos ou demais conteúdos. Porém, não só os corpos estão em movimento durante as aulas de educação física. Também estão em movimento os conhecimentos cujo acesso deve ser garantido a todos os estudantes (Altmann, 2015, p. 20).

O corpo e as relações de gênero são socialmente produzidos também dentro dos currículos escolares (Altmann, 2015, p. 24). Fato é que, conforme Bourdieu (2004, p. 155), não devemos esquecer que a escola não é simplesmente um local onde “se aprendem coisas, saberes técnicos, etc., é uma instituição que atribui títulos, quer dizer, direitos, e confere no mesmo ato aspirações”. Nessa mesma direção, Badrić (2011), propõem que as habilidades motoras do indivíduo são caracterizadas como um sistema complexo percebido no movimento humano, suas características são dependentes, especialmente, do seu desenvolvimento e, que para cada habilidade motora existe um período considerado sensato em que o desenvolvimento fluirá. São exemplos: (i) excelente noção espacial; (ii) capacidade de manutenção da atenção; (iii) antecipação visual; (iv) reconhecimento de padrões (de jogo, movimentações, de ações); (v) capacidade analítica e leitura de jogo, independentemente da modalidade; e, (vi) tomada de decisões.

Em que pese, Badrić (2011) indica que o desenvolvimento das habilidades motoras é dado desde o nascimento, num processo contínuo. Mas, se tratando de fases como adolescência e juventude, nem sempre a exposição aos estímulos é a mesma para meninos e meninas – como, por exemplo, as relações de meninos e meninas com a prática do futebol. Makro Badrić observa que as dinâmicas de crescimento de ambos são um dos aspectos que provocam a variabilidade no desenvolvimento das habilidades motoras, embora se trate de um processo regular às exigências exercidas sobre o corpo e aumentem/melhorem conforme avança a maturação.

Quando jogam futebol, por exemplo, as crianças agem de acordo com certas regras que elas mesmas constroem ou que aceitam dos mais velhos. Há, por trás dessa conduta, contudo, uma ampla estrutura motora, incessantemente ativada durante tais jogos. Mesmo sem estar consciente disso, o indivíduo corre, salta, gira, grita, abaixa-se, etc., de maneira a tornar possível a realização das formas mais sofisticadas do jogo de regras. Entre as múltiplas funções cumpridas pelo jogo, destaque-se uma muito especial. Diante de uma situação nova, para adaptar-se o sujeito exercita aquilo que já aprendeu. Na prática, todavia, não é possível separar adaptação de jogo, pois enquanto brinca a criança aprende incessantemente (Freire, 1994, p. 118).

Na esteira da formação futebolística, entre reflexões e inflexões, a iniciação no desporto aponta para questionamentos pessoais, uma vez que as gerações que vão defender o futebol [e o esporte] brasileiro, teoricamente, já nasceram. As gerações da ginástica, do voleibol, do handebol, do atletismo, da natação, do futsal, do *skate*, do basquete, do tênis, de tantas outras modalidades, já nasceram. E como vivenciarão a *cultura corporal de movimento*? Em que

momento e como terão contato com tantas possibilidades? Vamos lograr a sorte no privilégio e em políticas públicas que não vão chegar para todos? O que exatamente quer-se dizer quando o esporte começa na escola e de que educação se fala quando os discursos bradam que o desporto deve apostar na educação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perturbações derivadas dos diálogos entre Educação Física escolar, cultura corporal de movimento e práticas corporais apontaram para uma questão: em que condições a cultura corporal de movimento está sendo vivenciada na Educação Física escolar, e em que medida e circunstâncias ela tem se tornado uma forma de resistência às experiências que reverberaram desigualdades de gênero? As reflexões de gênero estiveram presentes em todo processo de escrita da dissertação de que foi extraído este artigo, uma vez que as motivações desta escrita estiveram próximas aos debates de gênero desde a formulação da proposição da pesquisa.

Os diálogos e aproximações entre a vivência da pesquisadora e os achados durante o processo da pesquisa indicaram que, principalmente no que se refere ao futebol/futsal, a quebra de estereótipos vem acontecendo, ou seja, o que as meninas encontram hoje em dia é justamente a resistência quanto ao ‘estouro da bolha’. O que já aconteceu e continua acontecendo nas Olimpíadas de Paris (2024), por exemplo, no que diz respeito à participação das mulheres, não é apenas a comprovação do que podem as mulheres, mas, também, é a percepção dos equívocos provocados por preconceitos ao longo da história. A falta de conhecimento associada à falta de oportunidades não permitiu que as mulheres pudessem mostrar o que podem no mundo esportivo. É nesse cenário que discutimos sobre a cultura corporal de movimento, e no mesmo sentido da observação sobre o que podem as mulheres, perguntamo-nos sobre o que pode essa concepção e conhecimento? Quais são os seus alcances, dentro e fora dos muros da escola?

Seguimos refletindo e problematizando sobre isso. Escrever esse artigo fez parte dessa reflexão problematizadora. Ao expor aspectos de uma trajetória na Educação Física e no campo do esporte, a intenção foi mostrar que há proximidades entre as narrativas da Educação Física escolar e as narrativas de outros ambientes esportivos. São muitos os discursos que reverberam desigualdade de gênero. Esses discursos estão muito presentes nas escolas e nas aulas de Educação Física, talvez essa seja uma das razões pelas quais as mulheres continuam encontrando dificuldades para ocuparem espaços no mundo do esporte. Muitas vezes, durante a

educação básica, as meninas são “convencidas” de que não podem praticar determinados esportes. Quando isso acontece, o que se registra é a incompreensão acerca das práticas corporais fundamentadas na cultura corporal de movimento.

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular explora, por meio da contextualização de cultura corporal de movimento, a diversidade de práticas corporais e possibilidades de movimento a partir do ambiente escolar, o aprender a fazer. E aqui mencionam-se conteúdos que transitam pelos jogos cooperativos, pré-desportivos, desportivos, danças, lutas, jogos de tabuleiros, atividades circenses, ginásticas, entre tantas outras possibilidades. Seguir problematizando esse tema, portanto, é uma oportunidade para avaliar se um dos principais, senão o principal documento orientador da educação básica está cumprindo com o que se propõe.

Deste modo, noutra perspectiva, também imprescindível, é a atuação docente. Quando Forquin (1993) destaca que “toda educação é sempre educação de alguém por alguém”, isso implica na atuação docente, incluindo nela as percepções e crenças dos professores em relação aos estereótipos de gênero na Educação Física. Os/as profissionais da educação desempenham um papel central *na* e *para* a superação de estereótipos de gênero na Educação Física, conhecer o que é a cultura corporal de movimento e como ela está sendo vivenciada nas escolas faz parte desse processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Educação Física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

BADRIĆ, Makro. Differences in motor abilities of male and female fifth and sixth grade pupils. *Croatian Journal of Education*, v. 13, n. 2, p. 82-107, 2011.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**. v. 2, 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016a.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. v. 1, 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. 2. ed. Lisboa: Fim de Século Edições, 2004.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, ano VI, nº 12, p. 14-24, 2000.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106. Disponível em: <https://docplayer.com.br/32068821-Cultura-corporal-cultura-de-movimento-ou-cultura-corporal-de-movimento-valter-bracht-recife-fevereiro-2004.html>. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. Entrevista com o prof. Elenor Kunz. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 4, p. 1-18, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/73>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difusão Editorial Ltda, 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, João Baptista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijui, 2004.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Taborda de. Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica? **Pensar a Prática 2**: 119-135, jun./jun. 1998/1999. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/152/138>. Acesso em: 26 mar. 2023.

RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais: crônicas de futebol**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOARES, Carmen Lúcia. *et. al.* **Metodologia de Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez: 1992.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. *et. al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 33, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/i/2011.v33n2/>. Acesso em: 26 mar. 2023.