**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**VIVIANE TEIXEIRA SILVEIRA**

# PRODUZINDO NARRATIVAS, (EN)GENDRANDO CURRÍCULO:
## subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/Pelotas-RS

**CURITIBA**
**2008**

# Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

**VIVIANE TEIXEIRA SILVEIRA**

# PRODUZINDO NARRATIVAS, (EN)GENDRANDO CURRÍCULO: subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/Pelotas-RS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, Curso de Mestrado em Educação, Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Maria Rita de A. Cesar
Co-Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Rigo

**CURITIBA**
**2008**

**Banca examinadora**

.....
Profª Dra Maria Rita de Assis César

.....
Profª Dra Kátia Kasper

.....
Profª Dra Marlene Tamanini

.....
Profª Dra Eliane Ribeiro Pardo

Dedicatória

Dedico este trabalho às professoras que buscam ser poetas-autoras de suas vidas, principalmente pelas coisas mínimas e cotidianas. Em especial, as narradoras desta pesquisa.

Agradecimentos

À minha mãe por ser a primeira a me ensinar o que é ser mulher num mundo "inventado" por homens.
À minha irmã por atualizar o princípio nietzscheano da vontade de potência, a vida como proposta para experimentar esse mundo de composições demasiadamente humanas.
A meu pai e meu irmão pelo apoio.
À alguns amigos: Vanessa, Cristiane, Shana, Lúcio, Igor, Michele, grupo da xuxu, pela amizade e confiança.
À Zênia e ao Pedro pela presença carinhosa e afetiva.
Ao Willy e ao Chucky pelos carinhos "humanos".
Ao Fábio pelo aconchego afetivo e pelos bons momentos.
Aos meus colegas de mestrado: Kátia, Marcelo, Nicole, Emília pelo acolhimento e pelos bons encontros.
Aos meus companheiros de "moradia" Dani e Tiago pelos dias alegres, pelas angústias divididas e pelos encontros "culturais".
À minha orientadora Maria Rita pelo acolhimento, autonomia e amizade.
Ao Rigo, co-orientador, amigo, professor, presença fundamental deste momento. Obrigada pelos encontros com o esporte, com a política acadêmica e, sobretudo, com a memória.
À Eliane, querida professora, agradeço pela presença constante amiga e intelectual. Também por me mostrar o verdadeiro sentido educacional e político da Universidade.

Aos professores André Duarte, Kátia Kasper, Marlene Tamanini, Miriam Adelman, Tânia Braga pela amizade e pelas boas aulas.
Às narradoras desta pesquisa: professoras Ieda, Turene, Maria Elisabeth, Waniza e Elizabeth pela confiança e disponibilidade.
Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná pelo incentivo às curiosidades acadêmicas.
À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

E não me esquecer, ao começar o trabalho, de me preparar para errar. Não esquecer que o erro muitas vezes se havia tornado meu caminho. Todas às vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia – é que se fazia enfim uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem, já teria entrado por ela. Mas eu sempre tivera medo de delírio e erro. Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade: pois só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo. Se a "verdade" fosse aquilo que posso entender – terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu tamanho. (LISPECTOR,1998, p. 109).

# SUMÁRIO

Resumo.....1
Abstract.....2
Considerações iniciais..... 3
1. Trajetórias..... 8
1.1 De que lugar escrevo? As trajetórias que percorri.....10
1.2 As memórias.....16
1.3 Autores que me acompanharam nesse percurso: corpo e sexualidade feminina.....34
2. A Educação Física e a construção de corpos e sexualidades femininas
2.1 O currículo como território de relações de poder.....48
2.2 O currículo da Escola Superior de Educação Física de Pelotas: futebol para os homens e danças para as mulheres.....57
2.3 A Educação Física nos anos 70: esporte e diferenças de gêneros....70
3. A Educação Física como espaço de-form(a)ção feminina
3.1 Notas sobre a ética e a estética em Michel Foucault.....78
3.2 Ética e produção de si.....84
3.3 Como produzir uma docência mais artista.....101
Referências Bibliográficas.....107

# Resumo

Essa pesquisa propõe analisar 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 70 e início dos anos 80. 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. Para tanto, mapeei registros escritos no acervo da *ESEF* 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 *ESEF.* Em seguida coletei 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 70 e 80. Judith Butler, contribui com seus estudos sobre a materialidade dos corpos e os corpos abjetos. Guacira Lopes Louro é utilizada com grande ênfase por suas análises atuais de diferentes questões relacionadas aos Estudos de Gênero e ao movimento feminista na Educação. Autoras da área da História também ganham espaço nesse trabalho por suas ressonâncias no campo da Educação, entre elas, Margareth Rago e Denise Sant'Anna. Michel Foucault recebe especial atenção na pesquisa, pelas suas reflexões sobre sexualidade, ética e estética da existência compondo o referencial teórico que serve como caixa de ferramentas para a pesquisa. Partindo das contribuições advindas das teorias curriculares que são pautadas pela perspectiva dos estudos genealógicos foucaultianos coloca-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. A pesquisa que ora apresento, portanto, propõe refletir sobre as condições de possibilidade de formação universitária de mulheres numa determinada época, 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, e considerando a historicidade que permeia os processos múltiplos de produção de subjetividades.

Palavras-Chave: Formação de professoras. Relações de gênero. Currículo da Educação Física.

# Abstract

SILVEIRA, Viviane Teixeira. **Producing narratives, engendering the curriculum**: the subjectivation of femenine teachers and the invention of ESEF/Pelotas - RS. 2008. 114f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

The present research aims to analyze the female formation concepts that are present in the speeches and curriculum practices used to form female teachers at *Physical Education College* of Pelotas Federal University (henceforth *ESEF)* in the 1970´s and in the early 1980´s. The choice for this historical period is sustained by the fact that the 1970´s were an important decade for Brazilian Physical Education. During it the sportive paradigm got strength and also because Physical Education was one of the university education areas where the presence of women was expressive. To execute the research, I mapped at *ESEF* ´s heap, written registers that demonstrate the gender´s questions, especially the sexual segregation of groups. I also attempted to find gender´s question in the scourge´s emendation, novice information guide, *ESEF* meeting proceedings and in newspapers of the *ESEF* implantation epoch. Then, I collected oral affidavits with former *ESEF* female students and professors, using the methodological presupposed of Oral History. Is reasonable to say that the set of oral affidavits and written registers propitiated a benchmark that enable me to construct some knowledge about feminine memory during their formation at *ESEF* in the 1970´s and the early 1980´s. Judith Butler contributed in this work by her studies over the body´s materialness and the abject bodies; and Guacira Lopes Louro, by her actual analyses over gender´s question and feminist movement in Education area. Authoress from History area, that analyses the Education academic field, also occupied some space in this research, among them, Margareth Rago and Denise Sant'Anna. Michel Foucault receives special attention by his reflections on sexuality, and on existence's ethics and esthetics. Foucault´s writings compose the research´s theoretical references, and his theory is used as a tool along the investigation. Considering the curriculum theories, which adopt the perspective of foucaultian´s genealogical studies, I consider important to exam until what point the curriculum practices, inside their historical possibilities' conditions, that had acted over the female teacher formation from the 1970´s on, have or not, elements that institutes new postures on body, on feminine sexuality and on gender´s relations. This research, hence, proposes to think about the possibilities' condition of women's universitarian formation in a specific epoch. I proceed it thinking bodies and sexualities throw a *pos-structuralism* bias – which understands the subject as an institutional-discursive construction – pondering the power relations, and considering the historicity that is in between the multiple process of subjectivity production.

Keywords: Teachers formation. Gender relations. Physical Education Curriculum.

## Considerações iniciais

> [...] é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja esta uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo. (FOUCAULT, 2004, p. 306).

> Uma questão surgida no fim do século XVIII define o quadro geral disso que eu chamo de "técnicas de si". Ela transforma-se num dos pólos da Filosofia Moderna. Essa questão se distancia claramente das questões filosóficas ditas tradicionais... A questão, a meu ver, que surge no fim do século XVIII é a seguinte: "Quem somos nós neste tempo que é nosso?" (FOUCAULT, 2005, p. 145).

Tive como principal meta analisar as concepções a respeito da formação feminina, presentes 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 70 e início dos anos 80. A opção por tal momento histórico amparou-se no fato da importância que esta década teve na configuração da Educação Física brasileira, pois é nesse período 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[1].

No capítulo denominado "*Trajetórias"*, explico, a partir de um memorial, minha trajetória acadêmica e de pesquisa vivida até aqui, demonstrando minhas opções por autores e temáticas. Exponho minhas escolhas como uma proposta de obter algo da ordem de uma estética pautada pelo interesse na construção de um "ser professora", tema fundamental dessa pesquisa e entendendo a formação docente como um processo de constituição de si, na

---

[1] 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, Melania 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.

busca de algo que ajude na realização do sentido das vidas expostas nesse trabalho, tanto a minha, quanto das professoras pesquisadas.

Assim sendo, neste capítulo apresento minha rede de depoentes, ou seja, as mulheres professoras que me forneceram os depoimentos. 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 70 e 80.

As falas utilizadas durante todo o processo de construção da dissertação não foram escolhidas para atuarem como fragmentos de verdade, nem para comprovação empírica de quaisquer outras fontes. Essa escolha, buscou dar ao corpo do texto voz às mulheres que, por muito tempo, tiveram uma esfera de atuação destinada. Os fragmentos de memória, tomados de empréstimo de minhas narradoras, serviram para desnaturalizar a visão feminizante que perpassa a formação docente e representam escolhas, decisões e apostas de vida, ou seja, uma ética. Esses fragmentos são parte de reflexões que demonstram as condições de possibilidades do processo de formação universitária. Refletindo sobre a influência do currículo na formação, a idéia de construção da subjetividade a partir de uma ética, no sentido de uma estética profissional e pessoal.

Em seguida, descrevo o referencial teórico que tem me acompanhado em minhas dúvidas e tensionamentos, e que vem servir como caixa de ferramentas para o trabalho do pensamento. Judith Butler, filósofa e teórica feminista, contribui com seus estudos sobre a materialidade dos corpos e os corpos abjetos. Guacira Lopes Louro, autora do campo da Educação, é utilizada, com grande ênfase, por suas análises atuais de diferentes questões relacionadas aos Estudos de Gênero e ao movimento feminista na Educação. Autoras da área da História também ganham espaço nesse trabalho por suas ressonâncias no campo da Educação, entre elas, Margareth Rago e Denise Sant'Anna.

Michel Foucault recebe especial atenção na pesquisa, pelas suas contribuições sobre sexualidade, ética e estética da existência. Também, pelas propostas inovadoras que têm introduzido discussões bastante múltiplas no

campo da Educação, entre elas: as "relações entre a escola e a sociedade, entre a Pedagogia e a subjetivação moderna" (VEIGA-NETO, 2005, p.12).

No segundo capítulo, *"A Educação Física e a construção de corpos e sexualidades femininas",* discuto as fontes empíricas (registros escritos) mapeados no acervo da *ESEF.* Busquei 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.

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 obtive acesso aos pressupostos não oficias, 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[2].

Desse modo, foi por meio das narrativas que dialoguei 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,

---

[2] 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" (2000, p.33). 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 (1999).

analisei o quanto esta prática esteve ou não influenciada pelo currículo que atuou na formação dessas professoras.

No capítulo *"A Educação Física como espaço de-form(a)ção feminina"* discuto uma formação que também passa por uma opção ética e estética. O sentido ético é aqui tratado por meio das reflexões realizadas por Michel Foucault, a partir daquilo que ficou conhecido como eixo da constituição do sujeito ético. Tal conceito, tem por base a idéia de "arte de existência", que, para Foucault, se conjugará com uma outra idéia: a da vida como obra de arte, como algo que deve ser forjado, ensaiado, reescrito, por aquele que é artista de si mesmo. "Nós devemos fazer de nós mesmos uma obra de arte", diz o filósofo (FOUCAULT, 2000, p. 392). E haverá um limite específico para a arte? Certamente não.

Não há regra capaz de aquilatar ou formatar a vida enquanto estética da existência. Nesse sentido, "deve-se entender, com isso", esclarece Foucault, "práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de condutas, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo" (FOUCAULT, 1984, p. 15).

Assim, o tema da ética passa a existir no plano dos processos subjetivos, entendendo provisoriamente a ética aqui no seu sentido menos polêmico – um dilema entre o pensamento e suas bordas, o dentro e o fora – (DELEUZE, 1987), traduzidos na necessidade da tomada de decisões, na transgressão que isso exige, nas exigências formais do currículo (notas, avaliações, registros, elaboração de planos de aula, planejamentos, projetos político-pedagógicos). A ética como espaço de singularização dos sujeitos diante das práticas, dos discursos, das hierarquias, dos silêncios, dos interesses que estão em jogo quando se tem de tomar decisões e assumi-las. A ética como composição singular das forças visíveis e invisíveis e das relações de poder que movimentam uma instituição (DELEUZE, 1992). A ética como ponto constituinte da experiência da formação docente num dado período histórico. Momento que, no meu entendimento, é merecedor de novas análises no sentido do lugar que

podemos dar à ética como constructo fundamental para a compreensão das novas configurações institucionais e suas conseqüentes demandas variadas.

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" (NAJMANOVICH, 2002, p. 99), coloca-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.

A pesquisa que ora apresento, portanto, propõe refletir sobre as condições de possibilidade de formação universitária de mulheres numa determinada época. 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.

# 1. TRAJETÓRIAS

> O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas. As falas breves e estridentes que vão e vem entre o poder e as existências as mais essenciais, sem dúvida, são para estas o único monumento que jamais lhes foi concedido; é o que lhes dá, para atravessar o tempo, o pouco de ruído, o breve clarão que as traz até nós. (FOUCAULT, 2006a, p. 208).

Na atualidade, com a proliferação de biografias e autobiografias de sujeitos que, reproduzidos pela mídia, compõem o leque de personagens de um mundo de espetáculos no qual, o que menos importa, são suas influências e pensamentos no contemporâneo, cabe refletir sobre as pequenas histórias, as memórias infames (FOUCAULT, 2006a). Nesse sentido o que busco neste capítulo é refletir sobre como alguns sujeitos viveram e como promoveram mudanças em suas vidas através das experiências vivenciadas na forma da relação com o tempo e o espaço – as suas memórias.

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 (PERROT, 2005).

Para tanto, fez-se necessário um exercício de memória dirigido a mim mesma. A possibilidade de refletir sobre minhas experiências, enquanto aluna da graduação do curso de Educação Física pesquisado, surgiu inicialmente de um memorial, texto necessário a uma avaliação acadêmica e que acabou ficando guardado, mas que trouxe a minha memória fragmentos de trajetórias pessoais e acadêmicas e que julguei necessárias para ressaltar minhas escolhas, para localizar-lhes no percurso de minha formação e da opção por tais temas.

As experiências representam escolhas, decisões e apostas de vida, uma ética. Por isso se tratam de caminhos carregados de significados, pois são

construídos sobre as condições dos espaços sociais vividos. São parte de reflexões que demonstram as condições de possibilidades do processo histórico.

Os cinco depoimentos que aqui se apresentam projetam trajetórias de professoras que viveram em algum momento a experiência do mundo acadêmico e trazem 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. (DUARTE, 2007, p. 7-8).

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, entendidas aqui como opções éticas. 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" presentes nesta pesquisa contribuem ao relembrarem seus percursos e desdobrarem alternativas fecundas para o estabelecimento de novas práticas de formação, advindas de escolhas estéticas que conferem certos valores e saberes – uma arte.

## 1.1 De que lugar escrevo? As trajetórias que percorri...

> O que nos força é o mal-estar que nos invade quando forças do ambiente em que vivemos e que são a própria consistência de nossa subjetividade, formam novas combinações, promovendo diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos. Neste momento é como se estivéssemos fora de foco e reconquistar um foco, exige de nós o esforço de constituir uma nova figura. É aqui que entra o trabalho do pensamento: com ele fazemos a travessia destes estados sensíveis que embora reais são invisíveis e indizíveis, para o visível e o dizível. O pensamento, neste sentido, está a serviço da vida em sua potência criadora [...] Quando é este o trabalho do pensamento, o que vem primeiro é a capacidade de nos deixar afetar pelas forças de nosso tempo e de suportar o estranhamento que sentimos quando somos arrancados do contorno através do qual até então nos reconhecíamos e éramos reconhecidos. (ROLNIK, 1995, p. 1).

Era o ano de 2000 quando ingressei no curso de Educação Física, um tanto motivada pelas práticas esportivas vivenciadas na antiga ETFPEL (Escola Técnica Federal de Pelotas)[3]. Durante a graduação tive acesso a uma diversidade de disciplinas teóricas e práticas que compõem a grade curricular da licenciatura em Educação Física, disciplinas da área da saúde, das ciências humanas e do campo técnico esportivo. Embora me sentindo atraída por algumas disciplinas, em especial àquelas relacionadas ao desporto em geral, e algumas outras, como História da Educação Física e Desportos, Filosofia da Educação, Educação Física Infantil, Metodologia da Pesquisa; meus primeiros passos em busca de uma opção na formação docente deram-se a partir da experiência vivida em algumas academias de ginástica, enquanto ainda era graduanda.

Trabalhei por algum tempo em três academias, período em que pude verificar sobretudo aquilo que eu não gostaria de fazer na área da Educação Física. Essa experiência foi importante para eu decidir logo que queria atuar no campo da educação e não, simplesmente, incentivando as pessoas a malhar. Intuitivamente comecei a dar-me conta, já naquele momento, de que uma

---

[3] Ingressei no ano de 1996 na antiga Escola Técnica Federal de Pelotas, hoje CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica), onde concluí o curso técnico de Eletrônica em 1999.

educação corporal, sustentada por um outro tipo de "estética da existência[4]", dificilmente teria lugar dentro de academias de ginástica.

Enquanto aluna do quarto semestre de um curso de licenciatura ouvia, pela primeira vez, na voz da professora que orientou minha pesquisa, um outro sentido educacional para o curso. Colocava-se a possibilidade de uma produção intelectual pensada a partir de uma perspectiva ética, isto é, estudar os sujeitos, suas condições de possibilidades, além dos modos pelos quais esse mesmo sujeito aprende, realiza as suas criações, compreende suas intuições e empreende as suas lutas cotidianas.

Percebi, então, que trilhava outros caminhos, autorizando-me a estudar assuntos outros que não as regras dos esportes, os princípios fisiológicos do treinamento desportivo e os princípios educativos para a aprendizagem dos fundamentos das modalidades esportivas. Assuntos que ainda hoje compõem o currículo da Educação Física, enquadrando-o numa racionalidade técnica, emergente de um solo positivista que pressupõe uma concepção de saúde e educação bastante determinista e disciplinadora.

No grupo de pesquisa que participei durante a graduação, *Estudos Culturais em Educação Física*[5], além do estudo e discussão de autores, tais como Michel Foucault, Norbert Elias, Michel de Certeau, entre outros, realizávamos também o estudo de textos relacionados com a metodologia de pesquisa qualitativa. Nesse sentido, o destaque maior foi para o estudo de uma bibliografia procedente do campo da Memória e da História Oral[6].

---

[4] Tal conceito tem por base a idéia de "arte de existência", que, para Foucault, se conjugará com uma outra idéia: a da vida como obra de arte, como algo que deve ser forjado, ensaiado, reescrito, por aquele que é artista de si mesmo. Para mais, ver: Foucault (1995).

[5] O grupo de pesquisa *Estudos Culturais em Educação Física* surgiu com o propósito de fortalecer os vínculos e as interlocuções existentes entre as pesquisas e projetos desenvolvidos por alunos e professores da Escola Superior de Educação Física de Pelotas. Os projetos que estão atrelados às linhas de pesquisas que compõem o grupo têm em comum o fato de tratarem de temas referentes às intervenções histórico-culturais da Educação Física. No que tange aos pressupostos metodológicos, o uso de técnicas e de metodologias provenientes das Ciências Humanas é o ponto que aproxima os projetos e as linhas do grupo. Os professores envolvidos neste grupo são Eliane Pardo, Luiz Carlos Rigo, Florismar Oliveira Thomaz, Marcio Bonorino, Maria Helena Klee Oehlschlaeger, entre outros.

[6] A produção brasileira vinculada à História Oral é formada por pessoas oriundas de diversas áreas (Educação, Sociologia, Antropologia, História, Letras, Jornalismo) e, principalmente nos últimos anos, vem crescendo em abrangência e alcança hoje uma maturidade acadêmica

Assim, depois de trabalhar dois anos como bolsista de Iniciação Científica, inserida neste mesmo grupo de pesquisa, minha formação teve uma forte influência dos Estudos Feministas, campo teórico a partir do qual foi possível desenvolver um aparato crítico de análise da sociedade, da política, da ética capaz de relacionar, no cotidiano, as experiências de exclusão das mulheres, suas sexualidades reguladas pelos padrões normatizados de beleza corporal e da heterossexualidade compulsória[7].

Face às questões das mulheres, me instigaram à análise algumas demandas educacionais oriundas do campo micropolítico – dos modos de subjetivação, dos valores morais, dos dispositivos normalizadores, da ética e do cuidado de si –, compreendido sob a ótica de Foucault, autor pelo qual me apaixonei e nos últimos anos venho me dedicando a estudar com maior atenção.

Destaquei a iniciação que tive no âmbito da pesquisa em minha formação discente, por avaliar que tal experiência proporcionou-me a oportunidade de conhecer um outro lado do currículo de um curso de graduação, mostrando-me que a universidade não se resume apenas à sala de aula. Foi também por essa vivência, com um grupo de pesquisa e pela minha própria iniciação no processo de produção do conhecimento, que percebi diretamente o significado da curiosidade de produzir um conhecimento e de problematizar, assim como o desejo de pensar algo novo.

Essa experiência foi decisiva para que em 2005 eu me encorajasse a cursar uma pós-graduação (*lato senso)* em História. Certamente foi o envolvimento na pesquisa, também, que me impulsionou para que hoje tivesse interesse em seguir estudando assuntos relacionados ao Currículo, à História, à Memória, aos Estudos de Gênero e aos Estudos Culturais. Enquanto acadêmica de Educação Física, tive pouca formação no campo das Ciências Humanas.

---

significativa. Indicadores desse estado da arte são os diversos núcleos de pesquisas em História Oral espalhados pelo Brasil, as revistas produzidas (em destaque a Revista da Associação Nacional de História Oral) e os diversos encontros regionais e nacionais que vêm mantendo suas periodicidades. Para mais, ver: Simson (1997).

[7] Algumas feministas apontam a heterossexualidade compulsória como o sistema que acomoda e hierarquiza as relações de gênero, no qual o homem é o modelo para todas as relações, inclusive aquelas em que ele não está presente. Para mais, ver: Butler (2003).

Especializar-me em História do Brasil foi fundamental para dar-me base nesta área do conhecimento, que continuei trilhando no Mestrado.

A minha escolha pelo Mestrado em um Programa de Pós-Graduação em Educação fica evidente pela descrição de meu percurso acadêmico, e em especial pela minha opção pela área mais "pedagógica", onde costumeiramente somos enquadrados na Educação Física. Tal escolha fundamenta-se no solo epistemológico de estudos filosóficos que interpretam a escola, as relações de poder e suas produções, a formação profissional, as trajetórias e memórias docentes, os sujeitos artistas de si mesmos, em termos de uma estética da existência.

O sujeito que se institui no meu trabalho não é uma matriz singular e determinista na qual o modelo de subjetividade, corpo e sexualidade supõe que a cultura aja sobre a sua natureza, entendida como uma superfície passiva e exterior ao social. Também não estou afirmando que existem estruturas tais como a cultura, o poder ou o discurso que ocupam o lugar gramatical do sujeito. O sujeito que se constitui no meu trabalho é, utilizando o pensamento de Butler (2003), um processo de materialização que se estabiliza ao longo do tempo. Nesse caso, é entendido como uma construção sempre contraposta à fixidez de uma identidade física, presente nos indivíduos, ou em um referencial teórico analítico do qual emergem todas as outras definições.

Na fase atual do meu percurso, a influência das disciplinas cursadas no Mestrado, o convívio maior com alguns autores e linhas teóricas, as trocas nas salas de aula e alguns felizes encontros filosóficos, ajudam-me a dar um contorno mais definido ao meu problema de pesquisa, que por sua vez emergiu de uma configuração micropolítica, orbitando ao redor do corpo e da sexualidade feminina, implicados nos modos de subjetivação configurados pelo processo de formação.

Considero que os meandros institucionais, racionalmente propostos e estabelecidos como planos de ação e como estratégias discursivas e de ações montadas, visíveis, encarnadas na forma de leis, espaços físicos, entre outros dispositivos, agem conjuntamente ao processo de subjetivação (SILVA, 1999). Ou seja, a instituição com todas suas normatizações não age sozinha sobre a

formação das professoras fazendo com que o processo das técnicas de si venha de fora. O processo de subjetivação acontece na medida em que uma experiência estética surge em função de se ter passado também pelo processo de formação (LOURO, 1997a).

Gostaria de traçar, então, em termos das problemáticas, alguns contornos oriundos do meu percurso. Ressalto que minhas opções, mais do que metodológicas ou epistemológicas, são articuladas à defesa incondicional de uma ética, isto é, à procura "justa por idéias e não necessariamente por idéias justas" (DELEUZE, 1992). Ética no sentido do rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir das mesmas, segundo Rolnik "as verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adota para criá-las, só tem valor enquanto conduzidas e exigidas por problemas colocados por diferenças que nos desassossegam" (1995, p. 2). Com efeito, trata-se de uma busca por uma "ética da existência" e um esforço na afirmação da própria liberdade[8]. Também é de uma ordem estética porque se cria um campo de pensamento que seja a corporificação das diferenças que nos inquietam, fazendo do pensamento uma obra de arte (DELEUZE, 1992).

Assim, o tema da ética será tomado no plano da subjetividade; a ética como constructo no qual podemos, dentro das condições de possibilidades históricas, produzir diferentes subjetividades. Uma possibilidade de constituir um novo sujeito ético, escapando das formas normatizadas de sujeição. Um questionamento por uma ética docente que também passe pela estética de si, articulando a produção da subjetividade dessas professoras[9].

---

[8] Nos seus livros História da Sexualidade II e III (O uso dos prazeres e O cuidado de si, respectivamente), Michel Foucault continua sua História da Sexualidade, mas sob o ponto de vista de uma história da ética, compreendida como história das formas de constituição de si mesmo como sujeito moral com ênfase nas práticas de si destinadas a manter tal constituição. Por meio de uma constituição da subjetividade como decisão ético-estética (como cuidado de si), são determinadas certas posturas do indivíduo sobre si, cujo objetivo é se transformar e constituir para si uma forma desejada de existência, e não como objeto do poder e do saber científico, ou seja, como alternativa para escapar às estratégias de subjetivação do poder disciplinar moderno e do biopoder. Para mais informações, ver: Deleuze (1987).

[9] Esta pesquisa tem como horizonte teórico as concepções de ética trabalhadas por Michel Foucault nas suas obras: História da Sexualidade II e III, bem como a leitura singular que faz Deleuze da ética de Spinoza.

A ética como espaço de singularização dos sujeitos diante das práticas, dos discursos, das hierarquias, dos silêncios, dos interesses que estão em jogo quando se tem de tomar decisões e levá-las em frente. Ou ainda, a ética como composição singular das forças visíveis e invisíveis e das relações de poder que movimentam uma instituição (DELEUZE, 1992). A ética como ponto constituinte da experiência da formação docente num dado período histórico. Momento que, no meu entendimento, é merecedor de novas análises no sentido do lugar que podemos dar à ética como constructo fundamental para a compreensão das novas configurações institucionais e suas conseqüentes demandas múltiplas[10].

[10] Para mais, ver: Ortega (1999); Dreyfus e Rabinow (1995); Deleuze (1987).

## 1. 2 As memórias

> Deparo neste ponto com uma das dificuldades dos autores de memórias, uma das razões por que muitas [...] fracassaram. Eles deixam de fora a pessoa com quem as coisas aconteceram. A razão disso é que é muito difícil descrever qualquer ser humano. Então eles dizem: "Foi isso o que aconteceu"; mas não dizem como era a pessoa com quem aconteceu. [...] Muitas vezes, quando estava escrevendo meus romances, fiquei desconcertada com este mesmo problema; isto é, como descrever o que eu chamo de "não-existência". Os dias contêm muito mais não-existência do que existência. [...] É por essas presenças invisíveis que o "sujeito destas memórias" é arrastado para esse ou para aquele lado todos os dias de sua vida; são elas que o mantêm em determinado lugar. Pensem na força enorme que a sociedade exerce sobre cada um de nós, em que essa sociedade muda de década para década; e também de classe para classe; bem, se não pudermos analisar essas presenças invisíveis, saberemos muito pouco sobre o sujeito das memórias [...] (WOOLF, 1986, p. 76, 82 e 94).

A opção pelo trabalho com autores que me deslocam constantemente, como por exemplo, Michel Foucault, me possibilitou a liberdade de utilizar um memorial como forma de significar experiências e de refazer, repensar, construir as vivências de meu passado, neste caso, minhas "histórias". Um memorial é tido como um escrito no qual alguém reflete e conta sobre sua vida, pode ser pensado como um livro de lembranças que busca refazer a memória de sua vida, significando algumas vivências.

No movimento de pensar o memorial como um registro de histórias, optei em trabalhar com as memórias das professoras, que ajudaram a reconstruir suas histórias de vida e de suas atuações profissionais por meio dos depoimentos orais que me concederam. Para tanto, recorrendo da memória da experiência que se apresenta fragmentada, em diferentes tempos e espaços cronológicos e afetivos.

Como já havia dito na apresentação das minhas memórias, as metodologias que pude aprofundar durante meu período de pesquisa na graduação foram as procedentes do campo da Memória e da História Oral. Naquele momento, percebi a importância e a amplitude que essa metodologia adquire nas pesquisas que são ancoradas por algum recorte geo-temporal, como é o caso desta. Apesar de ser considerada uma metodologia bastante

recente no espaço acadêmico, o trabalho com as memórias torna-se aqui fundamental porque visa muito mais a ancorar e subsidiar minha análise no tempo e no espaço do que a fazer o registro de totalidades históricas.

Considerando as características históricas deste estudo, julgo importante expor minha opção de trabalhar com Michel Foucault para entender esse campo do saber, que é o trabalho com a história, salientando que minha intenção foi traçar um diálogo com esse autor e utilizá-lo como ferramenta para a pesquisa.

A maneira que Foucault fazia trabalhos históricos, deixando claro que não era um historiador, pode ser encontrada em algumas de suas investigações "históricas" de variados temas, tais como: *História da loucura* (1961); *Vigiar e punir*: nascimento das prisões (1987); *História da sexualidade* volumes 1, 2 e 3[11].

No seu texto publicado em Microfísica do Poder denominado *Nietzsche, a genealogia e a história* (1979b, p.15-37), Foucault analisa e reinterpreta conceitos fundamentais de Nietzsche para fugir de uma história contínua com os pressupostos da história clássica que visava buscar uma origem única, desvelar uma verdade primeira. Segundo ele, pensar uma história genealógica seria uma saída para fugir dos métodos tradicionais de se fazer história, que têm por função recolher a totalidade da realidade fechada e reduzida a um tempo. Para o autor, a genealogia requer uma acuidade de olhar que consiga separar e distinguir as margens, as fronteiras, apagando essa totalidade do ser humano que supostamente dirige seu passado (FOUCAULT, 1979a).

Nas palavras de Foucault, a genealogia não será, portanto, uma busca de origens, negligenciando acontecimentos históricos, mas:

> Será, ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de ir procurá-las lá onde elas estão, escavando os

[11] Na introdução de A arqueologia do saber, Foucault assinala que "a descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história [...] Um dos traços mais essenciais da história nova é, sem dúvida, esse deslocamento do descontínuo [...] A inversão de signos graças à qual ele não é mais o negativo da leitura histórica" (FOUCAULT, 2002, p. 10).

> *bastfond*; deixar-lhes o tempo de elevar-se do labirinto onde nenhuma verdade as manteve jamais sob sua guarda. (FOUCAULT, 1979b, p. 19).

Mais adiante segue o autor:

> O genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem, um pouco como o bom filósofo necessita do médico para conjurar a sombra da alma. É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades; da mesma forma que é preciso saber diagnosticar as doenças do corpo, os estados de fraqueza e de energia, suas rachaduras e suas resistências para avaliar o que é um discurso filosófico. (FOUCAULT, 1979b, p. 19-20).

Foucault entendia a história como um trabalho de arqueologia no qual a recuperação dos conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou sistematizações formais eram fundamentais para o entendimento do presente. Sua escolha por uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes o suficiente ou insuficientemente elaborados – hierarquicamente inferiores – marca sua posição teórica (FOUCAULT, 2002).

Ao invés de propor um método novo para a história, Foucault ressalta que o saber produzido, o sentido histórico, bem como o próprio método são sempre perspectivos. E, pensar a história dessa forma, torna-se bastante difícil, pois ele não oferece um arquétipo que torne a história de fácil explicação a todos, um modelo que facilite uma compreensão global do passado. Foucault quer que inventemos nosso próprio caminho a cada pesquisa. Para ele, pesquisas são descaminhos:

> Manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. (FOUCAULT, 1979b, p. 21).

Assim, utilizando o pensamento foucaultiano para pensar uma genealogia, nesse trabalho tomei como foco de investigação não os objetos, mas as práticas em suas contingências históricas. O que Foucault faz em seu trabalho é mostrar que as práticas objetivam os objetos e, portanto, precisam ser lembradas, ressaltando sempre que não existe uma verdade à espera para ser revelada. O que importa é a constituição de um saber histórico contra os efeitos de poder que estão ligados a instituições e ao discurso científico organizado em nossa sociedade. Para o autor "pouco importa que esta institucionalização do discurso científico se realize em uma universidade [...] são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater" (FOUCAULT, 1979a, p. 171).

As reflexões, as histórias aqui contadas e as questões que foram objeto de investigação tiveram como suporte empírico fontes escritas e fontes orais. Inicialmente, mapeei o máximo de registros escritos existentes que tratavam do currículo do curso da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), vigente nos anos 70 e início dos anos 80.

Tendo em vista o recorte histórico necessário à pesquisa e às condições de possibilidade que cercam os territórios do fazer historiográfico, optei por buscar registros documentais oficiais junto ao acervo da ESEF/UFPEL, tais como: as ementas das disciplinas que faziam parte da grade curricular, as grades curriculares das primeiras turmas, os planos de cursos das disciplinas, atas de reuniões dos departamentos da ESEF (Departamento de Ginástica e Saúde e Departamento de Desportos), manuais de calouros, artigos em jornais da época e demais registros relativos ao currículo.

Aqui cabe dizer que essa documentação passou por um trabalho de agregação que visou antes responder às demandas da pesquisa que iam se colocando do que propriamente uma definição feita de antemão, no qual já estariam escolhidos os documentos utilizados. Muitas vezes, após fazer uma entrevista, eu acabava sendo lançada em direção a um documento que, antes,

não teria sido usado, ou seja, uma entrevista me remetia a uma fonte escrita e vice-versa[12].

> Há historiadores que são fãs dos arquivos, que sentem a necessidade de segurar o papel velho, e que falam disso, do mesmo modo que eu posso falar, depois da entrevista, do cafezinho servido por aquela senhora que quase me chamou de filho... Acho que há uma sensibilidade no trabalho científico, e cada vez que ocorre uma mudança no trabalho, ela se traduz quase que fisicamente na sensibilidade das manipulações. Seria muito interessante refazer uma história das ciências questionando a importância dessa sensibilidade no contato com os materiais sobre os quais a gente trabalha, em relação àquilo que a gente pesquisa e sobre o que a gente escreve. (POLLAK, 1992, p. 212).

A utilização desses documentos e registros escritos, além de servirem como uma fonte que possui o seu valor próprio e representarem o pensamento institucional – no meu caso o pensamento da instituição quanto ao currículo, aquilo que ela legitima e o que desconsidera – as fontes documentais foram um suporte, um complemento que pôde ser utilizado em conjunto com as fontes orais. Em síntese, a proposta consistiu em trabalhar cruzando as fontes orais e fontes escritas, respeitando as singularidades de cada uma delas[13].

No processo de escrita do texto, utilizei fontes escritas e fontes orais, diversas vezes, misturadas e entrelaçadas, como uma opção ética e metodológica, apostando num processo mais criativo do que "metódico". E entendendo o documento escrito como uma produção histórica que também reflete interesses políticos e valores permeados de subjetividades.

> Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta. (POLLAK, 1992, p. 207).

---

[12] Para alguns autores este processo pode ser chamado de método cartográfico. Para mais informações, consultar: Rolnik (1989).

[13] Maiores considerações sobre o uso de fontes orais, associadas ou não, a fontes escritas podem ser encontradas nas bibliografias que tratam da Metodologia da História Oral, tais como: Simson (Org.) 1997; Alberti (1989); Ferreira (Org.) (2000).

Em um segundo momento, fazendo uso da metodologia da História Oral, coletei cinco depoimentos com professoras que cursaram ou foram docentes da Escola Superior de Educação Física nos anos 70 e início dos anos 80. Todos os depoimentos orais seguiram um caráter temático; para isto, antes de cada depoimento foi elaborado um roteiro básico composto por perguntas gerais constituintes dos principais eixos do estudo: corpo, sexualidade, formação e por perguntas específicas que dizem respeito à trajetória e à prática docente de cada uma das entrevistadas.

Sobre o uso das entrevistas e o modo como torná-las mais produtivas de acordo com o interesse específico de cada pesquisa, Paul Thompson deixa claro que existe mais de uma maneira de proceder esse trabalho e, como sugestão, ele destaca uma série de cuidados importantes que todo pesquisador deve ter, tanto aquele que se utiliza de entrevistas mais livres, como aquele que faz uso de entrevistas "semi-estruturadas"[14]. Além disso, o autor faz questão de salientar que, "na verdade, nenhum historiador oral, que eu saiba, tem defendido o estilo de entrevista com questionário rigidamente inflexível" (1992, p. 258).

Ainda sobre os cuidados e procedimentos na coleta das entrevistas e/ou depoimentos nos trabalhos de história oral, Alistair Thomson destaca a "importância da preparação; a necessidade de estabelecer *rapport* e intimidade, de ouvir e de fazer perguntas abertas, de refrear os impulsos de interromper; a importância de permitir pausas e silêncios, de fugir dos jargões, de evitar ser inquisitivo e de minimizar a presença do gravador" (1997, p. 48).

O uso de fontes de naturezas escritas e orais deu-se no sentido de abarcar uma amplitude maior de informações sobre o currículo que vigorou na formação das professoras de Educação Física nos anos 70 e 80. As entrevistas com as professoras foram fundamentais porque através desses depoimentos tive acesso aos pressupostos não oficiais, tudo aquilo que fez parte do currículo, esteve presente no espaço institucional, mas não ficou registrado em documentos oficiais.

---

[14] Para mais, verificar: Alberti, (2004).

Os depoimentos acrescentaram uma dimensão não-oficial inestimável para a história dessa formação que, de outra maneira, se encontra disponível apenas pela documentação oficial da ESEF e da Universidade, alargando assim, o alcance dos relatos das experiências documentadas e reconhecidas para registro histórico. Cruzando as histórias individuais narradas entre si e com outras documentações (jornais e documentos do arquivo), pude validar os fatos narrados e dar sentido à visão de como as experiências pessoais refletem também as coletivas (NORA, 1993).

Utilizando a opção de trabalhar com histórias de vida dessas professoras, foi conferida uma maior liberdade para as depoentes dissertarem o mais livremente possível sobre suas experiências pessoais. A experiência acaba sendo o alvo principal das histórias de vida, sugerindo entradas para o entendimento do espaço subjetivo. Assim, a "verdade" está na versão oferecida pelas narradoras que revelam ou ocultam casos, situações e pessoas.

O uso das entrevistas foi fundamental também para tratar das questões referentes às repercussões da formação acadêmica na prática docente; foi por meio delas que dialoguei com as professoras sobre as suas atuações docentes no ensino fundamental, médio e universitário, destacando o quanto essa prática esteve ou não influenciada pelo currículo que atuou na sua formação. Utilizei o termo dialogar com as professoras porque durante uma entrevista, por mais estruturado que esteja o roteiro que iremos utilizar como referência, o depoimento é sempre um diálogo, uma troca de informação, na qual tão importante quanto fazer as perguntas é saber escutar. Afinal de contas o pesquisador está ali, principalmente, para aprender com os entrevistados. Isto é tão relevante no trabalho com fontes orais que Alessandro Portelli destacou: "em vez de irmos à casa de alguém e tomarmos seu tempo a lhe fazer perguntas, vamos a casa dessa pessoa e iniciamos uma conversa. A arte essencial do historiador oral é a arte de ouvir" (1997, p. 22).

Quanto aos depoimentos orais, cabe dizer que não foram simplesmente um mero auxílio às fontes escritas, mas sim foram tratados com a mesma importância daquelas. Um dos debates mais polêmicos na História Oral refere-

se aos modos como as memórias se constituem, ou seja, a memória individual existe? Ou é resultante de relações com grupos dos quais o narrador faz parte?

Essas questões nos levam a um debate mais amplo tido no campo da História Oral sobre as semelhanças e as diferenças entre memória e história. Acerca disso considero importante ressaltar minha postura de escolha, que se aproxima de Pierre Nora, em seu texto *Entre memória e história*: a problemática dos lugares (1993), quando o autor explicita essas diferenças:

> Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. [...] A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. [...] A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem [...]. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. (NORA, 1993, p. 9).

No interior desse debate existem diferentes correntes que propõem conceitos novos para fugir a antagonismos que possam dificultar a inserção da pesquisa com a oralidade no campo acadêmico. Nesse sentido, aponto também para o conceito de memória individual e memória coletiva. Maurice Halbwachs, pioneiro nos estudos envolvendo memória coletiva, salienta que os depoimentos orais só terão sentido se forem relacionados a um grupo do qual o narrador faz parte. O autor não nega que a memória individual exista, mas argumenta que ela está enraizada em diferentes contextos porque nossas lembranças estão sempre associadas a meios e circunstâncias sociais definidas, que misturam imagens e pensamentos a outras pessoas e grupos que nos rodeiam. Nas palavras do autor,

> Examinemos agora a memória individual. [...] Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existam fora de si, determinados pela sociedade. [...] Não é menos verdade que não conseguimos lembrar senão do que vimos, fizemos, sentimos,

> pensamos num momento do tempo, ou seja, nossa memória não se confunde com a dos outros. Ela está muito estreitamente limitada no espaço e no tempo. A memória coletiva também é assim, mas esses limites não são os mesmos, podem ser mais estreitos e também muito mais distanciados. (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Para situar-me nessa discussão, sem causar maiores armadilhas teóricas, julgo necessário esclarecer que neste trabalho tomo o sujeito como imbricado em relações sociais e nas condições de possibilidades históricas do seu tempo, ou seja, não existe um único eu desprendido das relações sociais de poder. O fato de a memória ser coletiva não relega a um segundo plano a importância da dimensão ética no ato de rememorar,

> pois todo testemunho é, antes de mais nada, autobiográfico. Implica a rearrumação de várias lembranças. Provoca um trabalho de construção, que transforma longínquas reminiscências em um discurso organizado e razoavelmente lógico. (AUGRAS,1997, p. 28).

Pensar em minhas entrevistadas reporta-me ao texto de Walter Benjamin "*O narrador*: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov"*,* pois nele o presente é refletido a partir de um olhar sobre o passado, motivado por uma força em direção ao futuro. O narrador, andando pelas ruas da cidade, vai ressignificando o presente a partir do passado, tendo em vista o futuro por meio da narrativa. Segundo Benjamin, "narrar é desenvolver a faculdade de intercambiar experiências que passam de pessoa a pessoa" (1994, p. 198). A narrativa tem uma tendência dissimulada por meio da qual experiências narradas nunca estão acabadas, elas alimentam sua continuidade.

Antonio Nóvoa (1992) já expressou a importância de que se construa a partir da história dos processos de formação, uma narrativa que ajude a enfrentar os dilemas educativos atuais e, para tanto, as narrativas das professoras que fizeram parte da pesquisa contribuem nesse sentido.

Durante a coleta dos depoimentos orais tive a oportunidade de dialogar com as professoras que fizeram parte da história da Escola Superior de Educação Física de Pelotas e também da história da docência de mulheres. Os depoimentos coletados foram utilizados de diversas maneiras. Alguns citados diretamente no texto, outros utilizados para tirar dúvidas e ligar umas histórias

às outras. As falas foram usadas com o intuito de destacar a oralidade da formação docente que viveram. Assim como Benjamin, pressuponho que a narrativa:

> Não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Apresento a seguir aquelas que me acompanharam nesse caminho, as narradoras da pesquisa:

**Ieda Chiviacowsky Clark**

Entrevista concedida em setembro de 2007, na residência da entrevistada, no centro da cidade de Pelotas/RS.

Formou-se na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no curso de Educação Física em 1960, tendo trabalhado lá durante um ano. Em 1961 mudou-se para Pelotas. Quando foi fundada a Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, a professora foi convidada para ministrar aulas da disciplina de Voleibol (para as mulheres!), iniciando sua carreira nesta instituição em 1974, aposentando-se dez anos mais tarde.

Como naquele período Pelotas contava apenas com professores a título precário, a professora Ieda nos contou que a maioria dos seus alunos eram mais velhos, visto que já estavam atuando na profissão há muito tempo, apenas não tinham a formação, que foram buscar assim que a ESEF foi implantada na cidade.

> "Eu tive alunas na ESEF que tinham mais idade que eu, já estavam no magistério há mais anos que eu, mas não tinham ainda habilitação. Eram a título precário e mesmo com idade foi maravilhoso, quiseram fazer o curso. A maioria delas já tinha família, todas com filhos grandes."

Também foi atleta. Na época de sua formação em Porto Alegre, participou da seleção gaúcha de voleibol e de basquetebol. E acredita que a proximidade com o desporto possibilitou alguns alcances maiores dentro do campo da Educação Física:

> "Eu fui criada em Porto Alegre dentro de um clube [...] eu jogava lá desde novinha; e na minha escola que eu estudava [...] 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."

Na época em que se iniciou o debate em relação às turmas mistas, a professora Ieda estava se aposentando, portanto não participou muito dessa discussão, mas argumentou que seria uma bobagem manter as turmas separadas "porque é uma formação de professores e não de atletas!"

**Waniza Moreira Esteves**

Entrevista concedida em setembro de 2007, acompanhada de muitos cafezinhos e biscoitos caseiros, na residência da entrevistada, no centro da cidade de Pelotas/RS.

Nascida em 1924, Dona Waniza atualmente pinta quadros e toca piano. Foi uma das fundadoras da Escola Superior de Educação Física de Pelotas e uma das primeiras professoras de Educação Física da cidade, constituindo uma lembrança viva da história da Escola: "Eu trabalhei cinqüenta e um anos, trinta anos desse tempo eu trabalhei no magistério".

Quando me concedeu a entrevista, a professora estava com 83 anos. Sua idade avançada, no entanto, não constituiu, em momento algum, empecilho para rememorar como se deu o processo de implantação da escola na década de 60 (a precisão nas datas, os números de portarias e atas causava inveja a qualquer mente mais jovem). O rigor e a atenção explicitadas pela depoente durante o transcorrer da entrevista, bem como a disponibilidade e alegria demonstradas ao narrar histórias que protagonizou, acompanhou, ou ouviu contar, fizeram com que eu estivesse presente também naquele tempo.

Dona Waniza saiu da cidade de Pelotas para fazer sua graduação em Porto Alegre na época em que a Escola de Educação Física de lá ainda não fazia parte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Formou-se em 1944 no curso Normalístico Especializado em Educação Física na Escola de Educação Física de Porto Alegre que, na época, era estadual, depois foi federalizada e incorporada à UFRGS.

Ela foi supervisora da antiga Delegacia de Educação em Pelotas (hoje chamada Coordenadoria de Educação) e foi nesse período que percebeu a necessidade da implantação de uma escola de Educação Física na cidade. Logo após, foi convidada pelo Reitor da Universidade para compor a comissão responsável pela implementação da ESEF. Assim que a ESEF foi criada, trabalhou na secretaria como auxiliar administrativa.

> "Bom, mas logo depois o Dr. Delfim [Reitor da Universidade na época] me perguntou por quanto tempo eu prometeria campo de trabalho para os alunos formados. Eu disse, no mínimo 10 anos, posso lhe garantir que por 10 anos todos terão campo. A Escola já está com quantos anos? Eu garanti por dez!"

Foi ela quem criou o primeiro currículo da escola, tendo posteriormente se encontrado com a nadadora Maria Lenk para discutir a construção do mesmo. Fato que relembra com muito orgulho:

> "Então a dona Maria Lenk falou que foi um dos melhores currículos que ela já tinha encontrado, não é o melhor currículo entre os currículos, não é isso, é que ela sentiu a nossa necessidade e o nosso interesse em fazer bem, o melhor que se podia fazer [...]".

Ao me receber em sua casa, assim que abriu a porta, a entrevistada já começou a me contar a história da ESEF, mal tive tempo de ligar o gravador. Optei por não atrapalhar o seu raciocínio e aguardei um tempo para que concluísse. Algumas intervenções minhas (feitas, talvez, fora de hora) não foram ouvidas por ela, o que não atrapalhou o desenrolar da entrevista. Pelo contrário, Dona Waniza simplesmente continuava narrando suas histórias. Mas, nessa entrevista, já pude me ater à necessidade de ouvir, prestar atenção na narrativa, respeitando as lembranças de quem narra.

**Maria Elisabeth Harter Cunha**

Entrevista concedida em outubro de 2007, no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) na cidade de Pelotas/RS, na sala de Homenagens e Eventos, durante uma solenidade de homenagens aos ex-professores do CEFET.

Ao ser perguntado sobre como tratar as interferências, em geral não previstas, durante uma entrevista, Alessandro Portelli destacou:

> Transformamos em vantagens os obstáculos... Sempre que algo interfere. Considero maravilhosas as interferências. Sempre que algo se interpõe e muda a situação, muda o que fazemos, ou o que as pessoas dizem, não há problema, pois se trata de algo importante na cultura e, portanto, de algo que descobrimos. (PORTELLI, 1997, p. 45).

Essa entrevista foi concedida em meio a uma programação de homenagem aos ex-professores do CEFET (aposentados). A professora entrevistada já está aposentada desde 2004, quando resolveu ir morar em uma chácara próxima à cidade de São Lourenço do Sul/RS. A proposta da entrevista neste local veio da professora para facilitar meu deslocamento; entretanto o barulho, a música que era tocada por uma banda do quartel e a quantidade de pessoas presentes tornou a entrevista um tanto quanto conturbada. Mas ficou o convite para participar de uma festa em sua chácara a fim de aprofundarmos a entrevista e realizar outras com os professores que estarão presentes.

Ingressou na ESEF em 1976, na época em que ainda eram três anos de formação. Como já estava empregada, ficou mais um ano e formou-se em 1980. Foi professora durante um tempo no Colégio João XXIII (Pelotas/RS), depois foi para o Colégio Municipal Pelotense. Prestou concurso no CEFET (quando ainda era Escola Técnica Federal de Pelotas) e foi aprovada. Trabalhou durante dezoito anos lá, onde se aposentou.

Contou-me que a turma que ingressou no curso de Educação Física com ela era na maioria composta por atletas, não era o pessoal que queria simplesmente ser professor de Educação Física. Ela praticava esportes desde os

onze anos. Foi vice-campeã brasileira de basquete pelo Pelotense. E foi convocada para a Seleção Gaúcha Estudantil, com dezessete anos.

A professora demonstrou muito amor e orgulho por sua escolha profissional:

> "Nós tínhamos um abrigo marinho, com três listras brancas do lado da calça, o casaco também com três listras brancas, e tinha o símbolo do discóbulo aqui [mostra o lado esquerdo do peito] e dizia ESEF/UFPel, todo marinho. Aquilo era um luxo, andar com aquilo na rua... Nós andávamos na rua com aquilo e o pessoal ficava assim.... porque ninguém quase tinha esses uniformes assim, aquilo era um espetáculo!!!!"

Sua turma foi a primeira a vivenciar a experiência de aulas de futebol para turmas femininas. Betinha, como é chamada pelos alunos, nos contou que isso partiu do próprio professor (como uma experiência!) e que não sabe como a instituição recebeu a idéia naquele período.

> "Nossas aulas eram no campo do Pelotas. Os jogadores do Pelotas quando o Zeca [professor responsável pela disciplina de Futebol] dizia – amanhã tem aula da ESEF aqui! Eles se levantavam cedo, tomavam banho, se perfumavam, sentavam na arquibancada pra assistir nossas aulas de futebol. O Zeca filmou, quase nos matou de rir depois nos mostrando o filme."

Foi uma das entrevistas que mais me surpreendeu! Explico o porquê: fui aluna da professora Betinha lá mesmo, no atual CEFET. Ao questioná-la sobre como eram suas aulas é que rememorei que eu havia passado pelo processo de ter aulas divididas por sexo. Nesta instituição, até hoje, as turmas são separadas por sexo. As aulas de Educação Física são no mesmo horário e nos mesmos espaços; entretanto, professoras e professores dividem as turmas. Achei muito estranho que eu só tivesse lembrado disso agora... Será que esses processos de naturalização das diferenças perpassavam o meu corpo também? Como pude não lembrar disso antes?

**Turene da Costa Farias**

Entrevista concedida em setembro de 2007, na residência da entrevistada, no centro da cidade de Pelotas/RS.

> "Meu nome verdadeiro é Turene da Costa Farias. Esse é o nome de casada que não é meu. Meu nome é Turene Prestes da Costa [...] Farias foi emprestado dele aí [apontando para o marido ainda presente na sala] depois me arrependi tanto, por que que botei o nome do marido não tem nada a ver comigo, poxa! Brincadeira.... [risadas]. Nada a ver, a família dele é dele, a minha é minha, pra que isso né?!"

Nascida em 1931, atualmente com 76 anos e um bom-humor e uma energia contagiante. Filha de um fazendeiro que perdeu tudo logo após a 2ª Guerra Mundial, Turene teve sua infância marcada pela distância de casa.

> "Eu desde os 8 anos interna num colégio de freira, depois fui interna no Centenário, em Santa Maria, que foi minha paixão! Foi minha salvação, porque no colégio de freiras, me desculpa, eu sofri muito, muito. Foi o maior castigo, uma prisão, uma prisão. [...] Eu sempre fui muito rebelde, sempre fui rebelde, ainda sou!"

A professora contou detalhadamente suas histórias da infância que ajudam a entender um pouco seus descaminhos. Fugiu do colégio de freiras logo após ter dado um pontapé e um beliscão na madre: "Éramos cinco irmãos. Mas a única que extrapolava em vontade própria era eu. E até hoje, não pensa tu que eu me moldo às vontades assim, não, não. De jeito nenhum" (FARIAS, 2007).

Ao ser levada de volta à fazenda, devido ao acontecido, teve como castigo, por não querer mais estudar, cuidar da fazenda, aprender a cozinhar, tirar leite das vacas, varrer o pátio, entre outras atividades rurais. Entretanto, ela conta que seu pai era um homem muito inteligente:

> "Mas em compensação, quinta-feira nós íamos a cidade de carro fazer compras com a mãe, ele deixava eu ir junto, e dizia que eu podia comprar tudo que é livro, tudo que é revista [...]. Olha a cabeça dele, abrindo meus horizontes, porque eu via a minha realidade lá e a realidade que existia no mundo."

Foi quando ela começou a perceber a necessidade de voltar a estudar e pediu ao seu pai, com a condição de que não fosse em colégio de freiras. Ao terminar o segundo grau no Colégio Centenário (em Santa Maria/RS), foi para Porto Alegre a fim de cursar Direito. Como não havia mais inscrições para tal

curso, resolveu matricular-se em Educação Física: "Eu não gostava de educação física, eu gostava de correr livre, sem normas e técnicas, nada dessas coisas."

Assim que se formou, foi trabalhar numa cidade do interior do estado, chamada Tupanciretã. Ela nos conta que lá começou um outro tipo de rebeldia, a profissional! Após se casar, foi morar em Pelotas devido ao emprego do seu esposo. Chegando à cidade, trabalhou no Colégio Assis Brasil. Enquanto professora desse colégio, preparou um dos desfiles da Semana da Pátria em Pelotas, e combinou com os alunos que eles deveriam caminhar livremente, nada de marchas. O desfile acarretou sua expulsão da Liga de Defesa Nacional:

> "Quando o Assis Brasil terminou de desfilar, mandou me chamar, tava todos os generais na frente da pira [...] Olha só o que ele fez, olha a humilhação que ele me submeteu [...] Eu pensei, deve ser pra me justificar alguma coisa, elogiar eu sabia que não ia porque o velho era 'quadrado'. Ai ele mandou me chamar e na frente de todas as autoridades [...] ele foi e disse assim: "A senhora ta expulsa da Liga de Defesa Nacional."

> "Aí eu cheguei lá, o colégio tinha gente legal, a gurizada! No meu olhar eu via que ia alcançar um trabalho bom com eles, comecei a trabalhar com ginástica moderna, comecei a botar música, comecei a fazer coisas, coreografias, dentro da própria ginástica [...] Tinha um professor que dava calistenia, então ele botava uma musiquinha ensinando a calistenia dele [imitando com deboches o som de música], e eu achava aquilo um terror e pensava onde é que eu to metida. Comecei a ser chamada pelos professores, meus colegas de educação física começaram a me criticar, a me denunciar para a delegada, que eu não tava dando educação física, tava dando dança, que eu tava dando balé no colégio."

Foi convidada para dar aula na Escola Superior de Educação Física de Pelotas assim que esta foi fundada, como responsável pela disciplina de Rítmica. Foi umas das professoras que "brigou" para que os homens tivessem direito de fazer suas aulas. Contou-me meio decepcionada que só conseguiu incluí-los na disciplina de Rítmica I.

Aposentou-se pela Escola, com uma dor tremenda, pois disse que amava seu trabalho. Quando eu perguntava a respeito de datas, ficava um tanto quanto incomodada e me respondeu que isso nunca importou para ela, pois o que ela sempre quis foi viver tudo intensamente.

A professora Turene foi um exemplo de transgressão do modelo de concepção de época que existia na Educação Física e no comportamento feminino, e fez questão de rememorar todos esses acontecimentos com muito orgulho: "Minha rebeldia era produtiva!", diz ela.

O depoimento da professora Turene foi marcado também pela singularidade ao narrar suas lembranças. Como suas recordações tinham uma marca forte do trabalho com o corpo (memória visual), ela associava sua narrativa à intensidade e aos detalhes físicos vividos, narrando também com o corpo suas memórias do trabalho com o ritmo[15].

"Mas eu gosto da minha história de vida!!! Eu adoro. Eu fiz o que eu quis... Eu tenho muita história pra contar, mas tu nem imaginas! Tem gente que diz assim, se tu escrever um livro é best-seller."

**Elisabeth Farias Martins**

Entrevista concedida em outubro de 2007, na residência da entrevistada na cidade de Pelotas/RS.

Nascida em 1952, a mais jovem de minhas entrevistadas, hoje com 55 anos, foi aluna da primeira turma da ESEF. Contou-me que após terminar seus estudos de segundo grau, ficou aguardando um ano a fundação da ESEF, pois não tinha condições de ir cursar em outra cidade.

Iniciou sua carreira profissional já no segundo ano de graduação com um contrato de plano emergencial. Na época, como não havia professores licenciados habilitados para dar aulas, o estado implantou esses contratos.

> "Trabalhei no estado durante uns 8, 9 anos. Paralelo a isso eu ingressei também trabalhando na Universidade, com a prática desportiva que era obrigatória na época para os cursos de graduação e depois fiz concurso dentro da universidade e entrei trabalhando na

[15] Entre os vários autores que tecem considerações sobre a participação intensa do corpo nos depoimentos orais, destaco uma passagem de Ferreira onde ela lembra que "considerando a fisicalidade e a inteireza da comunicação na 'performance', seriam inevitáveis as implicações do corpo, da corporeidade, do gesto e da gestualidade em conjunto. De repente, um narrador lembra-se de algo que lhe faz brilhar os olhos e transmite-nos um quê desta iluminação" (FERREIRA, 1997, p.63-64).

> área da ginástica. Entrei e se passava por um estágio probatório de 2 anos, e depois era aberto um concurso público, onde qualquer um poderia concorrer e aí sim me efetivei dentro da universidade, já exonerada do estado, e me aposentei na universidade em 1995."

Como foi aluna da primeira turma da ESEF a professora comentou que seus colegas eram mais velhos que ela em função de já trabalharem a título precário com a Educação Física.

Também relembrou a questão dos uniformes:

> "E tem coisas pitorescas, por exemplo, a nossa primeira turma, nós saíamos de abrigo, os uniformes, nós tínhamos uniformes, um abrigo azul marinho, nós saíamos na rua e as pessoas nos olhavam com olhar diferente. Não era muito comum, ao menos aqui na nossa cidade, o uso do abrigo esportivo, então despertava a atenção das pessoas a ponto de colegas terem vergonha, só trocavam o abrigo lá, na hora da prática. Independente do sexo, isto foi em 1973, quando nós ingressamos, não é um tempo tão distante, pra tu ver como a educação física evoluiu de lá pra cá."

Essa questão dos uniformes, também relembrada em outras entrevistas de maneira significante, é relacionada à memória material, um conjunto de objetos que servem para rememorar alguns fatos por trazerem consigo marcas que auxiliam as lembranças, tais como: medalhas, camisetas, uniformes, muitas vezes amarelados pelo tempo. Sobre essa memória material que se aloja em alguns objetos pessoais, Peter Stallybrass assinala que "a roupa tende, pois, a estar poderosamente associada com a memória ou, para dizer de forma mais forte, a roupa é um tipo de memória" (1999, p. 18)[16].

Após o término da entrevista, a professora me contou que as alunas pediam muito ao professor Zequinha (responsável pela disciplina de Futebol) para terem aulas. Disse que pediam nem que fosse só para conhecer um pouco melhor as regras. E ele dizia que não podia!

---

[16] Para maiores informações sobre o conceito de memória material, consultar STALLYBRASS (1999).

## 1.3 Autores que me acompanharam nesse percurso: corpo e sexualidade feminina

> O que é específico da mulher, em sua posição subjetiva e social, é a dificuldade que enfrenta em deixar de ser objeto de uma produção discursiva muito consistente, a partir da qual foi sendo estabelecida a verdade sobre sua "natureza", sem que tivesse consciência de que aquela era a verdade do desejo de alguns homens – sujeitos dos discursos médico e filosófico que constituem a subjetividade moderna. (WOOLF, 1985, p. 15-16).

O trecho acima, extraído do livro "Um teto todo seu", de Virginia Woolf, demonstra a dificuldade que encontrava a mulher em participar, com autonomia e autoria, dos processos da modernidade, neste caso, na literatura, no fim da década de 20. A autora, durante todo o percurso traçado no livro, vai demonstrando como se dá o olhar masculino na literatura, sociologia, antropologia, teoria política, e de que forma a mulher é produzida pelo discurso masculino. Cabe ressaltar que Woolf demonstra, por meio das análises literárias que realizou, como as experiências femininas não foram incorporadas na história. Para a autora, a "história universal" é uma experiência masculina que excluiu a história das mulheres[17]. Pode-se pensar com isso que as mulheres nunca estiveram numa posição que pudessem produzir discursos sobre elas mesmas, tentando estabelecer seus espaços no público.

Nas mobilizações da década de 60, a participação feminina era intensa, porém, as mulheres perceberam que suas lutas não tinham correspondência na representação política. O feminismo hoje, como herdeiro do projeto moderno, tem como uma de suas principais questões políticas a constatação de que a forma das relações entre mulheres e homens é baseada em relações de poder que asseguram ao homem certa dominação (GROSSI, 1998; GOLDBERG, 1989).

Partindo dessa questão fundamental, o pensamento feminista se diversifica infinitamente ao tratar de descobrir, entender como e com quais

---

[17] Para mais, ver: Scott (1992). Neste texto, a autora refaz o percurso da história das mulheres e seu relacionamento com a política e com a própria história. O campo é pensado também como um estudo dinâmico na política da produção do conhecimento. Sobre esse tema ler também, Duby e Perrot (1980). Mais especificamente o volume 5, sobre o século XX.

objetivos essas relações devem ser abolidas, e o que é feito da diferença sexual quando ela escapa das normas da sociedade patriarcal, sócio-historicamente construída.

Atualmente o feminismo está inscrito no cenário mundial como um movimento social onde há denúncias e criação de estratégias; denúncias de falta de mulheres nas ciências e na política e denúncia das teorias sexistas e das desigualdades. Os estudos sobre a opressão das mulheres e das relações desiguais de poder fazem parte do projeto político feminista, com o intuito de questionar onde está o poder. O que os estudos feministas demarcam como desigualdade? Por que a diferença sexual implica desigualdade social? As teorias de gênero pretendem, com essas questões e suas respectivas respostas, manter uma posição política como campo de ação e reflexão do lugar específico das mulheres.

Entre as inúmeras transformações que ocorreram na sociedade ocidental ao longo do século XX, as questões relativas ao gênero merecem uma atenção especial. Além dos avanços que os discursos e as ações feministas conseguiram implementar quanto aos direitos da mulher no sentido de combater os maus tratos, a violência, os abusos sexuais e o tratamento desigual na esfera profissional, foi também nesse século que a sexualidade e o corpo feminino passaram a receber uma atenção mais minuciosa.

No artigo "Os mistérios do corpo feminino, ou as muitas descobertas do '*amor venéris*'", a historiadora Margareth Rago toma como referência o clitóris da mulher para fazer um breve panorama sobre os discursos e as práticas do corpo e da sexualidade feminina no Brasil ao longo do século XX (RAGO, 2002). A autora mostra que, principalmente, na primeira metade do século, a partir dos avanços ocorridos no campo científico (médico/biológico), que proporcionaram a emergência de uma anatomia feminina, configurou-se uma série de práticas e discursos reguladores, normatizadores da sexualidade da mulher brasileira. Nos anos 30 e 40, por exemplo, os manuais médicos já reconheciam a existência de uma sexualidade feminina, mas esta deveria ser instrumentalizada no sentido de ajudar a sustentar as práticas do casamento.

Nesse período a ênfase nos manuais médicos prescrevia que todo conhecimento sobre a sexualidade, tanto feminina como masculina, deveria voltar-se para a constituição de um padrão saudável, restrito ao lar e ao matrimônio. Imerso nos ideários higienistas da época, os discursos médicos, que acabavam influenciando qualquer outra instituição, procuraram constituir um modelo de sexualidade feminina que, independente dos seus desejos sexuais, educava a mulher para ser feliz e viver sua sexualidade única e exclusivamente no papel de mãe e de esposa.

Assim sendo, no contexto brasileiro, é somente nos anos 70 que é possível visualizar uma ruptura com os discursos dos anos 30 e 40 (RAGO, 2002). Ao adentrar o espaço público e alcançar significativas conquistas no campo profissional, o corpo e a sexualidade feminina começam a implodir as amarras dos discursos e das práticas conservadoras oriundas do modelo da moderna e nuclear família burguesa e, agora, mais do que uma anatomia feminina, o corpo da mulher se torna também o corpo do desejo sexual. Ou, como diz Margareth Rago, no Brasil e em outros países, é somente nessa época que "entra em cena o clitóris, no contexto de toda uma discussão que redefiniu o lugar social e sobretudo sexual da mulher" (2002, p.193).

O surgimento da pílula anticoncepcional nos anos 60 fez com que muitas mulheres passassem a debater a biologização de seus corpos e a naturalização do seu sexo, questionando as normas da sociedade e os modelos de comportamento que até então tinham que adotar.

Nesse momento, a virgindade deixa de ser um valor fundamental e o casamento passa a ser objeto de reflexão. A sexualidade feminina começa a ser tratada de forma que o prazer entra no foco das principais discussões como um direito. O que Rago sugere em seu texto é

> [...] que o clitóris é silenciado física e discursivamente nos momentos de maior controle sobre a mulher, sobretudo naqueles em que é associada à figura de mãe e, portanto, totalmente dessexualizada. (2002, p. 184).

Michel Foucault vem ao encontro de toda essa discussão quando se concentra nos modos pelos quais os seres humanos se transformam em

sujeitos e entende a sexualidade como o lugar no qual proliferam em nossa cultura as práticas discursivas e, portanto, os efeitos de verdade normativos. Ou seja, para fazer uma história da sexualidade, antes de qualquer coisa, devemos fazê-la do ponto de vista de uma história dos discursos e das relações de poder.

No primeiro volume de sua *História da Sexualidade* (A vontade de saber), Foucault define a cultura ocidental como "sexo-cêntrica"; para o autor: "somos os únicos que inventamos a *scientia sexualis*, fazendo da sexualidade o lugar da auto-revelação e da verdade sobre si mesmo". Suas questões são: Quais os significados dessa sexualidade que preocupa tanto a todos nós? Como e por que o poder precisa instituir um saber sobre o sexo? Por que o sexo foi colocado em discurso?

Foucault considera o sujeito como um lugar de fala circunscrito num domínio discursivo no qual se inscreve o próprio feminismo. Para ele, o sujeito do feminismo não seria as mulheres, mas um construto teórico, uma maneira de explicar e compreender como ocorrem certos processos, entre eles, as tecnologias de produção do sexo (ABADÍA; GONZÁLEZ-TORRE, 2003).

O pensamento foucaultiano casa-se com a análise feminista na medida em que ambos pretendem desvelar os discursos de verdade sobre a sexualidade traduzida em práticas normativas (de ordem científica, moral e política) e em sexo biológico (natural), definidor de corpos constituídos em seres humanos.

Segundo o autor, "somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder" (FOUCAULT, 1987, p.180) [18]. Os discursos sobre corpo e sexualidade e a divisão hierarquizada dos seres humanos em homens e mulheres são, de fato, efeito e instrumento de poder institucionalizado. Assim, a sexualidade deve

---

[18] Para Michel Foucault, o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. O poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis; ele propõe que observemos o poder como uma rede que, capilarmente, se distribui por toda a sociedade. Nas palavras dele: "lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por si mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder" (1977, p. 91).

corresponder às exigências do discurso hierárquico que deve produzir sua verdade.

Foucault analisa o sexo biológico como um efeito discursivo. O poder cria o corpo ao anunciá-lo sexuado, ao fazer de sua constituição biológica um fator natural que carrega características específicas e torna indiscutível a divisão dos humanos em dois blocos distintos (homens e mulheres). Isto não significa que o corpo não exista de forma sexuada. O que o poder cria é outra coisa: é a importância dada a esse fator corporal, biológico.

A utilização do modelo teórico foucaultiano nos estudos feministas – mesmo não tendo seu trabalho se circunscrito a isso – é de grande importância, na medida em que concebe, a partir da delimitação de estratégias sociais para o exercício do poder, o uso do corpo e da sexualidade feminina como superfícies desse processo.

A historiadora Denise Sant'Anna tem trazido contribuições bastante contemporâneas sobre o corpo:

> As intervenções realizadas sobre o corpo estão intimamente relacionadas às suas sucessivas redescobertas: estamos constantemente redescobrindo o corpo. Ao longo do século XX, por exemplo, o corpo foi redescoberto pelo higienismo redentor e pelos combates contra a suposta degenerescência das raças, a seguir pela proliferação das colônias de lazer, pela expansão do cinema, do escotismo e da emergência das férias pagas, depois pelas seduções da publicidade e da televisão e, mais recentemente, pelos movimentos de liberação sexual, pelos novos ritmos musicais, as diferentes tendências da moda, a massificação da pornografia e, enfim, o advento da biotecnologia. (SANT'ANNA, 2000, p. 50).

O texto "*Descobrir o corpo*: uma história sem fim", de Denise Sant'Anna, aponta certas questões referentes ao corpo moderno, as quais considero de suma importância para pensarmos uma concepção de corpo não essencialista, e uma subjetividade para além dos discursos duais que separam corpo/mente, corpo/alma.

Seguindo a perspectiva foucaultiana, a autora ressalta as diferentes configurações históricas que o corpo moderno/pós-moderno vem assumindo nas últimas décadas e observa que, diferente daquilo que pressupõem certos discursos mais ingênuos, o corpo moderno nunca foi esquecido e, cada vez

mais, vem sendo alvo de interesses acadêmicos e científicos, de discursos políticos, pedagógicos e de políticas de governabilidades.

As teorias contemporâneas assinalam que o corpo se tornou objeto de estudo (invadido, ressignificado, explorado) em diferentes áreas do saber, tais como: medicina, psiquiatria, engenharia genética, biotecnologias, pedagogias, entre outras. Mais do que estudado, o corpo acaba sendo resultado de diversas intervenções e discursos[19] que, por muitas vezes, o imprimem regras, limites, possibilidades.

Para Foucault, "foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica[20]" (1979a, p. 77). Ao analisar instituições como escolas, prisões, hospitais psiquiátricos, fábricas, o autor não fala diretamente do corpo, mas das maneiras como as diferentes disciplinas o controlam, domesticam, normalizam. Sua preocupação é com as práticas sociais, sendo que é no corpo que se dá o controle da sociedade sobre os indivíduos. As estratégias e táticas que o autor chama de "positividade de um saber" apontam para a análise dos corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder. Assim, o biopoder se instala na espessura das instituições que investem os corpos.

Se analisarmos a escola a partir de sua gênese, será possível visualizarmos o lado menos utópico, mais reprodutor, e talvez até um pouco "perverso" desta instituição educacional. Michel Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir* (1987), descreve que foi na época clássica que houve a descoberta do corpo como objeto e alvo de poder, e o quanto alguns métodos, como o controle do tempo, a distribuição no espaço e a fragmentação dos movimentos e das atividades "(...) permitem o controle minucioso das operações do corpo,

---

[19] Segundo RUEDA (2003), "Para Foucault, un discurso es algo más que el habla, algo más que un conjunto de enunciados. El discurso es una práctica, y como para otra práctica social cualquiera, se pueden definir sus condiciones de producción" (p. 101). Para Foucault, os discursos são práticas sociais, são conjuntos de acontecimentos discursivos. Na verdade, ele se utilizará da expressão práticas discursivas para mostrar como os discursos são práticas sociais, que não são somente lingüísticas, mas sim, são constitutivas de um dado contexto histórico constituindo os objetos de que falam.

[20] A biopolítica designa o modo pelo qual Foucault observou a transformação do poder em ordem a governar não somente os indivíduos disciplinarizando-os, mas o conjunto dos viventes constituídos em população.

que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas'" (1987, p.126).

Existem diferentes momentos que definem a disciplina: primeiramente, durante os séculos XVII e XVIII, surgiram fórmulas gerais de dominação mediante alguns pressupostos, como o aumento das habilidades dos corpos, o aprofundamento de sua sujeição e, por fim, a relação proporcional entre obediência e utilidade.

Foucault descreve: "a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (1987, p. 127). A disciplina também elabora técnicas, controla atividades, adiciona e capitaliza o tempo, e dentro dessa maneira de dominação, ela acaba compondo forças, se impondo à prática pedagógica[21].

Em sua *História da Sexualidade*, volume I, além de uma discussão sobre a disciplina, Foucault inicia uma conceitualização do biopoder. Para o autor, as disciplinas do corpo e as regulações da população constituíram os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida (FOUCAULT, 1977, p. 131). A sexualidade acaba se tornando alvo de poder que combina, em proporções diversas, a disciplina do corpo e a regulação das populações. Assim, o sexo serve como acesso à vida do corpo e da espécie. E foi por isso que, a partir do século XIX, a sexualidade foi esmiuçada, esquadrinhada em sua existência; primeiro porque se tornou a própria individualidade de cada sujeito, podendo ser analisada e constituída. Segundo porque virou alvo de intervenções políticas e econômicas, através de campanhas para procriação e moralização, por exemplo.

Nesse sentido o biopoder passa a centrar-se no corpo-éspecie, concebido enquanto suporte dos processos biológicos, tais como: nascimentos e mortalidades, nível de saúde, longevidade, velhice, etc. Essa preocupação com

---

[21] O corpo torna-se cada dia mais um tema transversal bastante atual e presente, principalmente no campo das Ciências Humanas e, em especial, na Educação. Uma amostra desta situação pode ser encontrada na série de artigos que compõem o livro O corpo que fala dentro e fora da escola, Garcia (2002).

os seres humanos como espécie emerge de áreas de intervenção, de saber e de poder. Trata-se de assegurar sobre a vida não mais uma disciplina, e sim uma regulamentação.

Se formos buscar na história as concepções de corpo elaboradas pela ciência, veremos que, infelizmente, alguns pressupostos ainda permanecem desde o século XVIII. Em o "homem-máquina"[22], os homens, bem como os animais, são destituídos de alma, são meras máquinas, conjuntos de engrenagens, livres de qualquer substância espiritual. Para Descartes, a diferença entre o corpo humano e a máquina é apenas de aperfeiçoamento e de grau de complexidade que a máquina apresenta.

Aqui se torna oportuno dizer que o exemplo trazido do homem-máquina de La Mettrie é bastante atual em relação ao homem contemporâneo. Para La Mettrie, o organismo determina o essencial da vida do homem, tendo a busca pela felicidade lugar no bom funcionamento do corpo. Atualmente, a busca pelo homem novo, por um ideal de corpo, permanece incessante, entretanto, está localizada nos laboratórios e, não mais, nas relações sociais (ROUANET, 2003, p. 40). Essa mudança de paradigma tem ocupado o centro do debate contemporâneo relativo ao corpo, atualizado pelos descobrimentos das novas tecnologias. A atual aceleração tecnológica, impulsionada por desenvolvimentos científico-tecnológicos mais recentes em campos tão diversos, tem propiciado cenários inusitados no que concerne às possibilidades de transformações tecnológicas do corpo (LIMA, 2004).

Se analisarmos como as novas tecnologias têm conseguido modificar o corpo humano sob muitos aspectos, veremos que os corpos são passíveis de modificações genéticas, robóticas e cirúrgicas[23]. O corpo passa a ser banalizado

---

[22] A expressão "homem-máquina" é título de uma obra do médico Julien Offray de La Mettrie, de 1748. Neste livro, o autor radicaliza as posições de Descartes quanto ao corpo humano, afirmando que os homens eram muito parecidos com os animais. Portanto, desprovidos de alma, sendo meras máquinas sem nenhuma substância espiritual.

[23] Na tese intitulada "Do corpo-máquina ao corpo-informação: o pós-humano como horizonte biotecnológico", seu autor tem como objetivo identificar enunciados que sugiram rupturas na condição atual do corpo ou que acenam para uma nova formação discursiva no campo acadêmico ou na mídia (lugares de produção desses discursos e também de proliferação). A temática geral – corpo e novas tecnologias – gira em torno de saber em que medida as novas produções discursivas promovem rupturas na condição atual do corpo e acenam para novas

podendo ser consumido através de compras de órgãos, de modificações genéticas ainda na fase de gestação e processos de clonagem. É nesse solo que vemos proliferar a informação com suas novas tecnologias, cibernética, biologia celular, robótica, biomedicina, entre outros.

Essas questões são importantes para percebermos que os significados atribuídos ao corpo são construções históricas. O corpo é uma construção na qual cultura, tempo, espaços, relações, grupos sociais, entre outras variáveis, imprimem diferentes marcas, tornando-o provisório e possivelmente mutável:

> Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos...enfim, é um sem limite de possibilidades reinventadas e a serem descobertas. (GOELLNER, 2003, p.29).

Para Judith Butler, filósofa e teórica feminista, os corpos sexuados são muito mais uma questão política e estratégica do que conceitos puros. Sua preocupação é pensar o corpo diferentemente do que os códigos morais e sociais, manifestados politicamente o constroem; para ela, essa é uma questão fundamental de sobrevivência do feminismo (BUTLER, 2003).

A autora questiona a base estruturalista da ação da cultura sobre a natureza para nos mostrar que não existem realidades *a priori* que não sejam elas mesmas resultados de escolhas. As realidades constroem-se na cultura, na história e nas relações construindo, dessa forma, a materialidade dos corpos. Desse ponto de vista, segundo Butler o sujeito é:

> Constituído por posições e essas posições não são meros produtos teóricos, mas são princípios organizadores totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais, aquelas matrizes de poder e discurso que me produzem como sendo viável. Com efeito, esse eu não seria um eu pensante e falante se não fosse pelas próprias posições a que me oponho, pois elas, as que sustentam que o sujeito

---

formações discursivas a partir de uma perspectiva arqueo-genealógica foucaultiana. As produções discursivas analisadas indicam a formação de uma nova configuração discursiva nomeada de pós-humana, marcada pela passagem do corpo-máquina ao corpo pós-informação. Para mais, ver: Lima (2004).

> deve ser dado de antemão, que sustentam que o discurso é um instrumento ou reflexão desse sujeito, já fazem parte do que me constitui. (BUTLER, 1998, p. 24).

A autora se aproxima de Michel Foucault para dizer que a linguagem está constituída a partir de relações de poder e, como Jacques Derrida, ela politiza radicalmente a linguagem (operações lingüísticas), propondo uma concepção para além da cultura (como por exemplo, da construção lingüística), na qual o sexo seria um lugar a que não se tem acesso, uma fantasia. Ou seja, o significado das palavras é sempre postergado, há sempre a possibilidade de transformação dos significados, eles nunca são fechados (BUTLER, 2003). As teorias devem abusar, explorar o poder da linguagem de modo que não consigam mais expressar o que normalmente expressam[24].

A grande luta conceitual e filosófica da autora é a possibilidade de pensarmos os corpos diferentemente, ou seja, é preciso pensar as normas da construção das categorias binárias, duais, para que possamos compreender os corpos sobre outras perspectivas. Pensar os processos pelos quais uma norma corporal é adotada, e como o sujeito se forma em virtude de ter passado por esses processos de "escolha" de um sexo, por exemplo.

Para Butler (2003), o sexo produz a norma, pois é parte de uma prática regulatória (binária, dual) que produz os corpos que governa. E por que esses corpos são materializados sempre no modelo heterossexual? Para a autora, o processo de assumir um sexo está associado à questão da identificação e aos meios discursivos pelos quais o imperativo heterossexual possibilita certas escolhas, ou seja, o sexo e a heterossexualidade são derivativos: "Não ter o reconhecimento social como heterossexual efetivo é perder uma identidade social possível em troca de uma que é radicalmente menos sancionada" (BUTLER, 2003, p. 117). O regime da heterossexualidade atua para circunscrever a materialidade do sexo e, essa materialidade é formada e sustentada pelas normas regulatórias – a hegemonia sexual.

---

[24] Esta concepção radical e política da linguagem pode ser conhecida com a leitura de Strathern (2002). Para Derrida, desconstruir tem o sentido de compreender os caminhos pelos quais se chega à construção por meio de uma reconstrução dos significados das palavras escritas.

Nesse movimento, alguns corpos são indiferentes, são formados pela matriz excludente que considera a materialidade de alguns corpos como não-importante, como corpos que não importam por não poderem ser tratados como corpos de normatização, tornam-se corpos indesejáveis e, por isso, deixam de contar como corpos, não sendo passíveis de investimento por serem inviáveis. No processo de materializar alguns corpos governados por normas regulatórias que asseguram o funcionamento da hegemonia heterossexual em função do que pode ser um corpo viável, outros são apagados, os corpos abjetos.

A abjeção desses corpos significa exclusão dos discursos hegemônicos e políticos da sociedade. Sendo assim, a abjeção é o resultado de um processo discursivo e institucional, ou seja, não se trata de corpos em sua essência, naquilo que constitui a sua natureza, mas do modo como esses corpos aparecem nos discursos e nas práticas. Em entrevista concedida a Prins e Meijer, em 2002, a autora explica:

> Então, não é que o impensável, que aquilo que não pode ser vivido ou compreendido não tenha uma vida discursiva; ele certamente a tem. Mas ele vive dentro do discurso como a figura absolutamente não questionada, a figura indistinta e sem conteúdo de algo que ainda não se tornou real. (BUTLER, 2002. p. 162).

Ser um "corpo abjeto" acarreta viver nas regiões sombrias e excludentes da existência social, significa uma vida que não é considerada como digna de ser vivida e cuja materialidade é entendida como (des)importante[25]. Entretanto, para que existam "corpos valiosos", os "corpos abjetos" têm que existir, pois os corpos que pesam, segundo Butler, ou que valem, são definidos a partir do seu reverso, os corpos que não pesam ou que não valem. Por exemplo, para que a heterossexualidade seja o padrão sexual da sociedade, esta precisa de um "outro", precisa da existência da homossexualidade para se afirmar e se definir como identidade hegemônica declarada e sustentada.

Louro parte do pressuposto antropológico de que "os corpos são o que são na cultura" (2001, p.75), isto é, que os corpos adquirem seu significado

[25] Estes corpos não importam como vida que vale, entretanto são fundamentais para marcarem pelo negativo as características dos corpos que valem a pena.

apenas através dos discursos na cultura e na história. A autora dissipa qualquer continuidade entre sexo-gênero-sexualidade. Louro observa que não apenas gênero e sexualidade são construções sociais, mas o próprio sexo (corpóreo-biológico) é, também, uma construção. Para a autora:

> Qual é a relação entre, de um lado, o corpo, como uma coleção de órgãos, sentimentos, necessidades, impulsos, possibilidades biológicas, e de outro, os nossos desejos, comportamentos e identidades sexuais? O que é que faz com que esses tópicos sejam tão culturalmente significativos e tão moral e politicamente carregados? (LOURO, 2001, p. 38).

Essa vertente se afasta das discussões teóricas nas quais o corpo é tido como "natural", no qual o biológico determina o gênero. Para compreender o corpo como produção histórica, no qual as relações que a cultura estabelece com a sexualidade, com o sujeito, com o corpo e o poder são centrais, visto que os corpos são significados e alterados pelas diferentes culturas, pelos processos morais, pelos hábitos, pelas distintas opções e possibilidades de desejo, além das diversas formas de intervenção e produção tecnológica.

Num mesmo caminho, esses autores indicam que o sexo não é simplesmente aquilo que alguém possui, que lhe foi dado pela biologia. O sexo produz, interdita, possibilita e regula o corpo limitando certos tipos de escolhas, de processos para a produção de um corpo sexuado que seja culturalmente aceitável e inteligível. Assim, o sexo será uma norma através da qual alguém se torna viável, isto é, são os corpos que pesam que contam como corpos viáveis (BUTLER, 2002).

Guacira Louro, autora do campo da Educação e coordenadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aponta ainda que as pedagogias da sexualidade quando adentram o espaço institucional da universidade ou da escola exercitam uma ação sobre os corpos, os discursos "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" (BUTLER, 2002, p.163).

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. Todas essas formas de intervenção pedagógica fazem parte dos currículos escolares, que materializam os corpos e as sexualidades dos 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, na família, na sociedade e na mídia, e sobre condicionantes culturais que guiavam as escolhas profissionais de mulheres (BORGES; RODRIGUES, 2002). 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. (2000, p. 60).

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 Foucault 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[26].

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

[26] 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 estou tratando, tais como: Enguita (1989); Eizirik e Comerlato (1995). Sobre as políticas de governabilidade e a atuação das instituições escolares, consultar o artigo de Veiga-Neto (2000).

# 2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DE CORPOS E SEXUALIDADES FEMININAS

## 2.1. O currículo como território de relações de poder

> 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, 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. (SILVA, 2003, p. 10-11).

Para Tomaz Tadeu (2003), 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. (SILVA, 1997, p. 166).

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 utilizarei 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 (SILVA, 2003).

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, 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" (SILVA, 2003, p.67).

A década de 90 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 (SILVA, 2003). 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. (LOURO, 1997a, p. 67).

Adotando essa perspectiva, as análises que realizo na pesquisa ora apresentada entendem 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" (CORAZZA; SILVA, 2003, p.55). Para Tomaz Tadeu:

> O currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. (SILVA, 1997, p. 168).

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 em que definem papéis dos professores e alunos, mantendo o binarismo existente nas relações sociais. Para Tomaz Tadeu, não podemos mais tomar o currículo com a mesma inocência de antes:

> O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150).

A presente pesquisa entende o currículo como 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.

> Afinal, supõe-se que a questão central da teorização curricular é 'o que deve ser ensinado?', o que, por sua vez, remete à questão mais ampla 'o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?'. Tradicionalmente, essa última pergunta tem sido respondida remetendo-se a teorias do conhecimento ou a epistemologias no sentido estrito, isto é, a teorias que adotam, de uma forma ou outra, uma concepção do conhecimento como representação ("verdadeira"), como correspondência ou adequação a alguma suposta e preexistente realidade, a alguma presumida coisa-em-si. O que a teorização pós-estruturalista em geral e, particularmente, a teorização pós-estruturalista sobre o currículo vai fazer é justamente problematizar essa concepção 'realista' do conhecimento e da 'verdade', destacando, em oposição, seu caráter artificial e produzido. (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 37-38).

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 um jogo que envolve não apenas interesses de classe e institucionais, mas também está envolvido 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 (SILVA, 2003).

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 (SILVA, 1999). 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 desta 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.

> Por que o currículo deve incorporar esses valores e não outros? Por que o currículo deve estar organizado para desenvolver este tipo de subjetividade e não outro? Quais as condições de emergência de tantos valores "edificantes" que compõem o ideário das teorias pedagógicas e curriculares? Quais as forças, as relações de poder, que estabeleceram determinados critérios morais como sendo dignos de figurar num currículo, enquanto outros foram excluídos? (CORAZZA; SILVA, p. 54-55)

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

> 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. (LOURO, 1997b, p. 89).

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 (LOURO, 1997a).

Apenas com o processo de análise da documentação referente ao currículo da Escola Superior de Educação Física não me foi possível descobrir a emergência do currículo. Ou ainda, quem o teria construído? Quem teria feito tais escolhas? Perguntas que foram respondidas, no decorrer das entrevistas: "Eu fiz o primeiro currículo da ESEF, mas eu mandei buscar, eu recebi da escola do Rio de Janeiro (ESTEVES, 2007)". A professora Waniza Esteves foi responsável pela construção do primeiro currículo da 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 e eu me lembro que de natação, por exemplo, eu pus o mínimo que o Ministério exigia - por que tem as disciplinas básicas e obrigatórias." (ESTEVES, 2007).

Este foi o currículo que vigorou por bastante tempo na ESEF. 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 me 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. Eu não sei qual é tua opinião, mas eu sou contra." (ESTEVES, 2007).

Por conseguinte, posso inferir que o conhecimento organizado para ser experenciado 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 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 (SILVA, 1995).

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" (ESTEVES, 2007). 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 70, 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, queira ou não.... Aqui eu acho que as aulas continuam assim, aqui não vai mudar! [referindo-se

> ao atual Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, antiga ETFPEL].” (CUNHA, 2007).

A professora Elisabeth Martins nos conta que durante as discussões ocorridas na ESEF para união das turmas por sexo foi mais difícil convencer os professores mais antigos, porque para eles 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.” (MARTINS, 2007).

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.

> “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.” (FARIAS, 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." (MARTINS, 2007).

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 no meu 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 posições (BUTLER, 2003) e não por meros produtos teóricos totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais, matrizes de poder e discursos que me produzem como sendo viável. O eu é, contudo, um sujeito pensante e falante e tem suas posições[27].

---

[27] Neste sentido, venho 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 dissimilado 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

## 2.2 O currículo da Escola Superior de Educação Física de Pelotas: futebol para os homens e danças para as mulheres...

> "Na época, por exemplo, a ginástica I que foi a disciplina que eu comecei a trabalhar, nós trabalhávamos assim: o exercício físico com suas bases anatômicas, alguma coisa já puxando pra cinesiologia do movimento e uma outra parte que ainda trazia um pouco dos resquícios da origem da educação física, aquela origem militar! Nós trabalhávamos, eu lembro, um capítulo da ginástica que eram as ordens de comando, se trabalhava as diferentes formas e tipos de marcha, até artísticas. Porque na época ainda se usava muito nos desfiles de Semana da Pátria." (MARTINS, 2007).

As discussões sobre a implementação da Escola Superior de Educação Física de Pelotas (ESEF) iniciaram-se em 1969, por meio do Conselho Municipal de Desportos, influenciado pela implantação da lei federal que estendeu a obrigatoriedade da prática da Educação Física a todos os níveis de ensino[28].

Com a aprovação desta lei, criou-se na cidade de Pelotas/RS um problema relativo à falta de professores devidamente formados para ministrarem a disciplina de Educação Física nas escolas, visto que naquele período a maioria dos professores possuía registros a título precário[29]. A professora Waniza Esteves nos conta um pouco desse processo:

> "[...] surgiu à idéia primeiro do Conselho Municipal de Desportos [...] e foi na época que veio o Decreto-Lei, se não me falha a memória, que era obrigatória a Educação Física em todos os níveis de ensino,

---

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 instabilidades e possibilidades de rematerialização.

[28] O decreto-lei nº 705 de 25 de junho de 1969 alterou o artigo 22º da lei nº 4024/61 tornando obrigatória à prática da Educação Física a todos os níveis e ramos de ensino. Anos depois, a Educação Física é regulamentada em todos os níveis de ensino pelo Decreto nº 69450 de 1º de novembro de 1971, artigo 2º - "A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino". E tinha por objetivos citados no artigo 3º, inciso III: "No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade."

[29] O professor de Educação Física com registro a título precário tinha de, anualmente, fazer em Porto Alegre, um estágio – geralmente de 5 dias – para poder renovar sua autorização para lecionar; o que causava uma situação funcional de insegurança.

> então a universidade não tinha nada nessa época, nada, nada, nada. Eu era supervisora da antiga DE [Delegacia de Educação] então eu estava muito a parte de todas as necessidades da região. E o Dr. Delfim que era Reitor da UFPEL na época expediu o pedido de criar uma Escola de Educação Física aí eu fui convidada [...]" (ESTEVES, 2007).

Em 04/10/1969, uma reportagem no Jornal Diário Popular, intitulada "*Educação Física para 12.000 alunos, apenas 24 professôres*", assinada por Mário Rosa, trazia uma estatística do número de professores de Educação Física nos estabelecimentos de nível médio na cidade: de 24 professores, onze possuíam registro a título precário; treze possuíam registro definitivo, mas apenas cinco fizeram curso superior; quatro fizeram o curso de Educação Física Infantil, enquanto os quatro restantes concluíram o curso da especialidade no Exército[30]. Assim, a criação de um estabelecimento de ensino que preparasse professores dessa disciplina não podia mais ser adiada.

Noutra reportagem, datada de 24/08/1969, no mesmo jornal citado há pouco, intitulada "*Conselho Municipal de Desportos pediu criação de escola de Educação Física na UFPEL*" (Rosa, 1969), o autor concluiu a reportagem citando alguns problemas que a falta de uma Escola de Educação Física estava ocasionando para a cidade. Nas suas palavras:

> [...] a falta de uma Escola de Educação Física em Pelotas é responsável, em grande parte, por uma série de problemas: 1) carência de professôres da disciplina: existem 24 professôres para atender 12.000 alunos do ensino médio; no nível primário, a escassez é ainda maior; 2) grande número de professôres com registro a título precário, obrigados a fazer estágio, anualmente, em Porto Alegre, para renovação do registro e trabalhando num regime de insegurança, pois os novos titulados têm preferência; 3) ensino inadequado da Educação Física para as jovens; 4) o pouco desenvolvimento das diversas modalidades de esporte e atletismo; esporte entre nós se resume praticamente em futebol. (ROSA, 1969, p. 11).

---

[30] Neste período, a maioria dos professores da disciplina de Educação Física não tinha formação superior. Os que obtinham o registro a título precário eram formados no Magistério, e destes, alguns faziam um curso de Educação Física Infantil, porém ministravam aulas a todos os níveis de ensino. Outros tinham sua formação na área militar. Mas a maioria dos professores não fazia curso superior em Educação Física, o que não os impedia de exercer tal função.

Sob a portaria nº 121, de 09/06/1971, o Reitor da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), considerando a necessidade da implantação do curso de Educação Física na instituição, indispensável à formação plena do estudante universitário, e também, a insuficiência numérica dos professores de Educação Física no nível médio, reconheceu a necessidade de criação e implantou a Escola Superior de Educação Física[31]. O intuito maior de sua fundação foi o de suprir a demanda da falta de professores para ministrar a disciplina nas escolas; entretanto, segundo a portaria de instalação da ESEF (Nº121/71), dois propósitos fundamentais justificavam sua necessidade: o cultivo do aprimoramento físico dos jovens, e o cuidado com sua educação moral. Esses dois objetivos, o aprimoramento físico e moral da juventude, foram tidos, posteriormente, como a essência fundamental do esporte.

Aos 23 de novembro de 1971, uma comissão composta pelos professores Gastão Coelho Pureza Duarte (Presidente), Jacintho Francisco Targa, Victalino Trindade Dias, José Gilberto da Cunha Gastal e Henrique Felippe Bomnet Licht foi responsável pela elaboração do primeiro edital do concurso de títulos para provimento por contrato de funções de Auxiliar de Ensino de diversas disciplinas da Escola[32].

A partir das informações contidas neste edital, em relação aos nomes dos candidatos e às disciplinas constantes para preenchimento das vagas, pude analisar o quanto a importância dada ao sexo dos professores já vem à tona de uma maneira bastante marcante. Para algumas disciplinas consideradas "masculinas", tais como: Biometria, Socorros de Urgência, Ginástica com peso e halteres, futebol de campo e futebol de salão, os candidatos aprovados foram homens. Para as disciplinas da área mais pedagógica e menos práticas da

---

[31] Para tal aprovação, havia sido constituída uma Comissão Especial, composta pelos professores Isaac Bendjoya, Antônio Edgar Nogueira, Heloisa Leite Pereira, Waniza Moreira Esteves, Mário Martias Rosa, Paulo Brod e Humberto Ceciliano Luzardi para, sob a presidência do primeiro, realizar estudos visando à elaboração de relatório conclusivo sobre o plano de criação de uma Escola Superior de Educação Física nesta Universidade. Dados extraídos da Portaria Nº 121/71 da Reitoria da Universidade Federal de Pelotas.

[32] Dados retirados da Ata de instalação do concurso de títulos para provimento de disciplinas da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Nesta ata constam os nomes de todos os professores que se inscreveram no concurso, e os que, efetivamente, foram aprovados.

Educação Física, como por exemplo, História e Organização da Educação Física e dos Desportos, Ginástica Rítmica e Recreação, foram selecionadas professoras para ministrarem as disciplinas, mesmo que, no momento da seleção, houvessem homens inscritos para o provimento dessas vagas. O mesmo pôde ser verificado no caso das disciplinas ditas masculinas.

Para algumas disciplinas práticas, como o voleibol, o basquetebol, o atletismo e a ginástica pura, foram selecionados dois professores, um do sexo masculino para trabalhar com a turma masculina e uma professora para lecionar para as mulheres.

Segundo Guacira Louro, em um artigo no qual nos conta a história da transformação do magistério em uma profissão feminina, os discursos do século XIX que legitimaram a entrada das mulheres nas escolas estavam intimamente ligados à função da maternidade, ou seja, "se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a 'extensão da maternidade', cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha 'espiritual'" (LOURO, 1997b, p. 450). Sendo assim, passam a ser associadas ao magistério características tidas como femininas, tais como paciência, afetividade, vocação, entre outras. A entrada dessas mulheres na Universidade para ministrar as disciplinas tipicamente femininas confere a manutenção no espaço institucional da formação de mulheres para a diferença dos corpos e das sexualidades[33]. Para a autora:

> Buscava-se assim cercar de salvaguardas a sexualidade dos meninos e das professoras. E para isso se lançaria mão de múltiplos recursos e dispositivos. De muitos e variados modos – através de proibições, de arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas – tratava-se do sexo no espaço da escola. Os responsáveis e autoridades mantinham-se "num estado de alerta perpétuo." (LOURO, 1997b, p. 453).

O lugar reservado a essas mulheres que estão adentrando o espaço institucional da Universidade, como alunas ou como professoras, é garantido a

[33] Aqui se faz necessária uma ressalva: os estudos realizados por Guacira Louro tratam do magistério de 1º e 2º graus. Como esta pesquisa está relacionada à educação superior, devemos levar em conta que o status, as relações de poder e as relações de gênero podem possuir diferenças significativas.

partir de toda uma construção binária, de base estruturalista, sobre as concepções de corpos masculinos e femininos, ou de professor e de professora. Faz-se toda uma divisão sobre os comportamentos e estratégias de educação corporal para garantir as diferenças dos corpos e das sexualidades de homens e mulheres.

Héritier-Augé, antropóloga estruturalista, acredita que na base de todo pensamento, tanto científico quanto tradicional, a observação da diferença entre os sexos está presente. A autora se considera materialista, pois parte do biológico para explicar como se colocam em prática tanto as instituições sociais como os sistemas de representações e de pensamento. Mas estabelece como ponto de princípio que esse dado biológico universal, reduzido às suas componentes essenciais, não pode ter uma única tradução, e que todas as combinações possíveis foram exploradas e realizadas pelos homens da sociedade.

> A reflexão dos homens, desde a emergência do pensamento, não pôde recair senão sobre o que lhe era dado observar de mais perto: o corpo e o meio no qual ele está mergulhado. O corpo humano, lugar de observação constante – lugar dos órgãos, funções elementares, humores –, apresenta um traço notável e certamente escandaloso, que é a diferença sexuada e o diferente papel dos sexos na reprodução. (HÉRITIER-AUGÉ, 1996, p. 19).

Isso acaba produzindo uma prática dual e desigual que é naturalizada em vários espaços institucionais. O espaço da Universidade com suas práticas curriculares institucionais marca a produção de subjetividades dessas mulheres, fazendo dos seus corpos e sexualidades categorias que garantem ocupações de determinados lugares.

No arquivo da Escola Superior de Educação Física está a primeira lista de presença de uma aula prática datada de 05/03/1974 e ocorrida no Ginásio do Colégio Municipal Pelotense. A disciplina ministrada foi Ginástica Rítmica feminina e masculina. O que chama atenção nessa lista, que conta com a assinatura dos alunos, é o fato de haver uma presença significativa de mulheres. Entre os 33 alunos presentes, apenas 9 eram homens. Por que houve uma quantidade superior de mulheres na primeira aula prática do curso

Superior de Educação Física da UFPEL? Esta acaba sendo uma questão interessante se refletida à luz da história oficial vivida no país e presente nos documentos encontrados no acervo da ESEF.

Mesmo nesse período (década de 70), com o Brasil vivendo os anos mais rigorosos do regime militar, durante o qual ocorreram cerceamentos políticos e institucionais, controle das atividades culturais, religiosas, artísticas e repressão aos movimentos sociais, o discurso do profissionalismo do ensino entra em voga (LOURO, 1997b). Este pode ser um dos fatores pelo quais houve uma presença feminina massiva no início do curso. A profissionalização do magistério ocorrida neste período, dando ênfase ao caráter profissional da atividade docente, constitui-se como uma maneira das mulheres reivindicarem suas lutas por melhorias de condições de trabalho e salários iguais aos dos homens. As professoras tornam-se profissionais do ensino em contraposição à figura materna do período anterior:

> Esse profissionalismo caracterizava-se pela valorização de um outro tipo de habilidades dos professores e professoras. Agora caía sobre eles uma avalanche de tarefas burocráticas, exigindo-lhes uma ocupação bastante intensa com atividades de ordem administrativa e de controle; determinava-se também, que sua ação didática se tornasse mais técnica, eficiente e produtiva. (LOURO, 1997b, p. 473).

A maioria feminina presente na primeira aula prática do curso também pode ser pensada em função da falta de professoras de Educação Física para ministrar as aulas em todos os níveis de ensino, o que pode ter ocasionado certo incentivo à entrada das mulheres no curso superior. Tal relação pode ser vislumbrada ao lermos o artigo publicado no Jornal Diário Popular, do dia 24/08/1969, referente à importância da criação de uma Escola de Educação Física para a cidade. Nas palavras do autor do artigo,

> Dos 24 professôres de Educação Física dos colégios de Pelotas, 10 são professôras. Por isso, são muitas as turmas femininas que recebem aulas de Educação Física ministradas por professôres homens; naturalmente que isso não é o ideal, pois os exercícios para o sexo feminino devem ser diferentes dos que são ensinados aos rapazes e nenhum professor gosta de fazer demonstrações de bailado, de balanceio, de dança rítmica. (ROSA, 1969, p. 15).

No trecho acima, além de comentar a necessidade da formação de mulheres professoras de Educação Física, vale problematizar a discussão a respeito dos conteúdos de gênero presentes nas aulas. O fato de homens ministrarem aulas para as mulheres não é ideal porque no período em questão, início da década de 1970, a concepção de época exigia um treinamento diferente para homens e mulheres baseado nas diferenças de habilidades físicas, justificando, mais uma vez, argumentos advindos dos discursos biológicos, concretizando a idéia de que as mulheres são fisicamente menos capazes do que os homens. Além disso, bailado, balanceio e dança rítmica confrontam com o modelo de experiência de masculinidade, pois são conteúdos tidos como vivências femininas e, portanto, as aulas para turmas femininas causariam agressão ao corpo masculino e a posição de sexo dos professores, visto que as concepções biológicas presentes nos discursos da época impediam que fosse proposto às mulheres jogos ou atividades físicas tidos como masculinos[34]. Louro tenta explicar esse processo:

> Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através de discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações (LOURO, 1997a, p. 72-73).

A entrada dessas mulheres no espaço universitário demonstra como as condições institucionais podem ser tomadas como "condições possibilitadoras" de transformações. Judith Butler cria o conceito de condições possibilitadoras para nos mostrar o que pensa sobre o corpo e a sexualidade. Para a autora,

> [...] a questão de como chegamos a conhecer algo, ou, de fato, as condições da possibilidade de afirmarmos que sabemos, podemos respondê-la melhor se nos voltarmos para uma questão anterior:

[34] Muitos estudiosos de gênero vêm se dedicando a pesquisas no campo do esporte. Messner afirma que para os homens a prática do esporte durante a vida escolar era considerada como "natural" e não praticá-lo era visto como um "desvio", já que o esporte é território do masculino (hegemônico). Para mais, ver: MESSNER, M. Power at play: sports and the problem of masculinity. Boston: Beacon Press, 1992.

> quem é esse 'nós' que faz com que a questão se torne uma questão para nós? (BUTLER, 2002, p. 159).

Para ela, formamos nossas concepções e representações dos corpos em função de uma representação de mundo que é dual, binária. Essa oposição binária atende sempre a propósitos de hierarquia. Segundo a autora, quando determinamos à diferença do sexo, nós criamos aspectos anatômicos da reprodução, ou seja, nós restringimos nosso entendimento àquelas partes sexuais que ajudam no processo de reprodução. A prática social passa a valorizar essas mesmas partes anatômicas como características de identidade – assim a estrutura binária do sexo e a estabilidade interna da dualidade são mantidas. É preciso desconfiar desse proceder e perguntar pelas condições de emergência e operação dos sujeitos (BUTLER, 2003).

Entretanto, nessa dinâmica de "permissão" da entrada das mulheres no espaço institucional da Universidade, há também um conjunto de apagamentos radicais que recusam a articulação cultural. Ou seja, os discursos não apenas constroem estruturas e políticas, mas promovem, também, apagamentos que, por sua vez, fazem corpos, são escolhas que criam realidades ou somem com elas.

Sendo assim, a entrada dessas mulheres está garantida pelo reforço da hegemonia de um modelo de corpo e sexualidade mais valorizado – masculino. Esse corpo masculino que marca também o sexo institucional faz a reiteração das normas regulatórias que regem as instituições. Neste caso, a entrada das mulheres se dá sob a condição da falta de homens para atender a demanda das mulheres que já haviam chegado ao espaço institucional (fato da lista de presença) e que estavam fazendo ruído no modelo hegemônico não havendo como desconsiderá-las.

Neste período a cidade de Pelotas contava com cerca de cinqüenta mil estudantes, incluindo universitários, e todos então obrigados à prática da Educação Física; todavia, poucos eram os professores legalmente habilitados para ministrar essa disciplina. Assim, pode-se inferir que é possível que este também tenha sido um dos motivos pelos quais houve um grande número de mulheres nessa primeira turma. Em uma lista de eleição dos representantes

discentes junto aos Colegiados da UFPEL, para a escolha do representante discente do Departamento de Desportos, datada de 04/10/1977, num total de 150 alunos que a Escola possuía no período citado, 85 eram alunas[35].

Pode-se pensar também que um dos fatores responsáveis pela predominância de mulheres nas turmas do curso vem da prevalência feminina na atividade do magistério. Segundo Louro, as escolas normais foram criadas, em meados do século XIX, com a pretensão de formar professores e professoras para atender a demanda escolar. Mas "pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens" (LOURO, 1997b, p. 449). Esse deslocamento teria dado origem a uma "feminização do magistério", ligada ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. Para a entrevistada Elisabeth Martins, que foi aluna dessa primeira turma, isto se explica

> "Porque as mulheres já atuavam mais no magistério dentro da área da educação física. O magistério de um modo geral eu acho que ainda é uma área um pouco mais do sexo feminino, ainda acho que perdura um pouco isso aí. Não tanto na nossa área, mas em algumas áreas me parece que é mais típico. A área das artes, tu não vê professor homem trabalhando quase. Eu acho que na época como o magistério era uma profissão essencialmente quase feminina, eram as mulheres que atuavam a título precário na área da educação física, talvez por isso um número maior do sexo feminino nessa primeira turma." (MARTINS, 2007).

Nesse momento histórico marcado pela criação da ESEF em Pelotas, na década de 70, é importante compreender como o entendimento sobre condutas, corpos e gostos[36] marcou decisões políticas sobre incentivo à formação de mulheres professoras de Educação Física. Os artigos publicados no

---

[35] Se compararmos com a lista de alunos da primeira turma, veremos que, neste momento, já houve um aumento significativo do número de acadêmicos (homens).

[36] Para Lovisolo (1997), os "gostos são modos de orientação e entendimento, linguagens, que nos permitem entender as nossas condutas e as dos outros. Enquanto linguagens, são resultado da história, como qualquer outro fenômeno social e cultural" (p. 86-87). Mais adiante segue o autor: "Primeiro, que fazemos determinadas coisas apenas porque gostamos e não por seguirmos uma norma ou tentarmos obter uma utilidade e, em segundo lugar, que somos o que somos sobretudo pelos gostos que temos" (p. 91).

jornal Diário Popular eram escritos pelo professor Mario Rosa. Após a realização das entrevistas, descobri que ele fez parte da comissão de implantação da ESEF e que era responsável pelos relatórios que comprovavam a necessidade da criação do curso na UFPEL. Em mais um dos trechos extraídos de seus artigos no jornal, Rosa defende a necessidade de formação de professoras da disciplina:

> A criação de uma Escola de Educação Física, em Pelotas, tornará possível a formação de maior número de professôras dessa disciplina, resolvendo o problema da diferenciação do ensino de acôrdo com o sexo. O referido problema é o responsável pela aversão que muitas jovens têm pelas aulas de Educação Física. (ROSA, 1969, p.15).

As mulheres enfrentam o que está sendo chamado aqui por Rosa de "aversão das jovens pela disciplina". Mas que é entendido a partir do discurso masculino e hegemônico sobre o (des)gosto das mulheres em relação ao esporte e à prática física. A Educação Física parece ser cenário para manifestações de preocupação em relação à sexualidade, pois a área está constantemente voltada para o corpo. As estratégias típicas das aulas dessa disciplina "permitem que o professor ou professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente" (LOURO, 1997a, p. 75). Enfrentar esse modelo de aulas mistas ou ministrar aulas para mulheres era um problema maior para os professores da disciplina, conforme já foi comprovado em outros artigos de Rosa, e não para essas jovens.

A psicanalista Maria Rita Kehl explica que a persistência de atitudes e posições "essencialistas" acontece em virtude da necessidade de maximizar as 'mínimas diferenças'. Ou seja, a necessidade de se manter turmas separadas e professores para ministrarem aulas aos homens e professoras para as mulheres dá-se no sentido de garantir e marcar a diferença. Segundo a autora,

> É quando a diferença é pequena, e não quando é acentuada, que o outro se torna alvo de intolerância. É quando territórios que deveriam estar bem apartados se tornam próximos demais, quando as insígnias da diferença começam a se desfocar, que a intolerância é convocada a restabelecer uma discriminação, no duplo sentido da palavra, sem a qual as identidades ficariam muito ameaçadas. (KEHL, 1996, p. 26).

Entre o material pesquisado, encontrei um caderno de Orientação aos alunos. O manual traz explicações aos alunos ingressantes no curso no ano de 1980. As informações do caderno são: dados referentes à fundação e ao funcionamento acadêmico e administrativo da Escola, currículo com a carga horária das disciplinas e suas ementas. O que me permitiu ter acesso aos pressupostos oficiais que moviam o currículo da ESEF, com suas grades e políticas.

O currículo cursado pela primeira turma de formandos, isto é, o primeiro currículo da Escola Superior de Educação Física, é datado de 1973. Nesse documento constam as disciplinas e ementas que fizeram parte do processo de formação dos futuros professores e professoras de Educação Física. Na documentação analisada a respeito do currículo, encontrada no Manual de Calouros acima citado, destaco a presença de dois casos diferentes. No primeiro caso, as disciplinas dirigidas às mulheres, como, por exemplo, Rítmica II e Rítmica III, disciplinas da área da dança, eram obrigatórias às mulheres, não havendo oferta de vagas aos homens. No segundo caso, e no mesmo sentido, as disciplinas de Futebol I e Futebol II, não eram permitidas às mulheres[37].

E ainda analisando as fontes em estudo, verifiquei a presença da separação de turmas por sexo durante algumas disciplinas práticas, além das citadas anteriormente. Assim foi o caso das disciplinas de Atletismo, Natação, Rítmica I, Ginástica I e Voleibol.

Nos currículos dos anos posteriores, ou seja, até o ano de 1977, ainda permaneciam marcadas essas diferenças entre os sexos. Os documentos do ano de 1977 mostram que além das aulas serem separadas em função do sexo, os professores responsáveis por cada disciplina também se dividiam: para as turmas femininas, professoras e, para as masculinas, professores. Inclusive, os quadros de horários disponíveis nos murais para a escolha das disciplinas, no ato da matrícula, eram diferentes, um para os alunos e outro para as alunas. Nas grades com as disciplinas, que sempre eram duplicadas, para homens e

[37] Em 1941, período do Estado Novo, foi lançado o decreto-lei nº 3199, que proibia às mulheres a prática de esportes "incompatíveis com as condições de sua natureza". Esse decreto foi regulamentado em 1965 por uma deliberação do Conselho Nacional de Desportos, que "proibia às mulheres a práticas de lutas de qualquer natureza, futebol de salão, futebol de praia, pólo aquático, pólo, rúgbi, halterofilismo e beisebol".

para mulheres, constava a inscrição: "semestre masculino" e "semestre feminino".

Segundo os currículos e ementas, esse quadro geral, analisado na pesquisa, permaneceu assim até o ano de 1983. Em 1984, então, optou-se pela tentativa de aulas mistas. As disciplinas passaram a ser ministradas para turmas de ambos os sexos, com as mesmas ementas e cargas horárias. Na ata nº 04 do dia 03/06/1985, da Reunião de Departamento da Escola Superior de Educação Física, o assunto da pauta foi a avaliação do resultado da implantação do trabalho com turmas mistas. Os professores presentes opinaram a respeito do tema, determinando a organização do semestre seguinte. Segundo a professora Elisabeth Martins, que esteve presente na reunião:

> "Eu era extremamente a favor dessa integração! Porque trabalhar com as turmas separadas era uma coisa fora da realidade, nós convivemos em sociedade com os dois sexos, os alunos convivem na escola, desde a pré-escola, em turmas mistas, com exceção de algumas escolas, escolas de irmãs ou dos padres que nós tínhamos aqui e que no início eram separadas por sexo, mas depois também se tornaram mistas. Então eu acho que era trabalhar fora da realidade, trabalhar com turmas separadas. Eu não vi problema nenhum nisso." (MARTINS, 2007).

A maioria dos professores foi favorável à permanência das atividades com turmas mistas, ressaltando que não encontraram maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o professor e a professora da disciplina de Atletismo afirmaram preferirem turmas separadas por sexo. Segundo registro no documento, tais professores afirmavam que a separação facilitava a aprendizagem dos alunos. O professor da disciplina de Handebol comentou que nas aulas práticas as turmas deveriam ser separadas porque com turmas mistas os rapazes eram prejudicados em termos de rendimento.

A mudança em 1984 para aulas mistas foi resposta a uma ruptura em relação à concepção sobre práticas corporais e gênero. A entrada dessas mulheres, como alunas e professoras, acabou compondo novos discursos e novas concepções de gênero, produzindo resultados em termos de aproximação das possibilidades engendradas pelas diferenças dos corpos, das disciplinas, dos conteúdos das aulas. As professoras e alunas foram inseridas em um

processo de reconhecimento institucional que já não é marcado por sua impossibilidade, mas revela-se como uma condição possibilitadora para o seu exercício profissional, para a sua construção discursiva e para sua inserção no campo (BUTLER, 2003). A professora Elisabeth Martins nos conta que:

> "Seria até folclórico contar estas coisas, mas é para ver como as cabeças funcionavam na época em relação ao corpo. As nossas aulas eram separadas por sexo, ainda dentro daquela idéia de que o rapaz tem mais força para realizar algumas atividades, outras seriam mais femininas, como a dança, a ginástica rítmica, então todas as nossas aulas eram separadas. Quando eu ingressei, a trabalhar com a área da ginástica na ESEF, ainda eram assim, mas por pouco tempo, nos estávamos num re-estudo de currículo onde se concluía que isso não era o mais importante e daí, então, as turmas passaram a ser mistas." (MARTINS, 2007).

A reunião foi encerrada com algumas propostas futuras acerca da questão das turmas mistas, tais como: 1) descobrir a opinião dos alunos a respeito do assunto para que isso pudesse ser levado em conta, 2) comparar as avaliações práticas das turmas separadas e mistas para analisar quais tinham melhor rendimento e 3) construir os horários de modo que fosse possível separar as turmas que pudessem ter problemas. Não foram encontradas as atas das reuniões subseqüentes, não sendo possível acompanhar os resultados das propostas feitas naquela primeira reunião. Todavia, através das grades de horários posteriores, verificou-se a manutenção da experiência anterior com as turmas mistas[38].

[38] Aqui, cabe ressaltar que em outros cursos superiores de Educação Física, predominaram as aulas e avaliações separadas por sexo, sendo que, em algumas, como é o caso da Universidade Federal de Santa Maria, por exemplo, o ingresso no curso, até os anos 80, ainda era separado por sexo: 25 vagas para homens e 25 vagas para mulheres.

## 2.3 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 cinqüenta 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!?", no meu tempo foi bom, mas agora tá sofrendo porque não ganha nada né. Mas mesmo assim a do meio 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..." (CLARK, 2007).

Como um campo de estudo e intervenção que emergiu e se consolidou na sociedade ocidental no século XIX[39], 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 Física[40] 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 20 e 30. Nesse período, as práticas corporais ocorriam basicamente em espaços abertos, caracterizando-se como experiências de lazer, passatempos específicos de diferentes classes sociais[41]. A ação direta da Educação Física era, quase que exclusivamente, sobre o corpo

---

[39] 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 (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.

[40] 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 (1992).

[41] Considerações sobre o processo de esportivização brasileiro ocorrido no início do século XX podem ser encontradas no livro de Lucena (2001).

masculino – as mulheres participavam como assistentes, espectadoras. Às mulheres era proibida a prática de esportes que pudessem prejudicar uma futura maternidade sadia (BRACHT, 1992).

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 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 (STIGGER, 2002; LUCENA, 2001).

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 (RAGO, 2002).

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[42]". Esse período, que vai do final dos anos 20 até meados dos anos 40, 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 (SOARES, 1994).

---

[42] 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 a Educação Física como componente curricular". In: Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. São Paulo, nº 5, p. 188-190, set/2006.

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[43]. A disciplina em foco, integrada à 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 30 e 40, 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 30 e 40 (GOELLNER, 2003b). 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

[43] Para aprofundar a discussão a respeito da forma pela qual os gestos, os comportamentos, 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. In: SANT'ANNA, Denise (Org.). Políticas do Corpo. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 140-161.

> nacionalidade e, evidentemente, em se tratando de regeneração da raça, a glorificação da imagem da mãe. (GOELLNER, 2003b, p. 64).

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[44].

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 40 (FARIA JR, 1987). Por meio da 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[45], 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" (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 130). 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 que eu estudava no Instituto de Educação Flores da Cunha [Porto Alegre] 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." (CLARK, 2007).

---

[44] 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 (1988).

[45] 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.

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 (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001).

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 aos valores e normas dominantes como condição de praticidade e desenvolvimento da sociedade.

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." (MARTINS, 2007).

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 nos anos 70, 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." (MARTINS, 2007).

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,

> [...] 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. (DAOLIO, 1995, p. 105).

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 (1985), 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. Castellani (1988), ao analisar documentos e legislação relativos à educação física desde a década de 30, 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.

Em uma pesquisa realizada por Rosemberg (1995), 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)[46].

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 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. Ganharam 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 (LIMA, 2004).

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

---

[46]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 (1995).

higiênicos, eugênicos, assexuados, hipererotizados, reprimidos, *cyborgs,* maternais, midiáticos, virtuais, andróginos, sarados, atléticos.

A Educação Física do século XXI continua a intervir sobre o corpo e a sexualidade da mulher brasileira. Inserido e permeado pelas tensões e inovações típicas de um outro momento, agora, ao invés de um corpo higienizado e com o desejo controlado, trata-se muito mais de um corpo supererotizado (FISCHER, 2001). E, pensado de forma mais ousada, talvez se trate não mais da produção de um corpo feminino, mas sim de corpos e sexualidades andróginas, que extrapolam as classificações duais de gênero.

As novas tecnologias utilizadas no esporte de rendimento, por exemplo, materializadas nos corpos, têm diluído as fronteiras entre o humano e o técnico, entre o masculino e o feminino. Existe hoje, toda uma maquinaria tecnológica que nos causa vertigens ao pensarmos na obsolência de nossos corpos, talvez. Uma pesquisa bastante atual feita por Silva e Goellner (2007) aponta inclusive para o surgimento de um novo eugenismo, no qual um ser eugênico não é mais aquele que nasce com os melhores genes, mas sim aquele que aceita intervenções da ciência para buscar sua perfeição. Estes corpos poderão buscar seus desejos, vontades e liberdades para além das características identificadas como masculinas e femininas.

# 3. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE-FORM(A)ÇÃO FEMININA

## 3.1 Notas sobre a ética e a estética em Michel Foucault

> Da Antigüidade ao Cristianismo, passa-se de uma moral que era essencialmente a busca de uma ética pessoal para uma moral como obediência a um sistema de regras. Se me interessei pela Antigüidade, foi porque, por toda uma série de razões, a idéia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a esta ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência. (FOUCAULT, 2006b, p. 290).

Foi na Antiguidade clássica que Michel Foucault, por meio de uma investigação histórica sobre a ética sexual e a arte da vida greco-romana, encontrou diferentes modelos morais que não se destinavam a sujeitar um indivíduo, isto é, a produzir corpos dóceis e obedientes, submetidos a normas, leis, regras universais, impostas às sociedades em nome de um bem comum (FOUCAULT, 1984). No retorno aos gregos para explicar uma constituição ético-ascética dos sujeitos, evidenciam-se novos modos de constituição da subjetividade, denominados por ele como "estéticas" ou "artes da existência", referindo-se às experiências de si e do corpo que tinham os gregos antigos, e que diferem da subjetivação moderna. Essas experiências são os estilos[47] de vida em que a preocupação maior era da ordem da liberdade e da ética, do auto-relacionamento na forma de cuidado e do trabalho do indivíduo sobre si mesmo (ascese) que representam formas de resistência ao poder subjetivante (ORTEGA, 1999).

Na antiguidade não houve um processo disciplinar e sim, formas de vida. Todavia, para pensar diferentes possibilidades acerca do governo de si,

---

[47] A subjetividade é também entendida nesse trabalho como um estilo. Estar sempre criando um estilo para "tornar-se diferente do que se é", o estilo é sempre um estilo de vida. Deleuze nos diz o que é um estilo: "É a propriedade daqueles dos quais habitualmente se diz 'eles não têm estilo...'. Não é uma estrutura significante, nem uma organização refletida, nem uma inspiração espontânea, nem uma orquestração, nem uma musiquinha. É um agenciamento, um agenciamento de enunciação. Conseguir gaguejar em sua própria língua, é isso um estilo. É difícil porque é preciso que haja necessidade de tal gagueira. Ser gago não em sua própria língua, e sim ser gago da própria linguagem. Ser como um estrangeiro em sua própria língua. Traçar uma linha de fuga" (1998, p.12).

Foucault vai investigar os gregos para encontrar formas de governo de si distintas da subjetivação moderna, pois quando os gregos produziram tais formas de relacionamento consigo, o processo disciplinador não existia. Assim, Foucault demonstra que a subjetivação disciplinar não foi a única forma de produzir sujeitos. Os processos subjetivos dos gregos, o auto-governo, a estética da existência, uma ética para consigo que também era política, foram subjetividades autônomas (FOUCAULT, 1984).

Essa estetização do sujeito moral evita que as relações de poder se cristalizem exclusivamente em estados de dominação, pois a produção de si mesmo se dá quando resistimos aos processos de sujeição, isto é, quando exercemos a faculdade de governarmos a nós mesmos, o que para Michel Foucault representa a liberdade. A questão aqui não é extinguir as relações de poder "na utopia de uma comunicação perfeitamente transparente, mas em procurar-se as regras de direito, as técnicas de gestão e também a moral, o *ethos*, a prática de si, que permitam nestes jogos de poder jogar com o mínimo possível de dominação" (FOUCAULT, 1999, p. 412). Não se trata aqui de nos tornarmos gregos, mas sim de perguntar "o que somos hoje?" e "o que queremos nos tornar?". O que Foucault nos mostra com a experiência dos gregos faz parte de um *ethos*, que é diferente do *ethos* de nossa época. Para Foucault o que o sujeito decide constituir como o espaço de sua própria produção, em torno do qual ele escolhe produzir-se é rigorosamente ligado a uma periodização, e é este o espaço do *ethos*, o espaço dessa relação constituinte de si e dos outros. E por isso esse espaço muda na história, sendo necessário então perguntar qual é o *ethos* de nossa época (FOUCAULT, 1999).

Não são os gregos que importam nesse processo, eles não são uma solução para o nosso presente e nem uma receita a ser seguida. A importância desse retorno aos gregos dá-se no sentido de buscarmos e entendermos nossa relação com a subjetivação, nossas maneiras de nos constituirmos como sujeitos. Os estudos históricos que Michel Foucault fez nos interessam porque mostram de onde saímos, quais são as coisas que nos cercam e com quais delas estamos em vias de romper para construir novas relações que nos expressem enquanto estilos de vida. Os gregos nos fornecem elementos para

entender como nos tornamos o que somos e o que estamos nos tornando – "Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?" (ORLANDI, 2002, p.217). Em entrevista concedida a Rabinow e Dreyfus, Michel Foucault explica essa questão:

> Não temos que escolher entre o nosso mundo e o mundo grego. Mas, desde que possamos ver claramente que alguns dos principais princípios de nossa ética foram relacionados, num certo momento, a uma estética da existência, acho que este tipo de análise histórica pode ser de utilidade. Durante séculos, fomos convencidos de que entre nossa ética, nossa ética pessoal, nossa vida de todo dia e as grandes estruturas políticas, sociais e econômicas, havia relações analíticas, e que nós nada poderíamos mudar, por exemplo, da nossa vida sexual ou da nossa vida familiar sem arruinar a nossa economia, a nossa democracia etc. Creio que devemos nos libertar desta idéia de um elo analítico ou necessário entre a ética e as outras estruturas sociais ou econômicas ou políticas. (FOUCAULT, 1995, p. 261).

O conceito de subjetivação torna-se importante na medida em que aponta caminhos para pensar nossa atualidade, abrindo possibilidades de problematizar a reinvenção de si mesmo como um processo de construção e não como uma determinação cultural ou biológica totalmente estável. Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade fixa, mas o termo subjetivação – no sentido de processo – e o termo si, no sentido de relação a si (DELEUZE, 1992).

Segundo Deleuze, Foucault atribuiu o primeiro movimento de subjetivação no Ocidente aos gregos quando estes perceberam que deviam governar a si mesmos se quisessem governar aos outros. Para este autor,

> Os processos de subjetivação nada têm a ver com a "vida privada", mas designam a operação pela qual indivíduos ou comunidades se constituem como sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, podendo dar lugar a novos saberes e poderes. (DELEUZE, 1992, p. 188-189).

Para Foucault, foi isso que os gregos inventaram: regras facultativas que produziam a existência como obra de arte, regras que eram, ao mesmo tempo, estéticas e éticas e que constituem novos modos de existência e estilos de vida. Assim há de se entender a subjetivação como a invenção de novas possibilidades de vida na constituição de verdadeiros estilos de vida, que não é

só estética, mas também ética em oposição à moral que participa do saber e do poder constituídos pela ciência, e hegemônicos. Para Portocarrero:

> A moral é definida como um conjunto de valores e de regras de ação que são propostos aos indivíduos e aos grupos por intermédio de diferentes aparelhos prescritivos como a família, as instituições educativas, as igrejas, os sistemas de leis, de prescrições do código moral. Ela produz uma moralidade dos comportamentos que corresponde a uma variação individual mais ou menos consciente, que é a maneira pela qual os indivíduos se submetem a um princípio de conduta, obedecem ou resistem a uma interdição ou prescrição, respeitam ou negligenciam um conjunto de valores. (PORTOCARRERO, 2007, p. 48-49).

Em seu livro *História da Sexualidade II* – O uso dos prazeres (1984), Foucault aponta três constituintes da moral: 1) o código moral – conjunto de valores e regras propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de instituições diversas como a escola, a família, etc; 2) a moralidade dos comportamentos – que seria o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e aos valores propostos; 3) a ética – relação dos indivíduos consigo mesmos com base numa arte da vida, e aqui se reúnem as práticas ou técnicas de si.

O tema da ética passa então a ser de extrema importância na compreensão da formação das subjetividades, ou seja, como e em que medida um sujeito é chamado a se constituir como sujeito ético. A ética é, dessa forma, "a maneira pela qual o indivíduo deve se constituir a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações" (FOUCAULT, 1995, p. 263). Ortega explica essa questão:

> A elaboração de uma relação não normatizada (nem normatizável) consigo como alternativa às estratégias de subjetivação do poder disciplinar moderno e do biopoder – subjetividade como decisão ético-estética, como cuidado de si, e não como objeto de um poder "des-cuidante". (ORTEGA, 1999, p. 23).

Ao analisar as práticas estéticas e éticas dos gregos, Foucault sugere terem sido eles os "inventores" desse modo de existência estético – o cuidado de si (que também é o cuidado dos outros). E para governar os outros, é

preciso antes, governar a si. Inúmeras técnicas de si[48] foram utilizadas pelos gregos. Uma das formas de exercer essas práticas de liberdade é a busca por uma existência mais bela, baseada no cuidado de si. Entretanto essa busca não se constitui de forma isolada, um exercício de solidão e egoísmo, mas serve como intensificação das relações sociais na Grécia antiga.

O principal objetivo dessa ética é a busca por uma estética. Isto quer dizer que se trata muito mais de uma escolha pessoal, de regras facultativas para os cidadãos livres que queriam uma existência mais bela. O amor por suas próprias experiências concedia a cada um uma nova, única e versátil estética da existência[49]. Os gregos tinham a intenção de serem lembrados pelas ações que moviam suas experiências:

> O indivíduo se constitui como sujeito moral nessa sociedade não mediante a generalização das regras da ação; trata-se antes de uma atitude, um ethos, que visa a individualizar as ações e dotá-las de uma beleza e um esplendor únicos. Através da estilização dessa atitude, o indivíduo dota sua vida de uma forma digna de longa lembrança. (ORTEGA, 1999, p. 75).

O que Foucault buscou elaborando uma história das problematizações morais na Antigüidade foi pensar a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que siga os critérios de uma estética da existência, independente de leis morais. Tem-se o objetivo de constituir-se a si como o artista da própria vida, "como característica de uma liberdade, de uma livre escolha, definida pelo esforço de dotar de beleza a própria existência" (ORTEGA, 1999, p. 69). Segundo o filósofo,

---

[48] O termo técnicas de si é entendido como "práticas por meio das quais os indivíduos buscam operar transformações em suas próprias vidas. Estas técnicas atuam com os poderes, os saberes e os valores de seu tempo histórico. Mas não são determinadas por esses. Através dessas técnicas de si o sujeito estabelece consigo mesmo uma relação da ordem da ética. Caracterizam-se por prescindir de códigos externos ao indivíduo" (p.73). Para mais, ver: DÍAZ, Esther. Michel Foucault: los modos de subjetivacion. Buenos Aires: Editorial Almagesto, s/d.

[49] No Uso dos Prazeres, Foucault oferece uma definição para estética da existência: uma maneira de viver "cujo valor moral não incide na sua concordância com um código de comportamento nem em um trabalho de purificação, mas em determinadas formas ou antes em certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na sua divisão, limitação e hierarquização (1984, p. 103).

> A austeridade sexual na sociedade grega era uma tendência ou um movimento – filosófico – vindo de pessoas muito cultas, com o objetivo de fornecer à vida muito mais intensidade e beleza. De certo modo, ocorreu mesmo no século XX, quando as pessoas, a fim de ter uma vida mais bela, tentaram livrar-se de toda repressão sexual da sociedade ou da infância. (FOUCAULT, 1995, p. 260).

Com suas análises a partir do pensamento grego clássico, Foucault buscou uma possibilidade de resistência a um tipo de subjetividade que, desde o começo da modernidade, surge como uma produção dos poderes e dos saberes que se exercem em nossa sociedade. Esses saberes e poderes estão presentes sobretudo nas instituições, inclusive nas escolas atuais. Nesse contexto o autor busca explicar o pensamento como processo de subjetivação, pois este constitui modos de existência, inventando novas possibilidades de vida. Pensar também é poder, é estender as relações de força, incitando, desviando, limitando, constituindo ações: "é o pensamento como estratégia" (DELEUZE, 1992, p. 120).

## 3.2 Ética e produção de si

Na presente pesquisa o tema da ética foi tomado no plano da subjetividade dessas professoras que me concederam os depoimentos; a ética como constructo no qual podemos, dentro das condições de possibilidades históricas, produzir diferentes subjetividades. Toma-se aqui a possibilidade de constituição de um novo sujeito ético, escapando das formas normatizadas de sujeição. Um questionamento por uma ética docente que também passe pela estética de si, articulando a produção da subjetividade dessas professoras. Essas subjetividades podem ser, muitas vezes, confirmadas nas falas das professoras: "Eu acho que pra tu te sentir bem na vida, ser feliz na tua profissão, é não copiar normas, mas observá-la, tirar extrato dela, pra criar teu próprio sistema, até mesmo a tua própria forma de trabalhar, isso é importante [...]" (FARIAS, 2007).

Os cinco depoimentos que coletei revelaram peculiaridades, curiosidades e detalhes importantes das experiências dessas mulheres professoras a respeito de suas atuações profissionais, de seus processos de formação, tanto na universidade quanto nas escolas, de suas vidas particulares – casamento, maternidade, sexualidade – e de seus cuidados com o corpo, efetuando, a partir de suas memórias, uma versão bastante particular acerca da formação de mulheres professoras de Educação Física, mais especificamente na Escola Superior de Educação Física de Pelotas/RS, num dado período histórico.

Aqui cabe ressaltar que esta pesquisa buscou afastar-se de toda produção teórica que coloca a mulher numa posição vitimizada, na prática histórica da dominação masculina[50], e avança em direção às produções que percebem as singularidades das mulheres, desviando-se dos padrões sociais e históricos que as configuraram nos papéis de mãe e esposa. Apesar disso, as normas, as leis e regras instituídas na sociedade naquele momento quanto aos

---

[50] "A dominação masculina, criação ímpar, invenção social quase naturalizada, de cujo peso homens e mulheres padecem, é marcada, na contemporaneidade, por uma superposição de novas subjetividades como contrapartida – quem sabe? – ao *imaginário enganador* sob o qual foi construída, da pré-história até hoje, o que alguns, com ou sem razão, nomeiam a heteronomia *especificamente masculina*" (LINS, 1998, p. 9).

papéis sociais das mulheres, direta ou indiretamente, acabaram marcando de modo significativo os depoimentos das entrevistadas.

## FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA

> *"Então vou te contar uma história que tu vais achar assim fantástica!!!! No meu primeiro ano P R I MÁ R I O, quando eu entrei pro colégio pra ser alfabetizada, a minha professora de classe, me contou depois quando eu me formei, que eu mandei o convite [...] da minha formatura na ESEF. E ela não podia vir, ela já tava doente, já era uma senhora mais idosa. Ela me mandou uma carta que eu tenho guardada, que ela sabia, porque eu dizia pra ela quando eu tinha 7 anos que eu ia ser professora de ginástica....[encheu os olhos de lágrimas!!!] Eu me emociono!!!!" (CUNHA, 2007).*

O tema de suas formações escolares e acadêmicas foi bastante presente em seus depoimentos. A infância de todas as depoentes foi relembrada com uma intensa lembrança sobre os movimentos e experiências corporais vividos nas escolas e nas ruas próximas as suas casas, o que acabou influenciando, segundo algumas das entrevistadas, na escolha pela profissão – professora de Educação Física. A professora Elisabeth Martins, através da rememoração de suas histórias, nos conta que:

> "A minha primeira infância foi assim, indo a circo, fazendo muita molecagem, criada em pátio bem grande, subindo em árvore, experimentando todo o tipo de atividade motora. O ginásio foi onde eu tive esse primeiro contato com o professor Liberato Rodrigues [...] foi um modelo de pessoa dentro dos seus valores intelectuais, morais, amor à profissão [...] dentro daquele estilo mais militar que era o estilo da época, mas uma pessoa extremamente dedicada que foi meu primeiro modelo como profissional. Então ali se confirmou, aos meus 11, 12 anos, que era aquilo que eu queria fazer na vida: ser professora de educação física! Nem como, nem onde." (MARTINS, 2007).

Essa professora vinculou a sua opção profissional às experiências corporais vividas na infância. Falou muito sobre sua liderança nas brincadeiras de rua, competições e exercícios que criava para as crianças do bairro onde morava.

> "A educação física foi uma coisa muito presente na minha vida desde a infância. Eu tinha por hábito criar competições na zona onde me

> criei com meus amigos. Provas de corridas, provas de salto. Então uma coisa intrínseca a minha personalidade." (MARTINS, 2007).

Chegou a trabalhar em outras áreas até que a Escola Superior de Educação Física fosse criada na cidade de Pelotas, pois não tinha condições de ir cursá-la fora daqui. Ao ser perguntada sobre a possibilidade de ter escolhido outra profissão, a entrevistada parece certa de sua opção:

> "Eu acho que é uma coisa que eu repetiria ao longo da minha vida. É uma área que é assim apaixonante. Acho que hoje estou bastante defasada, mas tenho procurado acompanhar as diferentes áreas onde a educação física tem se aprofundado. As pessoas estão mais conscientes da necessidade do que antes se chamava de *mens sana in corpus sano*. As pessoas repetiam, mas não sabiam muito o sentido daquilo." (MARTINS, 2007).

Já a professora Turene Farias, reconhecida como uma pessoa rebelde[51], nos conta que vivenciou muitos movimentos corporais na infância, porém, não gostava de regras e de normas para brincadeiras e jogos: "Eu não gostava de educação física, eu gostava de correr livre, sem normas e técnicas, nada dessas coisas assim. Mas entrei ..... não foi assim um curso espetacular não" (FARIAS, 2007). Ela acabou "optando" pela educação física, pois o vestibular para o curso que iria fazer (Direito), já havia encerrado suas inscrições e seu pai não queria que ela retornasse para casa. Mais adiante, nos conta sobre a sua educação física infantil:

> "Eu tinha horror de educação física!!! [...] Eram professoras, deus nos livre entrar um homem no colégio de freiras... Agora ginástica mesmo, aquela ginástica quadrada, metrificada tinha, mas eu dava um jeito [...] e não ficava na aula. Eu pedia pra apitar, pedia pra fazer não sei o quê, riscar o chão, trocar por outro trabalho.... mas a

[51] Como já comentei, na apresentação de minhas entrevistadas, a professora Turene Farias foi um exemplo vivo de busca por uma docência mais artista. Entretanto, sua infância foi atravessada por diversos momentos que marcaram definitivamente sua forma de vida. Citarei aqui mais um dos trechos de seu depoimento rico em detalhes: "Então chegou um ponto que eu já tava assim, eu pulava a janela pra não assistir aula, os professores já não me agüentavam mais. E meu pai me internou num colégio de freiras.... Sofri, sofri.... Porque eu subia a escada pulando degraus, descia pelo corrimão, ia pro castigo e ia cantar, subia no pé de abacate pra colher abacate pra sobremesa porque era castigo, e eu fazia tudo isso, aí comecei a não estudar, não estudar. "(FARIAS, 2007).

> ginástica mesmo eu não fazia nunca!!! Fugia! Quando eu fui pro Centenário [...] naquele colégio, aquelas coisas maravilhosas, aquela liberdade! Eu era interna e era livre!!! [...] Conscientizar a educação, lá é que eu me eduquei [...] Eu era muito rebelde, mas pelo menos a minha rebeldia foi canalizada no sentido de ter normas pras coisas [...] (FARIAS, 2007).

E mesmo após ter ingressado na Universidade, essa professora fez questão de deixar claro que teve dificuldades no decorrer da graduação, pois não conseguia se inserir nas normas e regras do curso. O processo de tornar-se professora oficializa, neste caso, a questão da relação do corpo com as forças que dele se apoderam ou nele se apóiam. Essa professora criou diferentes combates para burlar a instituição escolar e, posteriormente, a universidade, no sentido de buscar uma outra forma, ou formas, de criação. É através do combate que se criam novos modos de existência; assim, a subjetivação é encarada como a invenção de novas possibilidades de vida, na constituição de verdadeiros estilos de vida – uma estética.

Esse deslocamento de fronteiras das morais vigentes nas instituições servem para que o sujeito possa se transformar, estilizar sua vida. E as questões que a pesquisa apresenta devem ser compreendidas como um recuo histórico no qual o objetivo é proporcionar elementos para entender como nos tornamos o que somos hoje e o que estamos nos tornando – Qual é a nossa ética? Como produzimos uma existência mais artista? Como produzir diferentes subjetividades à mercê de toda normatização que rege as instituições?

A professora Turene Farias conta que começou a se apaixonar pelo movimento e todas possíveis formas de movimentar o corpo e, assim, passou a pensar e estudar mais o movimento humano. Como havia estudado piano e violino, sentiu-se atraída e começou a estudar dança. Mesmo assim, teve alguns problemas com sua maneira bastante ousada e inovadora de querer dançar:

> "[...] quando chegou o exame de ginástica rítmica, ela marcou que a gente tinha que fazer um esquema de uma seqüência de ginástica rítmica, metrificada, aquela coisa, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete [começa a rir], no tempo da música, quarternário de preferência. Eu disse pra ti, eu era rebelde, na faculdade era, sempre fui em tudo! [...] 'Mas que que eu vou fazer, vou me moldar a fazer uma coisa que eu não sei?'. Não adianta, contar um, dois, três, quatro, cinco, seis e

> sete não é para mim, não adianta não vou fazer! [...] Quando chegou a minha vez [...] tinha que [...] apresentar o esquema e a partitura que tu ia usar, e eu cheguei de mão-aberta [...] Improvisei uma coreografia completa, menina. Mas fiz tudo! Quando eu terminei batiam palma pra mim, a gurizada toda na janela, todo mundo olhando." (FARIAS, 2007).

Entretanto, os depoimentos das outras entrevistadas apenas ressaltam a influência do militarismo corrente na época em suas aulas. A professora Waniza Esteves, uma das fundadoras da ESEF, que fez sua graduação na Escola de Educação Física de Porto Alegre comenta que: "[...] era difícil, [...] as nossas aulas funcionavam no campo do Cruzeiro, a ESEF [em Porto Alegre] não tinha prédio também; [...] o nosso diretor foi o capitão Jaguari, ele saiu da escola de cadetes e foi nomeado para ESEF, um militar, as aulas eram militarizadas (ESTEVES, 2007).

A professora Ieda Clark, também ex-aluna da Escola de Educação Física de Porto Alegre, contou que o esporte abriu portas em todos os sentidos na sua vida. Facilitou sua experiência como aluna e como professora na graduação. Ao ser perguntada sobre o perfil de seus colegas, respondeu:

> "A maioria mulheres. Nós éramos 50, bem mais mulheres do que homens eu não sei a relação agora. E no final do terceiro ano, formamos éramos 12: 3 rapazes e 9 moças! A galera foi ficando no caminho [...] Quem era atleta tudo bem até sabia, mas quem não sabia nada porque tem gente que entra sem noção nenhuma e aí então é difícil." (CLARK, 2007).

As depoentes narraram suas histórias descrevendo e explicando de maneira pormenorizada como 'pensavam' a instituição escolar nos seus processos de formação e, depois também, como buscaram transgredir em suas práticas cotidianas na sala de aula e nos pátios escolares e universitários. As políticas educacionais, as normas, as leis, o currículo foram temas recorrentes em seus depoimentos e foram importantes porque refletem sobre a história individual de cada entrevistada, mas inseridas na história coletiva de um dado momento.

Nesse sentido, os estudos da memória auxiliam para entendermos a condição de produção de sujeitos e subjetividades. As pesquisas de Nóvoa

sobre (auto)biografias de professores têm demonstrado a importância de examinar os processos de formação para além dos saberes técnicos e científicos institucionais, articulando as dimensões pessoais e profissionais para recuperar "um certo perdido da investigação educacional" (1992, p.10) – a vida de professores, procurando revelar no labirinto de suas vidas, o significado do magistério.

## ATUAÇÃO PROFISSIONAL

> *"Eu fui trabalhar numa cidadezinha, no interior, Tupanciretã. Aí começou minha rebeldia profissional! Outro processo! Porque eu não queria entrar naquela coisinha de fazer um plano de aula. Aí comecei a criar outros tipos de dinâmicas de trabalho para os alunos, então foi apaixonante porque todo mundo se encantou! Fui trabalhar com o 2º grau, naquele tempo ginásio, e científico. Já eram adolescentes. Ah meu Deus, foi um show!!!! Era a festa!" (FARIAS, 2007).*

Alguns depoimentos mostraram uma ruptura com a visão hegemônica a respeito das mulheres professoras de Educação Física. Entre eles, cabe relatar mais profundamente o da professora Turene Farias, que iniciou com tais palavras: "Pois é, isso é um drama.... Isso foi uma coisinha muito complicada.... Minha vida é muito complicada, foi uma coisa assim toda acidentada. Mas foram acidentes que me deram uma vida maior!" (FARIAS, 2007). Essa professora mostra a escolha de um estilo de vida, sobretudo profissional, muito diferente dos padrões e normas estabelecidas em sua época e assume essa postura de romper claramente com tais normatizações:

> "Eu chegava tão bem aos alunos [...] aos homens e mulheres, [...] primeiro eu começava a fazer com que eles se soltassem, relaxassem, doía até o corpo. [...] e os rapazes, os machões de tênis, uns tênis pesados, abrigos, chegando pra ter aula e eu dizia: 'pé descalço, bota um short, deixa o peito de fora, deixa as costas nua, vamos trabalhar, todo mundo no chão', e eu dava um relaxamento maravilhoso, eu dava *Pink-floid*, e as pessoas aqui não tinham essa coisa de cultura musical [...] então eu fui fazer com que crescessem e saíssem deles mesmos na hora do trabalho. [...] Aí já começaram a dizer que eu tava dando dança moderna, mas não era dança moderna, eu tava sensibilizando eles [...] e isso aí deu choque, porque os professores eram todos técnicos e eu era bem o contrário [...] Eu valorizava fazer com que todo mundo se conhecesse e se gostasse. Eu dizia: 'a finalidade de vocês é se gostarem e se conhecerem, entenderem o

> que fazem, o que são'[...] Não era pra dançar, não era pra fazer ginástica métrica, era um trabalho orgânico. [...] Nesse negócio de me identificar muito com aluno, comecei a criar problemas com os professores entendeu? Porque eu não era professora de verdade [...]" (FARIAS, 2007).

O trecho extraído de seu depoimento descreve a escolha pessoal de atuação profissional na Universidade. Ainda assim com todas as regras, burocracias, leis, práticas curriculares e princípios formais desta instituição e, mesmo vivendo num período histórico no qual as regras ainda eram mais rígidas para as mulheres (tanto professoras quanto alunas), esta professora optou por uma transgressão na maneira de dar suas aulas e no trato com seus alunos e alunas.

Priorizava em suas aulas uma metodologia própria na qual cada discente deveria criar sua maneira de estar no mundo, de se revelar a si mesmo, de realizar movimentos únicos e criar suas técnicas de trabalho. Incentivava muito os seus alunos para que buscassem um conhecimento de si, para que se conhecessem, se olhassem e se percebessem no mundo. Suas aulas eram dotadas de conselhos aos alunos: "[...] vamos fazer cursos, agora vocês viajem, invistam como eu fiz, eu nem tinha dinheiro eu investia, deixava de fazer muita coisa pra viajar e conhecer coisa e tirar um extrato pra mim, não copiar de ninguém, [...] fundamentar uma técnica" (FARIAS, 2007).

Para tanto, teve curiosidade e vontade de investir em sua formação/profissão, e ressaltou, sempre que havia uma oportunidade, a influência e o incentivo do marido nas suas escolhas:

> "Comecei a fazer curso de especialização de tudo que é lado [...] Comecei a viajar [...] e ele [apontando para o marido] colaborou muito comigo neste sentido. Então comecei a investir, comecei a criar uma técnica que se adequava ao meu trabalho, ao meu sistema, entendeu? Só que aqui o pessoal não entendia esse meu trabalho, dizendo que eu não tinha normas reais e formais e oficiais." (FARIAS, 2007).

Assim um dilema ético foi criado no plano da sua subjetividade estética, traduzido na necessidade da tomada de decisões singulares, no medo e na resistência que isso causava, na transgressão que exigia e nas conseqüências

que suas escolhas acarretavam. Tudo em função das exigências formais da universidade, tais como currículo, com suas práticas implícitas e explícitas, notas, avaliações, registros, elaboração de planos de aula, planejamentos, projetos político-pedagógicos.

Além de buscar romper com a questão do binarismo homens/mulheres em suas aulas, pois exigiu que alunos pudessem participar de suas disciplinas – mesmo conseguindo somente em parte esta inclusão –, diversas vezes, essa professora tentou romper também com o institucional ao optar que os alunos e alunas tivessem aulas mistas em todas as disciplinas, enfrentando relações de poder no espaço institucional da Universidade.

Outra questão que surge com freqüência em sua fala são as disputas internas com alguns colegas professores por suas opções diferenciadas:

> "eu era tida como uma pessoa que não tinha qualidade profissional de aparência, tinha que ter um status de professor universitário. É necessário, pra ser professor universitário, que tenha uma apresentação e ser adequado à moda? Então eu to fora! Me joguem pra rua, to fora, porque eu não sou deste lado. Eu tinha atrito, muito atrito com os professores nesse sentido." (FARIAS, 2007).

A professora Turene Farias atualizou em sua prática o que Foucault disse a respeito de os gregos oferecerem uma alternativa atraente para a solução de um problema atual: "Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo" (FOUCAULT, 1995, p. 256), e não encontrar a solução de um problema na solução de outros problemas levantados por outras pessoas em diferentes épocas. Para o autor, nem tudo é tão contraditório entre si, mas tudo é perigoso e então temos sempre algo a fazer. Esta professora empregou à sua vida, à Educação Física e à formação docente dela e dos alunos que passaram por suas aulas uma estética da existência constituindo novos modos artistas de docência para além dos poderes e saberes instituídos nos espaços educacionais. A arte de viver com que ministrava suas aulas e, sobretudo, sua vida pessoal, fica visível em suas palavras:

> "Eu acho que hoje nos meus 76 anos, se eu não tivesse tido essa experiência com os alunos, a ter aprendido a 'ser', porque 'ser' é uma coisa e 'existir' é outra.... não sei.... se hoje eu sou assim é porque devo tudo, tudo aos alunos da ESEF e aos outros todos que passaram pela minha mão." (FARIAS, 2007).

> "O que eu queria quando eu saí da faculdade era conscientizar os alunos de que eu não dei dança, eu ensinei a usar o instrumento corpo. Por que eu eduquei a parte musical e a parte de sensibilidade do corpo pra existir no movimento, nesse espaço todo que existe, a gente não é quadrado, a gente é uma linha [...] Isso ai eu senti... saí de lá sem ensinar." (FARIAS, 2007).

Entretanto, aqui cabe comentar como os processos e modos de produção de subjetividades de uma determinada época, de um contexto ou de grupos sociais, marcaram efetivamente a prática de algumas de minhas entrevistadas, mostrando em qual realidade social estavam elas envolvidas. Ao ser perguntada sobre o decreto-lei que proibia às mulheres a prática de algumas atividades físicas, a professora Waniza responde:

> "Olha, eu não sei te dizer se houve esse decreto-lei, eu sei te dizer que uma ocasião saiu no jornal daqui que a professora de Educação Física do Colégio Santa Margarida estava organizando uma partida de futebol no Areal [...] Eu tive que ir ao jornal desfazer aquela idéia por que não era indicado pra mulher na época, não era!" (ESTEVES, 2007).

Esse trecho do depoimento pode ser pensado por meio da discussão feita por Michel Foucault sobre a diferença entre atos e códigos morais servindo para pensarmos nossa atualidade. Para este autor, "os atos (condutas) são o verdadeiro comportamento das pessoas em relação ao código moral (prescrições) a elas imposto" (FOUCAULT, 1995, p. 262). O código determina os atos permitidos ou proibidos e a moral é o comportamento efetivo das pessoas, que é tomado a partir das prescrições de uma dada época. A atitude desta professora ao negar urgentemente o fato de estar promovendo uma partida de futebol feminino dá-se porque nesse período histórico, o decreto-lei que foi promulgado no sentido de algumas práticas esportivas serem proibidas às mulheres, entre elas o futebol, era uma lei e, portanto deveria ser cumprida.

Outro assunto que surgiu com freqüência no depoimento da professora Elisabeth Martins foi sobre estereótipos adotados para os profissionais de

Educação Física. Segundo ela, alguns destes estereótipos e preconceitos com os professores da disciplina eram até merecidos. Ela acredita que o planejamento das ações dos professores deveria ser algo *a priori* em suas práticas, o que normalmente não acontecia. Assim, o profissional da área era visto como alguém que só entende do movimento e da prática:

> "Quando eu iniciei a trabalhar numa escola estadual a título precário a diretora perguntou: 'Quem gostaria de fazer a ata, secretariar essa reunião?' E eu levantei a mão. Todo corpo docente se voltou pra mim. E eu, em seguida, matei a charada. O que significava: que o profissional de educação física é uma pessoa que só trabalha com o corpo, com a bola, com o espaço físico, com a brincadeira; e que não sabe escrever! Não sabe resumir idéias dos colegas. Então ficaram espantados quando eu me propus a secretariar uma reunião. E isso foi muito forte, eu levei inclusive pra discussão em sala de aula, eu me senti, de certa forma, ofendida, mas entendi porque era o momento da educação física." (MARTINS, 2007).

Nesse sentido, julgo necessário lembrar a idéia exposta por Nóvoa (1992), de que se construa a partir dos processos de formação uma narrativa que ajude a enfrentar os dilemas educativos atuais, pois alguns dos estereótipos extraídos nos depoimentos coletados ainda ressoam pelos corredores das universidades e das escolas. A utilização dessas memórias como forma de criarmos um modo de suas existências pessoais e profissionais, sobretudo às escolhas tomadas durante suas vidas e suas práticas docentes, auxilia no sentido de pensar nossa atualidade e entender como as experiências acabam por ter diferentes sentidos para as professoras:

> Trazer as pessoas da educação – crianças, professores, famílias – para o retrato histórico, ou seja, realizar a história dos atores sociais significa o reencontro com a experiência. O componente experiencial pode fornecer-nos um melhor entendimento do modo como alunos e professores, a título individual ou coletivo, interpretam e reinterpretam o seu mundo, do modo como os atores educativos construíram as suas identidades ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para as diferentes pessoas. (Nóvoa, 1992, p.102).

As professoras, ao relatarem suas memórias, indicam a possibilidade de ocupação de diferentes territórios que nos fazem compreender novas possibilidades de pensar e exercer a prática docente por meio da experiência

feminina. As rupturas com os discursos hegemônicos da educação abrem espaço para novas alternativas de formação de professores com mais liberdade, onde possam construir espaços de criação de novos pensamentos pedagógicos.

## CASAMENTO – MATERNIDADE – SEXUALIDADE

> *"Eu pensei primeiro assim: eu quero me formar, eu quero fazer uma pós-graduação. [...] As minhas primas pararam de estudar, porque arrumei um namorado, porque vou casar, aí com vinte e poucos anos tavam cheias de filhos. Eu olhava e pensava eu não vou ficar dentro de casa cuidando um monte de filho, não foi pra isso que eu estudei. Eu quero aproveitar primeiro a vida, depois a gente vê o que vai dar. [...]" (CUNHA, 2007).*

As professoras não ficaram alheias ao papel social reservado às mulheres desde a década de 1930 – esposa e mãe (casar e ter filhos). Mas essa condição, segundo os relatos orais, não interferiu na escolha e nem na prática profissional delas. Como exemplo, temos o trecho anterior, extraído do depoimento da professora Maria Elisabeth Cunha, que optou por resolver primeiro sua vida pessoal e profissional e a vida de seus pais para depois pensar em casamento e casou-se bastante tarde para os padrões da época. Ao ser perguntada se faz muito tempo que é casada, ela responde:

> "Não, não. Eu tinha meus pais, porque eu sempre me preocupei em cuidar dos meus pais [...] E aí no momento que eu comecei a trabalhar, eu tomei conta da casa. E depois a minha mãe começou a adoecer e ai eu fui adiando [...] Eu to com meu esposo, faz 15 anos [...] mas a gente se conhece da época em que eu estudava no Pelotense e ele era aqui da Escola, sempre no meio do esporte. " (CUNHA, 2007)

Diferentemente de outros momentos históricos nos quais a prática de algumas modalidades esportivas era motivo de dificuldade para conquistar um marido, as falas dessas professoras provam o contrário nesse sentido[52]. O

---

[52] Numa pesquisa realizada na cidade de Pelotas em 2003, comprovamos, por meio de depoimentos orais, que algumas mulheres nadadoras paravam de praticar o esporte quando se casavam. Acreditamos que isso ocorria pela visibilidade que o esporte lançava sobre as mulheres atletas que, ao casarem, ao invés de um incentivo, geralmente encontravam, da parte de seu companheiro, apelos para deixar a natação, principalmente a de caráter competitivo. Para mais, ver: RIGO, Luiz Carlos et al. Memórias de corpos esportivizados: a natação feminina

esporte surge como mais um elo de interesse na relação, como é o caso da professora acima citada, que conheceu seu marido por meio do esporte.

Uma de minhas entrevistadas, ao falar sobre esse assunto conta que:

> "Meu marido também era do esporte, ele era do remo, remador. Nós nos conhecemos no esporte eu jogando, e ele assistindo, então sem problema. Quando eu tinha as excursões, os campeonatos [...] ainda não era casada, éramos noivos e ele sempre me apoiava, sem problema nenhum. Nem podia ser contra! Às vezes a gente tem que lutar, eu tinha colegas que sofriam com os maridos." (CLARK, 2007).

As restrições às práticas esportivas eram motivadas por discursos normativos advindos das pedagogias higiênicas e eugênicas de um dado momento histórico. Esses discursos abrangiam desde o tipo de vestimenta que as mulheres deveriam utilizar para a prática, até os cuidados especiais que deveriam ter com o desenvolvimento muscular e seus excessos, visto que o corpo feminino era destinado à maternidade. Mais adiante, segue a entrevistada:

> "Quando eu vim pra Pelotas em 61, tinha uma equipe aqui onde eu fui jogar que elas jogavam de saia calça porque uma das meninas o marido não deixava botar calção. Daí eu vim eu me neguei, eu disse: - Ah não! Nós vamos ter que conversar com esse marido porque não é possível. Nas escolas também era assim, aí mudou. Mas nós não! Era calçãozinho curtinho não indecente, mas fofinho e a blusinha branca sem manga, camisetinha." (CLARK, 2007).

Percebemos nessa fala a existência de um olhar vigilante em relação às roupas que as mulheres usavam para se apresentar em público quando iam competir. Ao mesmo tempo em que a prática esportiva era aceita e incentivada pelo marido, os discursos e as táticas de controle e vigilância – comportamentos em quadra, vestimentas utilizadas e exposição do corpo – continuaram existindo.

A professora Turene Farias, desde o início de seu depoimento, comentou a importância de seu marido em sua vida. Em uma de suas lembranças contou

---

e o futebol infame. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 131-146, maio/agosto 2005. Para mais, ver: Rigo (2004).

que foi convidada para dar aula a um grupo de teatro em São Paulo quando já morava na cidade de Pelotas e que negou, pois já havia construído sua vida aqui. Entretanto, seu marido insistiu: "'Quem sabe a gente passa uma época lá?' Eu disse não, não vou trocar minha vida, eu tenho minha família, meus filhos são sagrados [...] Eu não quero mais nada do que eu tenho, chega, só isto aí está bom" (FARIAS, 2007). Ela encerrou seu depoimento dizendo que tudo que ela é, deve ao seu marido: "Eu devo tudo a ele, devo tudo a ele, oh maravilha! A ele e meus filhos" (FARIAS, 2007). Neste trecho, ela nos conta um pouco o que pensa sobre casamento:

> "Muita gente hoje [...] tipo 30 e poucos anos entrando na fase dos 40 por aí, não tem solidez na vida porque não foram bem encaminhados, não souberam ter liberdade de pensamento [...] tem que fazer aquilo que papai e mamãe manda [...] Não aproveitavam nada! Casamento na minha época, casavam por dinheiro porque tinha que pensar no futuro. Eu escolhi o meu [...] Casei com 30 anos." (FARIAS, 2007).

Essa professora teve três filhos e falou um pouco sobre a experiência da maternidade naquele tempo e sobre a pouca interferência da gravidez em sua vida profissional:

> "Dei [aulas] naturalmente. Todo mundo questionava essa coisa... Tu não podes fazer movimento... Eu como tinha estudado bastante cinesiologia e anatomia, eu sei a musculatura das inserções e o que prejudica pra região pélvica. Então eu fazia exercícios adequados pra mim, eu fazia! [...] Nadei três dias antes de nascer minha segunda filha [...] Meu deus, mulher grávida em 73 botar maiô!? Ai que horror!!! Foi um escândalo né, então eu ia de maiô e botava uma toalha enrolada em cima. Então o Eduardo [o marido], pra não ser ridículo pros outros, ele me levava até a beira d'água [...] e ficava me esperando ali com a toalha e eu nadava de costas e ele ia me acompanhando pela beirada. Quando eu saía, eram aqueles olhares assim na minha volta [...] Diziam que eu era louca! Mas eu sei que eu posso fazer. A gente tem que fazer o que a gente pode, mas ninguém faz.... mas o que eu tenho que ver com ninguém?! Pô, tenho que ver comigo mesmo!!!" (FARIAS, 2007).

Certamente os discursos do período em relação às orientações que deveriam ser tomadas durante a gravidez foram ouvidos como conselhos por suas avós, mães, amigas, bem como as poucas conversas a respeito da sexualidade. Eram esperados alguns tipos de comportamento de uma mulher

casada e grávida, e que deveriam ser os mesmos que suas mães e avós vinham seguindo há décadas[53]. E isso é traduzido nas palavras dessa professora, quando conta sua ida à praia, expondo seu corpo e sua gravidez e preocupando-se muito mais com o que falariam do marido do que propriamente dela.

A professora Elisabeth Martins conheceu seu marido num Projeto em Goiás, no qual vários alunos da cidade de Pelotas foram atuar, dentre eles, seu futuro marido. Nas suas palavras:

> "Casei com 26 anos. Conheci meu esposo no Projeto Rondon. [...] Meu esposo era estudante de Agronomia e foi também pro mesmo local pra atuar, era coordenador do nosso grupo. E lá que eu conheci ele [...] dois anos depois, nós nos casamos. Chamamos isso de destino.... [risadas]"(MARTINS, 2007).

Após se casarem, seu esposo, mesmo tendo propostas de trabalho em outras cidades, optou por ficar em Pelotas visto que ela já estava instalada profissionalmente aqui.

A professora citada foi a única entrevistada a falar um pouco sobre a questão da dupla jornada de trabalho da mulher, ou seja, a dificuldade de ser mãe e trabalhadora ao mesmo tempo:

> "Pra dar aula não tinha problema nenhum, porque eu dava aula até o final da gravidez [...] O conflito maior é aquela questão da dupla jornada da mulher. Mãe, trabalhando fora, deixando as crianças em casa com uma pessoa pra cuidar, depois a fase das escolinhas. Nesse aspecto emocionalmente eu me sentia muito dividida, custei um pouco a aprender a lidar com essa função. Que vem aquela coisa da culpa de tu não poder estar todo tempo em casa, a cabeça fica o tempo todo pensando [..] Mas... perfeitamente contornável, como toda mulher brasileira! Eu acho que a tentativa de tu estabelecer um equilíbrio entre o profissional e o ser mãe e ser esposa é uma questão muito pessoal e que te trás um amadurecimento enorme. [...] Então eu acho que é conciliável, mas pra aquelas pessoas que querem se dedicar efetivamente à profissão é mais complicado. Alguma coisa tem que ficar de lado." (MARTINS, 2007).

---

[53] Para aprofundar-se mais, ver o artigo intitulado "Homens e mulheres nos anos 1960/70: um modelo definido?", de Maria de Fátima da Cunha. Revista História: Questões & Debates, Curitiba, n. 34, p. 201-222, 2001.

## CORPO

> *"Acho que muito pouco, muito pouco [cuidados com o corpo]. Os cuidados que foram aparecendo foram em relação a movimentos que poderiam prejudicar a morfologia do corpo, foi quando a gente começou a conhecer melhor, por incrível que pareça, como atuavam os músculos abdominais, porque que não se segura um peso de determinada forma, isso na época era tudo novidade. Esses pequenos cuidados, mas não na estética. Era mais, por exemplo, assim, quem gostava da área do esporte se dedicava de corpo e alma, não interessava os treinamentos, sobrecarregar o corpo ou não, era por amor ao esporte, pelo gosto. Tudo era feito mais pelo gosto." (MARTINS, 2007).*

A presença do corpo humano nas produções acadêmicas e culturais da contemporaneidade acaba justificando o interesse pelo estudo de suas representações históricas. Ao mesmo tempo em que vivemos em uma época repleta de epidemias e guerras que demonstram terríveis sofrimentos físicos, há uma proliferação da comercialização do corpo através dos discursos da saúde, do anti-envelhecimento e da qualidade de vida (SANT'ANNA, 2007).

Por isso, refletir sobre a história do corpo na Educação Física, nos processos de formação das professoras da disciplina torna-se fundamental na medida em que mostra esse espaço de formação como generificado. A escola é um local onde se produzem homens e mulheres, portanto é produtora de subjetividades – múltiplas, plurais – masculinas e femininas no interior das relações de poder. O gênero entendido como construção social feita sobre as diferenças sexuais atravessa e permeia os processos institucionais (SCOTT, 1995). Bordo apóia-se nessa idéia ao afirmar que "por meio da organização e da regulamentação de nossas vidas, nossos corpos são treinados, moldados e marcados pelo cunho das formas históricas predominantes de individualidade, desejo, masculinidade e feminilidade" (1997, p. 20).

Ao conversar com algumas de minhas depoentes, chamou-me atenção o fato da (des)importância, sobretudo, relativa à aparência física do corpo. A atual preocupação excessiva com a estética corporal que atravessa a formação dos cursos superiores de Educação Física é contrastada por uma época na qual a importância era dada às práticas higiênicas. Como bem retrata a fala da professora Ieda:

> "Eu acho que nós professores de Educação Física realmente não nos cuidávamos porque eu não me recordo nunca ter posto um hidratante pra dar aula na rua. A gente sempre dava aula na rua, sol, vento, chuvisqueiro às vezes. Realmente a gente não pensava nisso. O cuidado era andar com a roupa sempre limpa, sempre clara, o uniforme, disciplina e tudo. Mas essa parte mais da beleza [...] que nada!!!!" (CLARK, 2007).

Segundo a professora, a atenção era voltada para estratégias de buscar mais feminilidade como, por exemplo, a modificação dos uniformes: "da saia-calça veio pra uma bermuda por aqui, da bermuda já foi subindo, a blusinha mais coladinha. Mesmo porque com estudos feitos foram chegando à conclusão que uma blusinha mais coladinha dava mais mobilidade" (CLARK, 2007). E não uma preocupação com a estética corporal que invade as discussões no campo da saúde nos dias de hoje.

Quando perguntada sobre a modificação atual no pensamento do campo da Educação Física em relação à estética corporal vinculada à saúde, a professora Elisabeth responde que:

> "Isso é uma coisa que precisa ser mudada urgentemente. Por exemplo, a única coisa na época que era notório: um professor obeso de educação física. Isto sim era criticado porque ele não seria um sinônimo de saúde então não tanto pela estética, mas por ele trazer uma carga de problemas: provável hipertensão, colesterol [...] Outra coisa que era bem presente na prática era o fazer! Eu acho que a educação física depois passou por um período onde tinha muito discurso, muita discussão, do que é melhor, do corpo instrumento, do corpo performance, do corpo estética, do corpo retratando a mulher de determinada forma ou não, mas muito pouco agir. Ficou um período de teorias, teorizações, as pessoas que mais teorizavam tu não via elas trazerem alternativas práticas pra sedimentar aqueles seus pressupostos." (MARTINS, 2007).

Debater temas referentes ao corpo feminino tem sido uma das lutas do movimento feminista por este considerar valores relativos à estética e à saúde das mulheres implicando demandas por novas formas de relações entre os gêneros (SOARES, 2007). Se, por um lado, o ideal materno feminino vigorou por muito tempo na formação pessoal e profissional das mulheres, não podemos negar que houve defesas por um outro tipo de cuidado de si, como é o caso do depoimento da professora Turene. Ao nos falar sobre como cuidava de seu corpo ela deixa claro o vínculo com a profissão:

> "Eu sempre cuidei.... sabe aquela coisa.... tu trabalha com educação física... Banho toda hora, faz ginástica [...] E eu fiz yoga [...] Então a gente vem naquele processo de mentalização, de conscientização, de si próprio, de ter um controle alimentar também [...] Isso naquela época era rebeldia." (FARIAS, 2007).

Mesmo com essa concepção de cuidado com o todo e não somente com o corpo, a professora faz questão de comentar sua beleza física:

> "Eu tinha o corpo perfeito, eu era muito esbelta meu corpo era uma coisa! Até quando eu estava na faculdade de Educação Física diziam que eu era a estátua de bronze, eu jogava muito tênis no sol, minha pele é morena, então eu era muito morena, meu corpo era perfeito, tinha umas pernas bonitas, então me chamavam de estátua de bronze." (FARIAS, 2007).

A Educação Física também foi marcada por discursos do campo médico-científico que referendavam as vantagens de intervenções sobre o corpo advindas dessa área. E assim construindo um saber que também foi repassado na formação de algumas dessas mulheres. Na concepção da professora Waniza, uma das fundadoras da ESEF,

> "O meu ponto de vista é que a Educação Física é o que é mais importante na vida, hoje tem um valor mil vezes acima de quando nos [formamos]..., hoje não há médico que tu fales que ele não diga exercício físico, tu liga a televisão é exercício físico, então isso vai valorizando o curso. Na época não havia isso." (ESTEVES, 2007).

Para ela, sua saúde e longevidade foram garantidas pela experiência com a Educação Física:

> "Eu to com 83 anos, é 83 anos, fiz em janeiro, ninguém diz que eu tenho 83 anos. Mas isso tudo quando me dizem 'Ah, como é que tu ta assim?', eu digo: Educação Física. Até hoje eu tenho esteira, eu tenho o pedalito, eu tenho a cadeirinha, eu faço diariamente." (ESTEVES, 2007).

## 3.3 Como produzir uma docência mais artista...

> O insignificante cessa de pertencer ao silêncio, ao rumor que passa ou à confissão fugidia. Todas essas coisas que compõem o comum, o detalhe sem importância, a obscuridade, os dias sem glória, a vida comum, podem e devem ser ditas, ou melhor, escritas. Elas se tornaram descritíveis e passíveis de transcrição, na própria medida em que foram atravessadas pelos mecanismos de um poder político [...] Nascimento, portanto, de uma imensa possibilidade de discurso. Um certo saber do cotidiano tem, aí, pelo menos uma parte de sua origem e, com ele, uma grade de inteligibilidade aplicada sobre nossos gestos, sobre nossas maneiras de ser e de fazer, empreendida pelo Ocidente (FOUCAULT, 2006a, p. 216-217).

O que busquei ao longo desta pesquisa foi, através do caráter eminentemente político que tem marcado os Estudos Feministas, demonstrar que as diferentes instituições – neste caso a análise foi sobre uma instituição acadêmica – e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes do gênero, porque "produzem" os sujeitos. A escola e a Universidade com suas práticas curriculares tornam os espaços de formação generificados, pois se engendram a partir das relações de gênero (e também de outras, tais como raça, classe, etnia).

Ao estabelecermos relações levando em conta o termo gênero, deixamos de fazer apenas uma história das mulheres e sobre as mulheres e passamos a analisar como se deu a construção cultural e social do masculino e do feminino. Mas sempre considerando as formas pelas quais os sujeitos se constituem em meio a relações sociais de poder (LOURO, 1997a). As palavras de Foucault apontam para uma ruptura com o binarismo existente e naturalizado em nossos pensamentos:

> [...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes [...] Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também,

> afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1988, p. 95-96).

O processo de escolarização garantiu inicialmente a separação espacial de meninos e meninas. Lentamente foi sofrendo transformações que foram certificando, implícita ou explicitamente, as diferenças entre os sujeitos. Assim, as mudanças nos currículos, na arquitetura, nos docentes, nos regulamentos e avaliações serviram como base para a manutenção das diferenças.

As instituições escolares refletem a ideologia sexual dominante da sociedade – heterossexual, produzindo um modelo único de masculinidade e feminilidade. Isso ocorre nas escolas e nas aulas de Educação Física, impedindo a diversidade nas construções de gênero. Para Louro:

> [...] todo movimento corporal é distinto para os dois sexos: o andar balançando os quadris é assumido como feminino, enquanto dos homens espera-se um caminhar mais firme (palavra que no dicionário vem associada a seguro, ereto, resoluto – expressões muito masculinas e positivas), o uso das mãos [...], o posicionamento das pernas ao sentar, enfim, muitas posturas e movimentos são marcados, programados, para um e para outro sexo (LOURO, 1992, p. 58-59).

A Educação Física constituiu-se num dos campos no qual se acentuam, de forma hierarquizada, as diferenças entre homens e mulheres, pois esta teve suas origens vinculadas à biologia e ao positivismo, à saúde e higiene (SOARES, 1994). Mesmo após a criação das escolas mistas e da junção de homens e mulheres nas aulas práticas, buscou-se manter as diferenças sexuais através do controle do espaço acadêmico, dos movimentos, gestos e atitudes dos alunos materializando no corpo a construção cultural da sexualidade e dos papéis de gênero. Currículos, normas, procedimentos de ensino, materiais didáticos, teorias são locais de manutenção das diferenças de gênero e sexualidade e orientam-se sempre pelo padrão de normalidade, ou seja, pela constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais. E na Educação Física o argumento das práticas esportivas ainda dá ênfase a essas diferenças biológicas.

Entretanto, por outro lado, também se constroem situações que representam rupturas, cruzamentos de fronteiras. E é nesse instante que novos processos subjetivos são produzidos. Assis César (2007), num artigo referente à autobiografia como forma de produção de subjetividades docentes, fala da importância das experiências autobiográficas na abertura de relações de ensino e aprendizagem para outras formas de linguagem e de exercício da profissão. Para a autora:

> La ruptura con los discursos totémicos de la educación hace aparecer nuevas posibilidades de pensar y ejercer la formación de profesores en nuestro mundo tan controlado y administrado. Reflexionar sobre las narrativas de maestras es una oportunidad decisiva para la producción de conocimientos no falocéntricos, en ruptura con las tradicionales utopías educacionales, cambiándolas por heterotopías que indiquen las posibilidades de creación de nuevos territorios de acción y pensamiento pedagógico (ASSIS CÉSAR, 2007, p. 123).

A opção por trabalhar com depoimentos orais que abarcassem fragmentos das memórias das professoras de Educação Física foi pensada no sentido de entender como essas "personagens" de uma história infame reconstroem no presente as experiências vivenciadas no espaço de formação, tanto enquanto alunas como professoras. O interesse em entender o presente tornou-se a questão fundamental do estudo, pois é contingência que nos configura e também é possibilidade de transgressão (FOUCAULT, 2006b). Eu não fui em busca de minhas entrevistadas para me contarem como foi seu passado. Eu desejava saber qual leitura elas faziam desse passado e em que medida havia clareza acerca daquele modelo instituído de Educação Física.

O estudo dessa ontologia histórica de nós mesmos nos indica como fomos constituídos "como sujeitos que exercem e sofrem relações de poder, como nos constituímos como sujeitos morais de nossas ações" (Foucault, 2000, p. 350). Essa ontologia não pode ser considerada como uma teoria nem mesmo como um conjunto de saberes; temos que considerá-la como "uma vida filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua transgressão possível" (FOUCAULT, 2000, p. 351).

Acostumamos-nos a pensar a liberdade como um direito, como algo que, se tem ou não se tem, perde-se ou conquista-se. Para Foucault a liberdade é um processo que depende de nós mesmos enquanto seres historicamente determinados, em parte por relações de poder-saber, mas, ao mesmo tempo, sujeitos a transformações, capazes de diluir as fronteiras, os limites que nos constituem por meio de um trabalho sobre nós mesmos, um exercício, uma estética da existência. Ao ser perguntado sobre o seu papel de intelectual, Foucault (2006) responde:

> Meu papel – mas este é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas. (FOUCAULT, 2006b, p. 295).

O princípio ético consiste em não abrir mão daquilo que é o mais importante: a liberdade de ter um domínio sobre si mesmo e de ser capaz de executar perante a vida uma liberdade de pensamento e de ação. Tornar o processo de subjetivação uma estetização ética da vida contra a sujeição. Esta atitude consiste na capacidade de elaborar sua própria subjetividade afastando-a do poder normalizador das leis e das ciências hegemônicas, nesse caso, da nossa educação.

Para Foucault a subjetivação é a produção dos modos de existência ou estilos de vida que, nesta pesquisa, foram explicitados pelos depoimentos das narradoras. O que busquei pensar por meio das falas de minhas entrevistadas foi se somos capazes de pensar a nós mesmos como obras de arte, qual é nossa relação com a ética, como produzir uma docência mais artista (ou como podemos ser artistas da nossa própria docência), quais são nossos processos de subjetivação irredutíveis a códigos morais e em quais lugares e como podemos produzir novas subjetividades (DELEUZE, 1992).

A produção de subjetividades incorpora a singularidade de cada indivíduo, pois desafia a ciência hegemônica para o questionamento e para a instabilidade das normas. Pensar a educação e a formação docente a partir das contribuições sobre a estética da existência faz parte desta tarefa de romper

com as normalizações. A possibilidade de uma ética docente que passe pela estética de si serve como uma transgressão, como processo de criação e de invenção de si mesmo. Foucault já havia falado sobre o processo de criação ao afirmar que "não deveríamos referir a atividade criativa de alguém ao tipo de relação que ele tem consigo mesmo, mas relacionar a forma de relação que tem consigo mesmo à atividade criativa" (FOUCAULT, 1995, p. 262). Sobre a vida como obra de arte:

> O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p. 261).

Ser artista de si mesmo é ser capaz de dar um estilo à própria vida, mediante uma prática e um esforço cotidiano. A perspectiva grega nos ajuda a pensar a moralidade como prática de liberdade, ou seja, ao invés de educar por valores, ensinar a usar a liberdade para a criação de valores.

Os fragmentos de memórias expostos nesta pesquisa demonstram a experiência, a sabedoria 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 basearam-se a partir de uma ética, conferindo a vida de cada entrevistada valores, técnicas, saberes – uma arte!

A infância, a família, o espaço escolar e doméstico ocupavam grande parte das reminiscências das mulheres, fato que não as impediu de enfrentar as relações de poder no espaço profissional. Para tanto, torna-se importante desnaturalizar a visão feminizante que perpassa o trabalho docente e que evidencia a forma pela qual se reservou às mulheres uma esfera destinada de

atuação. As histórias de vida dessas mulheres, professoras ou alunas, seguramente, têm muitos traços em comum com outras histórias de vida de outras mulheres, alunas ou professoras. Por meio do recurso dos relatos memorialísticos, cada uma das histórias pode ser desvelada para trazer à luz uma trajetória que dá lugar aos processos de criação.

A época contemporânea trouxe consigo a busca das formas através das quais o sentido se constitui, valorizando a experiência e a subjetividade. Deste modo, as histórias de vida contribuem porque ao relembrarem seus percursos, se desdobram alternativas fecundas, abundantes para o estabelecimento de novas práticas de formação. Segundo Nóvoa, "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida" (NÓVOA, 1988, p. 116).

**Referências bibliográficas**

ABADÍA, Oscar Moro; GONZÁLEZ-TORRE, Angel Pelayo. Michel Foucault y el problema del género. **Doxa** – Cuadernos de Filosofía del Derecho. n. 26, p. 847-867, 2003.

ALBERTI, Verena. **História Oral**: A experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

_____. **Ouvir contar**: Textos em história oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

ASSIS CÉSAR, Maria Rita. Autobiografía como forma de producción de la subjetividad docente. **Revista Contextos** – Estudios de humanidades y ciencias sociales. Chile, n. 18, p. 117-123, 2007.

AUGRAS, Monique. História oral e subjetividade. In: SIMSON, Olga (Org.). **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997, p. 27-37.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e Técnica, Arte e Política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JACAR, Alison; BORDO, Susan. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record e Roda dos Tempos, 1997, p. 19-41.

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

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

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

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

_____. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagú**. Campinas, v. 11, p. 11-42, 1998.

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

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

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: Papirus, 1995, p. 99-123.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

DEL PRIORE, Mary. Fazer a história, interrogar documentos e fundar a memória: a importância dos arquivos no cotidiano do historiador. **Território e fronteiras** – Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Mato Grosso, v. 3, n 1, p. 9-20, 2002.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Lisboa: Veja, 1987.

_____. **Conversações**. 5 ed. São Paulo: Editora 34, 1992.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, André. Pensar e agir por amor ao mundo. **Revista Educação**. São Paulo, v. 4, p. 6-15, 2007. (Hannah Arendt Pensa a Educação).

DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). **História das mulheres no Ocidente** – O século XX. Porto: Afrontamento, 1993.

EIZIRIK, Marisa; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível:** jogos de poder/saber/verdade. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

ELIAS, Norbert. **A busca da excitação**. Lisboa: Difusão Editorial, 1985.

FARIA JR, Antonio. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor (Org.). **Fundamentos pedagógicos** – Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História Oral**: Desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa Oswaldo Cruz/CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre os modos de enunciar o feminino na TV. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, p. 586-599, n. 2/2001.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. Vol 1: A vontade de saber. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. **Microfísica do poder**. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979a.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder**. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979b, p. 15-37.

_____. **História da Sexualidade**. Vol 2: O uso dos prazeres. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 253-278.

_____. La ética del cuidado de si como practica de la liberdad. In: _____. **Estética, Ética y Hermenêutica**. Barcelona: Paidós, 1999, p. 393-415.

_____. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Coleção Ditos e Escritos, vol. II).

_____. **A arqueologia do saber**. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia Poder-Saber**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, p. 203-222. (Coleção Ditos e Escritos, vol. IV).

_____. Uma estética da existência. In: _____. **Ética, Sexualidade, Política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p. 288-293. (Coleção Ditos e Escritos, vol. V).

_____. **Entrevistas** – Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal, 2006c.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003a.

_____. **Bela, maternal e feminina**: Imagens da mulher na Revista Educação Physica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003b.

GOELLNER, Silvana; SILVA, André Luiz. Ciber-corpo, ciber-atleta: esporte, gênero e novo eugenismo. In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 3. 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2007. CD-ROM.

GOLDBERG, Anette. **Feminismo no Brasil contemporâneo**: o percurso intelectual de um ideário político. ANPOCS, BIB. Rio de Janeiro, nº 28. 2ºsem/1989.

GROSSI, Miriam Pillar. Feministas históricas e novas feministas no Brasil. **Antropologia em primeira mão**. Florianópolis, p. 1-34, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HÉRITIER-AUGÉ, François. **Masculino Feminino**: o pensamento da diferença. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

KEHL, Maria Rita. **A mínima diferença**: masculino e feminino na cultura. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

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

LINS, Daniel (Org.) **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papirus, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997a.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997b, p. 443-481.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 85-92.

_____. Corpo, escola e identidade. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul/dez, 2000.

LOURO, Guacira; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LOVISOLO, Hugo. **Estética, Esporte e Educação Física.** Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1997.

LUCENA, Ricardo. **O esporte na cidade**: aspectos do esforço civilizador brasileiro. Campinas: Autores Associados, 2001.

LUPTON, Deborah. "Desenvolvendo-me por inteiro": cidadania, neoliberalismo e saúde contemporânea no currículo da Educação Física. In: **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 11-31, set/dez, 2003.

MARCON, Telmo. Fontes orais e escritas: algumas reflexões. **Cadernos do CEOM**. Chapecó, n. 12, p. 25-44, 2000.

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

MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

NAJMANOVICH, Denise. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, Regina (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 89-109.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História.** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. n.10, p. 7-28, dez/1993.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1998, p. 107-129.

ORLANDI, Luiz Lacerda. Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 217-238.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

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

POLLAK, Michael. Memória e identidade. In: **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

_____. Memória, esquecimento e silêncio. In: **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. n.15, p. 13-33, abr/1997.

PORTOCARRERO, Vera. O mundo como sala de aula. In: **Revista Educação** São Paulo, n. 3. p. 46-55, 2007. (Michel Foucault Pensa a Educação).

RAGO, Margareth. Os mistérios do corpo feminino, ou as muitas descobertas do "amor venéris". **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. v.25, p. 181-195, dez/2002.

REIS, José Alberione. Sobre uma arrelia que provoca tensão entre arqueologia e história: documento escrito/documento material. **Métis**: História & Cultura. Caxias do Sul, v. 3, n. 5, p. 93-114, 2004.

RIGO, Luiz Carlos. **Memórias de um futebol de fronteira**. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, 2004.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

_____. **Ninguém é deleuziano**. Entrevista a Lira Neto e Silvio Gadelha. 1995. www.pucsp.br/nucleodesubjetividade, acessada em 18/01/2008.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina. **A educação da mulher**. São Paulo: CECF/Nobel, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação Física, os esportes e as mulheres: balanço da bibliografia brasileira. In: ROMERO, Elaine (Org.). **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: Papirus, 1995, p. 271-308.

ROUANET, Sérgio Paulo. O homem-máquina hoje. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 37-64.

RUEDA, Lupicinio (Org.). **Análisis del discurso**: manual para las ciencias sociales. Barcelona: Editorial OUC, 2003.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. In: **Educação & Realidade**. v. 25, n. 2, p. 49-58, jul/dez, 2000.

_____. Uma história do corpo. In: SOARES, Carmem (Org.). **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007, p. 67-80.

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

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 63-96.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

_____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMSON, Olga (Org). **Os desafios contemporâneos da História Oral**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia (Org.); **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx**: roupas, memória, dor. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

STRATHERN, Paul. **Derrida em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

SWAIN, Tânia Navarro. Feminismo, Corpo e Sexualidade. In: RIAL, Carmem; TONELI, Maria Juracy. **Genealogias do silêncio**: feminismo e gênero. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004, p. 267-286.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. **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. 2001. 398f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Recompondo a memória: Questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. n.15, p. 51-71, abr/1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-217.

_____. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. 4 ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

_____. **Momentos de vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

# Livros Grátis

( http://www.livrosgratis.com.br )

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo