

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Denis Mauro Rodrigues de Souza

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUESTÃO – CORPO, RELAÇÕES
DE GÊNERO E SEXUALIDADES.**

Juiz de Fora

2013

DENIS MAURO RODRIGUES DE SOUZA

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUESTÃO – CORPO, RELAÇÕES
DE GÊNERO E SEXUALIDADES.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Anderson Ferrari.

Juiz de Fora

2013

SOUZA, D. M. R. Professores de Educação Física em questão – corpo, relações de gênero e sexualidades: Juiz de Fora (MG). 2013. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação.

TERMO DE APROVAÇÃO
DENIS MAURO RODRIGUES DE SOUZA

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUESTÃO – CORPO, RELAÇÕES
DE GÊNERO E SEXUALIDADES.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca:

Aprovada em ____ de _____ de 2013, pela Banca Examinadora composta por:

Prof. Dr. Anderson Ferrari (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof^a. Dra. Luciana Pacheco Marques
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof^a. Dra. Helena Altmann
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof. Dr. Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Dedico este trabalho aos mestres que a vida me privilegiou até aqui...

Mãe (Olimpia) – mestra da vida; meu alicerce, uma mulher de fibra, que sempre endurecia sem deixar de oferecer um ombro amigo ou afago caso alguma coisa não saísse conforme planejado. Devo a você mãe, não apenas a disciplina e a força de vontade, mas também uma visão do mundo inspirada pelo amor e pela realidade.

Irmãs (Dayse e Denise) – mestras da paciência e amor; que no meio desse turbilhão de aprendizado, me fizeram rir e chorar, sempre juntos, um pelo outro, inseparáveis...

Sobrinhos (Dhiogo e Bárbara) – mestres da alegria de viver.

A VOCÊS... SEM PALAVRAS...

AGRADECIMENTOS

Que tarefa difícil... Não posso deixar de mencionar aqui que houve um verdadeiro batalhão de anjos na realização deste trabalho... O fato é que o estudo reclama esforço de equipe, e que equipe eu tive... Compreendi que a realização desse projeto e o cultivo de meu sonho de um dia ser mestre, solicitaram entendimento e apoio mútuo. Aprendi a aceitar as opiniões claramente melhores que as minhas, resignei-me a não ser pessoa providencial. Em hipótese alguma, admiti que tivéssemos sido um conjunto de heróis e sim um agrupamento de criaturas humanas, em que experiências difíceis ocorreram todo o tempo. Nunca menosprezei a menor complicação que fosse, e olha que foram grandes... Aceitei com sinceridade e bom humor as críticas que me foram endereçadas, nunca abdicando do raciocínio próprio e da responsabilidade pessoal propostos neste trabalho. Valeu Roney, Rosa, Zaine e a todo o grupo de estudo!!! E a forma mais simples e sincera que conheço, é realmente a palavra, OBRIGADO!!!

Às Coordenadoras do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Prof^{as}. Dras. Sônia Clareto e Luciana Pacheco, que nunca hesitaram em ouvir minhas dificuldades e pelo incentivo a novas descobertas, fazendo-me reconhecer capaz.

À “Cidinha”, que ao longo do tempo deixou de ser secretária e passou a ser companheira e torcedora deste projeto. Sempre muito dedicada e atenciosa.

Aos colegas do mestrado, que compartilharam momentos de dificuldades.

Aos meus amigos, que sempre e a qualquer momento me disponibilizaram colo com tanto carinho e vibraram comigo minhas conquistas.

Aos alunos participantes deste estudo, que mesmo no anonimato, em muito contribuíram para que esta dissertação se tornasse uma realidade.

Aos professores do Mestrado e avaliadores da Dissertação, agradeço não apenas pelos ensinamentos transmitidos, mas também por terem me recebido sempre com tanto carinho e me ajudado de tantas formas.

E por último, mas não menos importante, ao meu amigo e orientador, Prof. Dr. Anderson Ferrari. O que posso dizer... Nada seria possível sem você... Quanta paciência, carinho, dedicação, respeito e, sobretudo, profissionalismo. Você me ensinou a grandeza do aprendizado, me acordou para tamanha responsabilidade e disciplina, me fazendo adquirir a mais ampla noção do dever... e além de tudo, me tornando um Mestre em Educação. Vou sentir saudades das horas de ensinamentos e orientações... MUITO OBRIGADO!!!

“O mestre na arte da vida faz pouca distinção entre o seu trabalho e o seu lazer, entre a sua educação e a sua recreação, entre seu amor e sua religião. Ele dificilmente sabe distinguir um corpo do outro. Ele simplesmente persegue sua visão de excelência em tudo que faz, deixando para os outros a decisão de saber se está trabalhando ou se divertindo. Ele acha que está sempre fazendo as duas coisas simultaneamente”.

(texto budista)

RESUMO

Pensando na construção discursiva dos sujeitos e sua relação com autoconhecimento, prazeres e descobertas, proponho-me a questionar: que processos de subjetivação, relações de gêneros e sexualidade estão presentes nas aulas de Educação Física, mantendo um diálogo entre a formação docente e a prática nas escolas através da disciplina de Estágio Supervisionado da Licenciatura. Trago a inspiração em Michel Foucault como ferramenta para questionar e discutir os saberes me aproximando da perspectiva pós-estruturalista em que os discursos são entendidos como construção histórica e social. Meu interesse são os saberes a respeito das condições de se formar professor em um processo de estágio em que a construção de sujeito está implicada nas aprendizagens experimentadas na trajetória social e histórica. Problematizo questões de gênero e sexualidade para a formação do professor de Educação Física e ações nas escolas. Aponto elementos para pensar o saber docente pluralizado, discutindo o desenvolvimento do professor, tanto pessoal quanto profissional. Para coleta de dados da pesquisa foram feitas observações, relatórios e diários de campo como focos de investigação tanto nas aulas da disciplina de Estágio quanto nas práticas das escolas, preocupando com aquilo que se constrói nos discursos da escola e nos bancos da universidade para as questões de gênero e sexualidade. Neste sentido, um ponto que se destacou foi o investimento nas problematizações e interrogações no processo de formação, o que tirou os estagiários dos lugares conhecidos em que a formação no Estágio está associada às certezas. A pesquisa pretende contribuir para o caminho reflexivo da educação de forma a ampliar os sentidos de subjetivações, gênero e sexualidade na formação docente e suas relações com as escolas.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio. Formação de professores. Subjetividades. Gênero. Sexualidades.

ABSTRACT

Thinking about the discursive construction of the subject and its relationship with self, pleasures and discoveries, I propose the question: what processes of subjectivity, gender relations and sexuality are present in physical education classes, maintaining a dialogue between teacher education and practice in schools through the discipline of Supervised BSc. I bring the inspiration for Michel Foucault as a tool to question and discuss the knowledge of me approaching post-structuralist perspective in which the discourses are understood as social and historical construction. My interest is the knowledge about the conditions graduating teacher in a process stage in the construction of subject is involved in the learning experienced in social and historical trajectory. I discuss issues of gender and sexuality to the formation of a physical education teacher and actions in schools. I point elements to think about the teaching knowledge pluralized, discussing teacher development, both personal and professional. For data collection the survey observations were made, and daily field reports as foci of research both in lessons of discipline Internship practices as schools, concerned with what is built in the discourses of school and on the banks of the university to the issues gender and sexuality. In this sense, a point highlighted was the investment in contextualizing and questions in the process of training, the trainees who took the known places where the training stage is associated with certainties. The research aims to contribute to the reflective path of education in order to increase the sense of subjectivities, gender and sexuality in teacher education and its relationships with schools.

Keywords: Physical Education. Teacher training. Subjectivities. Gender and Sexualities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
I PASSAGENS, ENTRADAS E ESTRADAS – A PESQUISA EM EDUCAÇÃO COMO DESAFIO.....	22
1.1 Pesquisa/Educação.....	22
1.2 Categorias Centrais de Análise – discurso, saber-poder, relações de poder e identidades.....	28
1.3 Problematização em Foucault.....	31
1.4 Constituição das Subjetividades.....	34
1.5 Metodologia – Mapeando o Terreno.....	35
II “[...] DEVEMOS TOMAR MUITO CUIDADO COM O QUE FALAMOS E APLICAMOS PORQUE DEIXAREMOS MARCAS” – PROBLEMATIZANDO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: IMPLICAÇÕES PARA AS ESCOLAS E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	39
2.1 “[...] Me sentia a professora, mas nem sabia ainda que escolheria o curso de educação física” – Tempo e Espaço de ser Professor.....	41
2.2 “[...] Menino brincar de boneca é normal porque é filho dos outros” – Corpos, Gêneros e Sexualidades nas Escolas: que escolas aparecem?.....	48
2.3 “[...] Por isso que a escola está desse jeito, sem normas” – Cultura, Disciplina e Resistência.....	53
2.4 “Os meninos são afeminados” – Linguagem e identidades.....	62
2.5 “[...] Em geral sofro influência dos meus professores da faculdade e no estágio vejo que os alunos estão atentos na fala do professor” – Construção das Subjetividades.....	69
2.6 “Eu tenho dúvida aos 25 anos, imagina as crianças” – Gênero, Sexualidades: relações no contexto da formação em Educação Física.....	74
2.7 “Eu presenciei meninas pintando as unhas na hora da aula” – Gêneros e Escolas.....	80
2.8 “Temos que tomar cuidado para não induzir” – Educação na Construção de	

Subjetividades.....	86
III “TEM HORA QUE EU ME PERGUNTO SE É NECESSÁRIO AULA TEÓRICA” – ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	91
3.1 “O professor que observo tem saída pra tudo, isso me dá um alívio” – Formação Docente e o Estágio.....	92
3.2 “Para ser professor tem que estar antenado com o mundo” – Formação Docente, Estágio e o Contexto Educacional Atual.....	90
3.3 “Apenas com o estágio que fui realmente perceber o que é ser professor” – O Estágio como Formação de Identidade Docente.....	108
3.4 “A experiência de todos é uma bagagem do dia a dia” – As Experiências como Professor Contribuindo na Formação.....	116
IV “SERÁ QUE DEPOIS DE FORMADO EU CONSIGO?” – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	125

INTRODUÇÃO

Ao recordar, penso na minha vida desde criança. Neste movimento consigo identificar um incômodo que me marcou e que me remete às escolas e a formação de professores: as brincadeiras entre crianças. Nem sempre podia participar das brincadeiras que queria. Algumas delas eram vetadas aos meninos, tais como pular corda, brincar de bambolê, vôlei, entre outras que mostravam e marcavam em mim a diferença. Tais interdições estavam presentes tanto nas escolas quanto nas relações familiares. Aqueles que ousavam passar a fronteira estabelecida entre os gêneros sofriam com piadinhas e outros tipos de demonstração de enquadramento. No entanto, eu sempre era requisitado pelos professores a participar dos eventos da escola, de forma que vivi “mergulhado” nos ambientes escolares: nas festas, paradas de sete de setembro, campanhas de saúde. Dois mecanismos – interdição e investimento – que fazem parte do mesmo processo de constituição das masculinidades. A construção de feminilidades e masculinidades se dá por um processo entre símbolos, práticas, discursos e representações em um jogo de forças atribuindo lugares sociais aos sujeitos. Diante disso, irei pensar nas relações entre os sexos, não em uma perspectiva biológica, mas sim em termos de construções sociais, que envolve a criação social das ideias sobre os papéis reservados aos homens e às mulheres. Louro (2000), nos alerta:

Ao utilizar gênero, deixava de fazer-se uma história, uma psicologia ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres, e passava a analisar-se a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, por meio de relações sociais de poder (p. 14).

A intenção, portanto, é desconstruir essa relação de opostos entre homem e mulher, de submissão e dominação, da definição do que é de homem ou o que é de mulher. É tentar pensar que um possui o outro e além de tudo, perceber que essas oposições foram e são construídas historicamente. Dessa forma, existem muitas maneiras de ser feminina e de ser masculino, “esses sentidos, representações ou atribuições nunca são fixos e estáveis” e é algo “passível de ser alterado”. (Louro, 2000, p. 40). Assim, da mesma forma que não podia pular corda, era requisitado a participar em momentos em que era necessário ser o exemplo, num tipo de investimento no que é ser homem baseado tanto na negação do feminino quanto na aproximação de elementos típicos do “ser homem” como coragem, bravura, força.

Trago vivo em minha memória uma passagem em que era exigida minha “bravura”. Tive que demonstrar para um grupo de 300 crianças que injeção não causava dor. Era semana de vacinação, campanha estadual na escola onde estudei. Os alunos e alunas se amedrontavam naquele momento e foi quando uma professora me escolheu para comprovar que aquela injeção não causava dor nenhuma. Sentia o compromisso de não decepcionar minhas professoras e acima de tudo minhas/meus colegas. Fui encaminhado ao plenário para que todos os alunos e alunas pudessem me ver. A professora que me encaminhou dizia ao pé do ouvido – “Você não pode chorar, mostre aos seus colegas que não dói”. Recordo do cheiro do álcool passado no meu braço; quando aplicou a vacina tive vontade de gritar, chorar, mas lembrava do pedido de coragem. Senti uma lágrima por dentro, mas neguei a dor para não comprometer a bravura. Essas questões me fizeram pensar nesse comportamento de construções de gêneros entre professores e alunos.

Essas situações me acompanharam e estão presentes nesta pesquisa. De certa forma, as questões que me incomodavam e que me preocupavam – De que brincar? Por que brincar? Como brincar? Com meninos e meninas? Somente com meninos? – também são trazidas para minha pesquisa de Mestrado. Hoje, escrevendo essa introdução, percebo que sempre existiu uma relação do eu com o outro com a qual, naquela ocasião, não sabia como lidar.

Assim, escrever uma dissertação me coloca diante da minha trajetória acadêmica e pessoal. Dois caminhos que hoje percebo como inseparáveis e que dizem da minha constituição como sujeito, como professor de Educação Física, como professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino, como professor de Educação Física da Educação Infantil, como professor do curso de Educação Física de uma Instituição Superior, enfim, diferentes identidades que dialogam, que se encontram e que se desencontram.

Fui me constituindo como sujeito nos mais variados gestos, composições, conectando com outros e outras, somando à minha pessoa um jeito de ser e pensar. Fui criando uma existência de um corpo, com modos de sentir, de agir e construir. Percebia que cada momento vivido era o meu jeito de ser, mas ia me constituindo pelas construções advindas de outro, que nesse caso, era representado pelas histórias dos meus alunos, dos meus colegas de trabalho, dos meus professores na minha formação. Estes acontecimentos foram marcando meu estado de espírito, minha conduta diante da educação dada pela minha mãe e principalmente a formação católica.

Estudei em escola pública até o quinto ano do Ensino Fundamental e a partir dali sabia que o meu futuro profissional seria ser um Professor de Educação Física, para um dia

ensinar o que aprendia com a Tia Célia, minha professora da mesma disciplina. Não tinha a mínima ideia do quanto seria importante a construção de minha subjetividade de tudo que Tia Célia me dizia e me orientava nas aulas. No entanto, hoje consigo relacionar passado/presente nessas memórias, o que significa dizer que a linguagem/narrativas/memórias são fatores centrais nessa relação entre subjetividades e educação: como modos de conhecer, de escrever, de construir.

Subjetividades são esses modos pelos quais nos tornamos sujeitos, são modos de subjetivação, processos de subjetivação que são construídos ao longo da História e se desenvolvem historicamente como práticas de si. Quando falamos de subjetividades, portanto, estamos nos referindo a esses processos organizados e que organizam práticas de si que têm nos discursos e na relação saber-poder suas forças, mas que demonstram também a descontinuidade das formas históricas (FERRARI, 2010, p. 9).

Tudo isso me marcou muito e lembrar me faz bem porque hoje enxergo com lentes completamente diferentes, com saberes e sabores entrelaçados nessa trajetória em que fui sendo constituído como sujeito. Isso tudo implica em processos de recordar como surgiram minhas questões, como esse trabalho foi se constituindo.

Essas sensações foram tomando conta de mim quando passei para um colégio particular, nas quais as aulas de Educação Física eram exclusivamente esportivas. Sentia-me marcado pelas linhas de tempo em que vivi alterando e me criando como sujeito, atuante com ideais e sonhos. A vida naquele tempo era de jogos, brincadeiras, sem muitas reflexões, mas que hoje percebo como foram importantes na minha história.

Decidido profissionalmente fui cursar Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Juiz de Fora, contra a vontade de muitos professores do Ensino Médio, pois esperavam que eu fosse “Doutor” antes do tempo. Busquei direções para produzir as minhas realidades, vontades e desejos. Essa memória que revisito e escrevo foi meu caminho inicial de querer construir e problematizar hoje com meus alunos e alunas uma nova maneira de pensar o corpo em geral, a redescoberta de novas possibilidades de problematizar relações de gênero e sexualidades a partir da Educação Física. E quero trazer isso a partir da disciplina de Estágio que leciono na Licenciatura de Educação Física em uma Universidade Particular de Juiz de Fora. Quando penso no estágio como uma ponte que propicia compreender a construção da identidade de ser professor. Mais do que isso, esta memória faz parte dessa pesquisa. Nesse sentido, o que penso e quero no trabalho acadêmico é desassossegar. Redescobrir os meios de fazer diferente, planejar de outro modo, e sendo

assim, sentir o abalar das estruturas, recriar tantos outros sujeitos e questões na formação do professor de Educação Física.

Atuando na Rede Municipal de ensino de Juiz de Fora há quase 15 anos, fui dando outros lugares às minhas primeiras inquietações. Aquele menino agora assumia o outro lugar da relação educativa. Agora eu era o professor de Educação Física diante de tantos outros meninos e meninas. Passado que se fazia presente. Assim, ao longo de minhas vivências cotidianas e profissionais, senti na dinâmica das aulas de Educação Física a necessidade de repensar em questões de vida prática, o que pode e o que não pode para os gêneros ou de pelo menos contribuir para outros pensamentos, assim como sobre as sexualidades. Desta forma, fui percebendo meu papel como professor e como isso estava ligado a construção de identidades e as questões de subjetivação dos meus alunos. Para Hall (2006), identidade na sua concepção sociológica, diz da ligação entre o eu e o mundo público, em momentos diferentes, interpelada pelos sistemas culturais que nos rodeiam. Neste sentido percebe-se que a identidade não é unificada e podem ser contraditórias, caminhando para diferentes direções com diversos deslocamentos. Disso, surgiu a inquietação dos processos direcionados pelos professores na construção das identidades dos alunos. Que potencialidades e desafios estão postos nestas relações? Os alunos, os professores estão em constante mudança em seus pensamentos e atitudes, o que me fez questionar certas condutas e práticas nessa relação. São das situações vividas na infância e como professor que nasceu a questão a ser investigada: **que processos de subjetivação, relações de gênero e sexualidades estão presentes na formação docente em Educação Física, nos encontros e desencontros entre universidade e escolas através do estágio?**

Falar de formação docente é pensar na complexidade de ser professor, é ultrapassar o fator acadêmico e reconhecer que não basta saber conteúdos ou aplicá-los, mas construir possibilidades de outra educação. Nesse sentido, passou-se então a ser necessário ouvir o professor por meio de biografias e relatos para melhor compreensão da formação docente. Por isso o investimento em entender o contexto no qual se constrói e aplica o saber docente historicamente. Para Gatti (2009), existe a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro; pensando na constituição identitária profissional que reflete em seu trabalho. Para a formação docente não podemos desconsiderar as relações existentes entre a escola, o aluno e o professor. Com isso, muitas pesquisas têm mostrado que se faz necessário aprofundar os estudos sobre o sujeito, as instituições e os saberes em relação à formação docente, a fim de promover o pensamento do professor como sujeito. Podemos então pensar a formação docente a partir de Souza (2006):

A formação de professores configura-se como um problema político, porque se vincula ao sistema de controle e de regulação social pelas relações que se estabelecem entre poder e saber. Também é a formação um problema filosófico, visto que se articula ao conceito de homem e das suas relações com o mundo e com o projeto social. É também [...] um processo histórico situado, o qual reflete os interesses e as perspectivas atuais referendadas pelas políticas de universalização e de certificação como sinônimo de qualidade de formação. Por fim, [...] inscreve-se numa problemática mais ampla que envolve dimensões científicas e epistemológicas sobre os saberes da profissão e sobre a profissão (p. 24).

Podemos compreender que sexualidade e gêneros estão implicados na formação docente, na vida social, presentes em vários lugares, tempos e espaços. Para Foucault (2011), a sexualidade é um dispositivo histórico, invenção social atribuída através de discursos que a regulam, que normatizam encadeando uns aos outros, segundo as relações de poder e saber. E de certa forma, abordo a importância das relações de gêneros quando penso nas construções de ser feminino e masculino promovido nas falas advindas do campo empírico e que serão apresentadas. Como nos destaca Louro (2010b), “Um dos efeitos da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que se abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidades e feminilidades que se constituem socialmente” (p. 34). E dessa forma, compreendo que essa pesquisa proporcionou maneiras de desconstruções a partir das trocas e reflexões entre os sujeitos envolvidos. A escola é um dos locais em que as crianças manifestam relações diversas, talvez uma das mais marcantes seja a de relações de gênero, apontando suas diferenças. Meninos e meninas disputam espaços, entrando assim, em conflitos. Como observa Louro (2010b), a escola delimita espaços, serve-se de símbolos e códigos, sendo necessário conhecer de que maneira os significados masculinos e femininos, presentes em nossa sociedade interferem ou não nas concepções de professoras e professores e na relação que devem manter com alunos e alunas.

[...] transformar as relações de gênero é algo que vai muito além do que juntar meninos e meninas nos trabalhos escolares ou dar o mesmo presente a meninos e meninas no dia das crianças. Não é uma mudança apenas racional, pois mexe com as emoções, com relações investidas de afeto, além de incidir nas estruturas institucionais (ALBERNAZ; LONGHI, 2009 p. 89).

Penso que propor uma pesquisa em torno das questões de gênero e sexualidades na formação docente aparecem potencialidades e desafios que surgiram também da percepção da grande manifestação do processo de visibilidade e crescimento do respeito à diversidade, principalmente a implicação disso na valorização e importância quanto à liberdade ao corpo.

Incomodado pelas terminologias advindas das práticas pré-determinadas de homens e mulheres e suas subjetividades, comecei a me interessar pelas questões relacionadas a gênero, sexualidades e construção dos sujeitos. Esses interesses me aproximaram do arcabouço teórico de Foucault na construção do sujeito, no seu processo histórico, como o sujeito se torna o que é. Os escritos de Foucault não oferecem novas diretrizes, mas provocam sugestões para a pesquisa em Educação. Seu pensamento problematizador nos convida ao novo. Suas obras ajudam a explorar vários assuntos, entre eles a diversidade no campo da Educação. Por isso, torna-se importante investir na problematização e substituir as respostas por perguntas, o que significa explorar as possibilidades em Foucault para determinadas investigações no que diz respeito à subjetivação, discurso, sexualidades, gênero, identidades.

Utilizei as ideias de Foucault inspirando e utilizando-as como ferramentas e não como métodos. Assim, aproximei das investigações pós-estruturalistas, uma perspectiva teórico-metodológica em que o exercício de olhar de fora é essencial. Mais do que isso, é colocar-se em conflitos, em uma disposição de dúvidas e divergências, sem formular conclusões; admitir a existência de verdades em campos de poder/saber; descobrindo que são construídas cultural e socialmente. Desta maneira ao nos tornarmos sujeitos, estamos em busca de identidades, sejam elas sociais ou simbólicas. Questões que foram tomando forma também em outros espaços em que circulo, principalmente na formação inicial de Professor de Educação Física, na disciplina de Estágio.

Em 2004 comecei a lecionar no Curso de Formação em Educação Física em uma instituição particular de ensino superior com uma disciplina sobre Treinamento Desportivo. Com o passar dos anos fui convidado para trabalhar com disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura e a partir daí minhas inquietações quanto às subjetividades e à formação profissional foram aumentando. Os acadêmicos me tomaram como referência para debater assuntos relacionados à escola, o que propiciou estudos e desenvolvimento na área escolar, já que eu apresentava uma experiência na área. Segundo Larrosa (2002) experiência é aquilo que nos passa, o que nos toca, nos expondo. A escola voltava a aparecer pelas falas e fatos trazidos por esses futuros professores através da disciplina de Estágio quando propusemos refletir sobre as questões que aconteciam nas escolas observadas. A partir do momento que minhas inquietações enquanto professor foi sincronizado com as dos meus alunos do estágio senti a necessidade de compartilhar com eles novas descobertas que pudéssemos dialogar e propiciar outros pensamentos. Surgia então o desejo de saber como poderíamos discutir questões de gênero e sexualidades nas escolas. A partir da aprovação no Mestrado e diante das orientações, o campo para pesquisar foi aparecendo em dois movimentos: nas aulas de

Estágio na Universidade em que discutíamos algumas reflexões e nas situações vividas pelos estagiários nas escolas; além, dos momentos em que os estagiários dirigiam as aulas. Dois momentos de pesquisa em que Universidade e Escolas se encontram. Esse diálogo promovido com as observações do estágio enriqueceu a necessidade de pensar como os professores poderiam contribuir com a formação dos futuros profissionais quando confrontassem com as situações de gêneros e sexualidades nas escolas. Essa metodologia não busca respostas, mas sim problematizações que fortaleçam as expectativas tanto dos professores, quanto dos estagiários. Minhas histórias de passado e presente se encontravam e desencontravam, assim como as dos estagiários. Ao propor trabalhos com observações práticas foram surgindo dúvidas que se misturavam com outras indagações. Como supervisor dessas atividades percebia em determinados argumentos dos alunos o seguinte problema: como propiciar o debate e o pensar nos questionamentos sobre gêneros, sexualidades na escola? Foi dessa forma que a ideia de utilizar o campo do estágio para a pesquisa se fortaleceu. Por isso para

Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental. [...] Campo de conhecimento que se produz na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa. [...] o estágio como componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores e apresenta os aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 29).

Vi que as experiências vividas e relatadas eram ricas em conteúdos e maneiras diversas de se aprender. Ter a oportunidade de viver na prática e possibilitar a reflexão em grupo foi um momento de abrir o campo de discussões sobre gêneros, sexualidades, identidade para a formação de professores.

Diante de algumas discussões ouvia certa reclamação quanto à falta de pedagogias em que pudéssemos problematizar fatos vividos pelos alunos em suas práticas de estágio e formação profissional. Perguntavam de que maneira deveriam agir em situações como: meninas jogarem futebol, meninos brincando de boneca, quando meninos escolhem o rosa como cor preferida e as meninas que brigam. Algo que me conduziu à necessidade de novos estudos, interessando-me por esses questionamentos. Pensando na construção discursiva dos sujeitos que está envolvida na formação docente na medida em que são processos que nos levam a reflexões, autoconhecimento, prazeres e descobertas, propus problematizar com minha questão a ser investigada: como são construídos e validados os discursos acerca das

sexualidades, gênero, subjetivação a partir das aulas de Educação Física em escolas públicas do município de Juiz de Fora/MG e na formação dos profissionais em Educação Física. Foucault (2009a) nos traz uma concepção de discurso que ajuda a pensar essas questões.

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (p. 56).

Tomando a citação como inspiração parece-me possível refletir então, que os discursos não se resumem a palavras ou vontades de dizer, sendo práticas sociais mergulhadas em relações de poder, traduzidas em saberes. Neste sentido o objetivo é trabalhar na formação docente, com alunos e alunas nas disciplinas de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Educação Física e nas escolas através da observação das práticas fazendo um enlace problematizador no âmbito educacional no que se diz respeito a corpo/gênero/subjetivação/sexualidade/formação. Dessa forma utilizei falas e observações dos estagiários na composição dessa dissertação, que trouxeram contribuições tanto para mim quanto para os estagiários, o que fica claro em seus relatos transcritos ao longo do trabalho. Acredito ter possibilitado maneiras de se formar professores bem diferentes da minha, já que hoje, posso dizer do reconhecimento e da importância de se pensar na construção dos sujeitos e de suas identidades nos processos de formação docente. Sinto-me afetado, algo que me faz investir no estágio e que me possibilita afirmar a construção constante que envolve a formação. Ter crescido juntamente com alunos/estagiários diante das questões de gênero e sexualidades trouxe uma mudança de comportamento na minha conduta de ser professor.

Posso afirmar que um dos principais resultados desse trabalho foi o de colocar em discussão as condições de emergência do conflito causado, na sociedade, de questões como práticas corporais feitas por homens e/ou mulheres, construindo lugares de gêneros, definidos pelos discursos e práticas pré-estabelecidas. Algo que estabelece mais do que fronteiras e limites para os gêneros, constroem os gêneros. O comportamento humano é, portanto, influenciado por esses limites, que são as percepções individuais que se criam e sobre as quais

se pode exercer certo controle. As relações interpessoais são afetadas na medida em que se acolhe uma imagem corporal tendo em vista a sua mobilidade e transformação constantes. Desta forma, é estabelecida uma interface de relacionamentos que se moldam pela própria imagem e a do outro, mesclando-se em uma troca de informações subjetivas que irá criar novas imagens de corpo e de mundo.

Portanto, encarei a oportunidade de investigar a questão foco dessa pesquisa como uma contribuição na construção do sujeito na formação do curso de Educação Física diante das questões de gênero e sexualidades, pensando que a formação docente é um espaço para essas problematizações para além de conteúdos. Os debates de “aceitação” das diferenças e a discussão das relações entre pessoas do mesmo sexo foram questões que nos ajudaram a pensar nas identidades dos futuros professores.

Feitas essas considerações introdutórias é importante destacar que esta dissertação encontra-se organizada em três capítulos e seus subtítulos que dialogam com minha proposta de investigação. O primeiro capítulo intitulado “Passagens, Entradas e Estradas- Pesquisa em Educação” está dividido em cinco subtítulos. No primeiro falo sobre pesquisa e educação, no segundo, trabalho com categorias centrais de análise: discurso, saber-poder, identidades; no terceiro, trato das problematizações em Foucault; no quarto apresento a constituição de subjetividades e por último, dedico às linhas da metodologia – mapeando o terreno, as maneiras pelas quais fui construindo a pesquisa. Nesse capítulo discuto a importância de se pesquisar em Educação em um diálogo com Foucault como ferramenta para novos saberes. Possibilita pensar a escola diante das teorias aplicadas pelo autor citado acima, sem proposições metodológicas. Faço uma relação entre discurso, saber-poder e identidades como forma de ampliar e propor a importância da temática sobre relações de gênero e sexualidades no ambiente escolar. Como se dá a relação saber-poder entre professores-alunos e discuto a diferença como fator na formação de identidade. Trago também uma inspiração de Foucault para questionar minha postura de investigador, o que possibilita pensar a pesquisa vista com outros olhos e outros lugares. Aponto questionamentos para a constituição dos sujeitos envolvidos na pesquisa propondo questionar os discursos escolares diante das categorias de gênero, sexualidades, subjetividade. Termino o capítulo mapeando o terreno com as metodologias adotadas para a pesquisa.

No segundo capítulo com o título “*devemos tomar cuidado com o que falamos e aplicamos porque deixaremos marcas*” – Problematizando corpo, gênero e sexualidade: implicações para as escolas e Educação Física; introduzo questões relacionadas ao corpo e ao comportamento das atitudes corporais dentro da escola. Debato o corpo no ambiente escolar

conjuntamente nas relações de gênero/sexualidade, diante de posturas e práticas sociais. A importância de se estudar o corpo na contemporaneidade e suas influências na formação dos sujeitos com as marcas deixadas com o tempo. Discuto os corpos dóceis e a disciplina pensando no poder problematizando a construção do corpo a luz de gêneros e sexualidade, propiciando o debate da construção de identidades. Trago a sexualidade como meio de estudos apresentando discussões para o ambiente da escola. Finalizo o capítulo pensando na construção das subjetividades promovidas pelas relações entre professores e alunos tanto na formação profissional quanto diretamente com os alunos da escola.

Para melhor entendimento do segundo capítulo, organizei em oito subtítulos da seguinte maneira: início descrevendo sobre a construção do professor que aparece nos discursos motivados pelas observações do campo empírico. Discuto de que maneira os estagiários encaram a relação de aprendizagem enquanto observador dessas marcas deixadas no corpo com o tempo e espaço vividos. As formas que viveram suas relações de corpo e a linguagem de professor. Questiono também dialogando com Foucault as problematizações em continuidades e rupturas. Em seguida, no segundo subtítulo faço uma relação de gênero e sexualidades e suas construções nas escolas observadas. Discuto a escolarização dos corpos a partir das falas dos estagiários quando diz respeito aos gêneros e sexualidades como forma de repensar determinadas posições sociais tanto de alunos como professores. É um momento de debate sobre as marcas deixadas no corpo quanto às categorias analisadas. No terceiro subtítulo trago reflexões quanto à cultura, disciplina e resistência perante posições tomadas na escola. É feita uma reflexão dessa construção histórica do corpo e de que forma os professores influenciam na constituição das sexualidades, que tipo de linguagens os professores utilizam na relação com os alunos. Faço apontamentos das transformações advindas da cultura ao longo da história. Ainda apresento as formas de negociação presentes na escola a partir dos gêneros e suas consequências nas condutas de educação do corpo. No quarto subtítulo trato de linguagens e identidades, maneiras de discursar para educar esse corpo na escola. Mostro a influência de outros artefatos que influenciam na construção de identidades e sexualidades, além de refletir como a Educação Física está envolvida nesse processo. Seguindo para o quinto subtítulo faço colocações da importância da escola na construção de subjetividades, apontando de que forma o professor interfere neste processo. Investigações que comprovam as consequências dos discursos que permeiam os corpos. Já no sexto momento trago as relações de gênero e sexualidade para a formação do professor. Situações do estágio que oportunizam dialogar com tal relação a partir das experiências, assim como Larrosa (2002) nos auxilia a pensar; discutir diante daquilo que nos toca. Pensamentos

permeados pelas experiências vividas no estágio como forma de possibilitar afetos e efeitos. Trago nesse momento uma reflexão de questionar a sexualidade para expor maneiras de conduzir sobre tais assuntos na escola. Mostro opiniões dos estagiários quanto à relação aluno-sexualidade-professor e possíveis problematizações. Partindo para a sétima etapa desse segundo capítulo faço considerações de como os estagiários presenciaram as questões de gênero na escola, como constroem ou desconstroem suas ideias, como observaram as maneiras de educar meninos e meninas. Proponho uma reflexão das fronteiras em discussão para compreendermos a pluralidade existente na construção de gêneros nos ambientes escolares independente das atividades feitas por meninos ou meninas. E ainda, discuto jogos de força entre os gêneros na escola, colocando em diálogo Scott (1995, p. 86) quando diz que “a identidade de gênero é construída através da linguagem.” E por último faço uma discussão da Educação na Construção de subjetividades como construções de representações de si a partir das experiências vividas. Discuto os discursos promovidos nas aulas de Educação Física como formadores dos sujeitos. De que maneira as experiências dos estagiários foram responsáveis para serem construídos como sujeitos no processo de formação docente, além das reflexões sobre as subjetividades a partir da escola.

No terceiro capítulo com o título “*Tem hora que eu me pergunto se é necessário aula teórica*” – Estágio e formação do professor de Educação Física – expresso as questões sobre os saberes na condição de se formar professor em um processo contínuo de construção social de sujeitos com aprendizagens experimentadas na trajetória histórica. Problematizo questões de gênero e sexualidade para a formação do professor de Educação Física comparado à minha formação como Professor. Aponto elementos para pensar o saber docente pluralizado, discutindo o desenvolvimento do professor tanto pessoal quanto profissional.

Para descrever melhor o terceiro capítulo trago a síntese de sua divisão. No primeiro subtítulo: “*O professor que observo tem saída pra tudo, isso me dá um alívio*” – Formação Docente – faço uma discussão da relação existente entre a formação do futuro professor, algumas situações do estágio, o professor observado e os debates em sala de aula. Discuto a formação não apenas na sala de aula, mas também por outros lugares pertinentes a escola. Aponto a importância do estágio na formação docente com declarações dos próprios estagiários. O potencial da relação entre universidade e estágio diretamente na construção do sujeito professor. No segundo momento que chamamos “*Para ser professor tem que estar antenado com o mundo*” – Estágio e o Contexto Educacional Atual apresento a presença do estágio como construção de saberes e conhecimentos científicos e pedagógicos além de contextualizar outras formas de ser professor. Reflexões dos conhecimentos adquiridos no

Estágio a partir das trocas de experiências. Analiso também experiências vividas pelos estagiários como direção de aula e seus sentimentos. No terceiro subtítulo: “*Apenas com o estágio que fui realmente perceber o que é ser professor*” – Estágio como formação de identidade docente, faço um estudo de que maneira os estagiários vão constituindo a identidade de professor. Dialogando com Buriolla (2001) quando afirma ser o estágio o local onde a identidade profissional é gerada e referida. Aponto transformações dos estagiários diante do fato de compreenderem a problematização como veículo de aprendizagem e, sobretudo como se identificam com a profissão, além de trabalhar com a curiosidade como componente essencial para novas descobertas provenientes do medo de ser professor. E por último com o subtítulo “*A experiência de todos é uma bagagem do dia a dia*” – As experiências como professor contribuindo na formação, menciono Arroyo (1999) quando afirma que os professores aplicam em sua prática tudo aquilo que aprenderam envoltos em uma cultura, signos, instrumentos e objetos. Aprendizagens a partir do outro para podermos pensar numa formação reflexiva e crítica para uma ação coletiva e transformadora. Trago reflexões inspiradas por Pimenta e Lima (2004, p. 102), “[...] na condição de aprendizes, formadores e formandos transitarão dos espaços da universidade para a escola e da escola para a universidade” ajudando a aperfeiçoar as relações entre universidade-estágio-escola-professor-aluno ao contribuir na formação docente.

Desse modo, tenho o objetivo de acrescentar a discussão na formação de Professores de Educação Física, na construção de suas identidades e transformações de suas subjetividades a partir dos discursos entre Universidade e Escola. Essa dissertação apresenta experiências como componentes da construção de sujeitos além de propiciar problematizações em gênero e sexualidades na formação de professores em conjunto com as escolas, finalizando em outros modos de agir, ser, estar e olhar para o mundo.

I PASSAGENS, ENTRADAS E ESTRADAS – A PESQUISA EM EDUCAÇÃO COMO DESAFIO.

Esse capítulo é um momento de provocar inquietações para pensar a pesquisa em Educação como caminhos investigativos para serem descobertos e problematizados, além disso, aproveitar contribuições de estudiosos que possibilita compreender de outras maneiras as pesquisas em Educação, tais como Louro (2010a) e Meyer e Paraíso (2012). Nesse contexto tenho a intenção de ressaltar as categorias centrais de análise por ora trabalhadas para serem discutidas nas perspectivas educacionais. Pensar nas relações de poder, práticas discursivas e identidades como processos de subjetividade desenvolvidas na escola e na formação de professores (as) é a intenção nesta parte da dissertação. Também busco apresentar questões que foram desenvolvidas na pesquisa de campo, através de problematizações ancoradas no filósofo Michel Foucault e suas contribuições para a Educação.

1.1 Pesquisa/Educação

Ser ao mesmo tempo um acadêmico e um intelectual é tentar fazer prevalecer um tipo de saber e de análise que é ensinado na universidade de maneira a modificar não apenas o pensamento dos outros, mas o seu próprio (FOUCAULT, 2006b, p. 38).

A epígrafe me coloca diante de desafios. Primeiro pensar o papel do acadêmico e do intelectual, como aquele que questiona sua própria constituição. Dessa forma, inserir-me, tanto como acadêmico e intelectual, em busca de situações modificadoras de meus pensamentos, representa um grande passo para novas descobertas e novos questionamentos. Outro desafio é o investimento nos processos de transformação que envolve saberes e subjetividades. Assim, trabalhar com novos temas e investigações atuais da Educação, especificamente, o corpo, a subjetivação, identidades, gêneros e a sexualidade é também, uma

forma de apostar neste potencial modificador dos pensamentos e dos sujeitos a partir dos saberes, em uma ruptura com o passado.

Pensamentos que me ajudam a refletir sobre a questão a ser investigada no Mestrado, que recordo agora: que processos de subjetivação e relações de gênero estão presentes nas aulas de Educação Física tanto na formação docente quanto nos encontros e desencontros entre universidade e escola, a partir do estágio? Uma questão que me conduz a um tipo de pesquisa em educação que investe em problematizar sentidos e possibilitar novos caminhos de investigações atribuindo valor as falas dos estagiários como constituidores de sujeitos, ideias e espaços. Conforme delineado por Foucault (2006a), um intelectual que jamais quis ficar em um único e definido lugar, quero assumir e apostar nas “Passagens, Entradas e Estradas”, mais do que nas chegadas.

Quero pensar em caminhos tortuosos com passagens de obstáculos da educação que possam estimular novas estradas e diferentes entradas de debate em busca do crescimento e acompanhamento das mudanças da contemporaneidade educacional. Nesses caminhos de discursos provenientes da escola, da universidade, da vida pessoal do professor e dos estagiários aparecem os labirintos de pensamentos que podem auxiliar o avanço de discussões projetadas nas relações de gênero e sexualidades. Descobrir os diferentes conceitos energizados por potências capazes de aprimorar essas passagens para um novo conhecimento.

O portal de experiência indica a estrada, mas não o caminho porque as diferentes formas de ser professor não são resultados prontos e fechados. Mais adiante aparecerão entradas possíveis de serem seguidas. Ao caminhar por campos da experiência e práticas de ser professor, várias luzes se acenderam, mas em alguns instantes piscaram colocando-me a pensar em qual dos caminhos desses labirintos iria seguir. As contribuições que adquiri diante das passagens que fui conhecendo poderão ser também um pilar de problematizações para a formação docente. Essas entradas que me levam para novos conhecimentos possibilitam novas ideias, novos olhares, distintas reações e, sobretudo novas culturas em debate. A estrada com formas, modos de ser, identificações e subjetividades construídas historicamente encontram ou desencontram com aquilo que penso, e até mesmo com aquilo que tento ensinar. Situações enriquecedoras e acima de tudo que me possibilitam pensar em mudanças e trajetos diferentes para se formar um Professor diante dessas passagens experimentadas, em uma estrada com várias entradas labirínticas.

Quando me coloco nessa estrada repleta de entradas, penso em possibilitar situações de escolhas para novas formas de agir enquanto professor, despertando inúmeras maneiras de questionar conteúdos, dentre eles: a sexualidade, a construção das subjetividades

e as relações de gênero. Atentar para a educação e provocar nos meus alunos a ideia de ser diferente através de passagens, estradas e entradas em sua construção de professor, ou seja, com outros olhares de si e do outro é uma forma de apostar nos sujeitos e no seu poder de transformação. Não quero apresentar qual o caminho, mas contribuir com a clareira da estrada como um campo de decolagem. Pretendo ver a educação em um plano de novas sabedorias que possibilite professores e alunos estarem num processo de liberdade compreendendo no/pelo/com outro, suas construções. Espero que minhas palavras como Professor tenham cor, textura, cheiro, gosto, rosto e vida.

O caminho que escolhi para organizar este capítulo segue as trilhas traçadas por filósofos contemporâneos como Michel Foucault e Gilles Deleuze, inspirando-me quando penso em problematizar práticas e discursos educacionais. Ajudam-nos a explorar vários assuntos e a diversidade no campo da Educação. Assim como questionam: qual pensamento é produzido pelos alunos após a aplicação de determinados conteúdos? Que dobras são produzidas? Qual é a vontade de potência? Quais as relações de poder que estão presentes? Essas dobras e potências comentadas por Deleuze (2008b) são possibilidades de pensar e de viver a alegria da Educação. O segredo é não cair em repetições produzindo assim diferenças, daí surgem às vontades de potência. Produzir novidades para um devir num plano educacional de imanência, aulas diferentes como nunca antes vistas. Problematizar em conjunto com os alunos as verdades propostas e ouvidas na formação. Um pensar como diz Deleuze; “criar e, portanto, trata-se de engendrar o pensar no próprio pensamento: condição de possibilidade para uma criação que merece este nome dado por um Pensamento sem Imagem” (DELEUZE, 2008b, p. 21). O interesse é provocar um educador-artista que ao pintar, estudar, pesquisar, escrever, desencadeiam devires se transformando em outros educadores, professores diferentes dos que são. É um desejo de educar diferente, com suas metodologias pensadas e modificadas com as experiências vividas.

O objeto e o sujeito se constituem nas relações de força. Quando propomos algo aos alunos em atividades práticas, esperamos um pensamento que se torna um ato de “violência”. Para Deleuze só pensamos se somos violentados pelo fora e assim criamos a experiência quando afetados pelo fora. Os professores e professoras provocam essa questão e são afetados por elas. Assim acredito que um corpo que mergulha na experiência pensa de outra maneira a partir de uma afetação. Ter o educador para afetar e ser afetado transforma a conduta dos alunos e suas relações com o social. “Pensar é dobrar, é duplicar o fora com um dentro que lhe é coextensivo” (DELEUZE, 2008b, p. 126). Duplicar o fora implica em apostar

nas perguntas: Como? O que? Para que? De que forma se pensa e se afeta diante das aulas de Educação Física?

De acordo com Deleuze (2008b), a Pedagogia rizomática, compreende como puro devir, um acontecimento. A criança parece não querer aprender o que o professor quer ensinar; por isso, o importante é valorizar a cultura dos alunos para desenvolver e compreender suas particularidades. Percebo então, uma relação de poder-saber conforme discutem Foucault e Deleuze, afirmando:

Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos em um maternal, ou mesmo simplesmente suas questões, isso bastaria para causar uma explosão no conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos não pode suportar nada: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo em que sua força de repressão global. Em minha opinião, o senhor foi o primeiro a nos ensinar alguma coisa de fundamental, tanto nos seus livros quanto em um domínio prático: a indignidade de falar pelos outros. Quero dizer: zombava-se da representação, dizia-se que tinha acabado, mas não se tirava consequência dessa conversão teórica, a saber: que a teoria exige que as pessoas nela concernida fale, enfim, praticamente por sua conta (FOUCAULT, 2006c, p. 40).

Para Deleuze (2008a), as crianças são discordantes de algo traçado para elas, muitas vezes exterior aos seus desejos. Segundo este pesquisador é isso que as leva a não concordar com modelos pedagógicos ancorados em uma pedagogia voltada para o futuro. Com a minha prática na formação de professores em Educação Física percebo um desinteresse dos alunos pelo ambiente educacional tradicional e pelas metodologias de ensino desenvolvidas nas escolas. Uma das possibilidades de leitura que consigo articular a partir dos estudos de Deleuze e Foucault é essa do distanciamento entre professores e crianças, entre propostas pedagógicas e os interesses das crianças, enfim, certa dificuldade de olhar para o outro, a partir do outro. Talvez, uma conduta diferenciada nas aulas promova os sabores em busca de saberes. Por esse motivo, Deleuze acredita que aprender acaba sendo um desprender. Desprender-se, antes de tudo, de si mesmo, daquilo que ele julga ser a mais perigosa de todas as fixações: o eu, a identidade pronta e acabada. Então, conforme Schérer (2005, p. 1188), "aprender não é reproduzir, mas inaugurar, inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber".

A pedagogia rizomática, neste sentido, trabalha sempre com o novo. Eis, pois, toda a sua dinâmica: o que é (a memória) dá lugar ao que não é ainda (o novo, que implica o esquecimento). O novo é o devir, é o por vir. Nem genealogia, nem raízes: rizoma, abertura para a imanência, num eterno retorno em que o que retorna são os blocos de diferença em forma de

devires. É o próprio real que aparece como produção do novo, o que supõe uma passagem do agente – itinerante, por definição – por uma experiência singular. O novo, cuja força maior é seu caráter primitivo ou imediato da novidade, ora posto pela experiência, ora pelo ser, não significa que ele se apresente espontaneamente nem que seja reconhecido imediatamente como tal pelo pensamento, mesmo porque o pensamento, muitas vezes dependente da opinião, é impotente para acolher o novo (LINS, 2005, p. 11).

Quando penso nas atividades trabalhadas pelos professores de Educação Física não percebo propostas que possam discutir relações de gênero e sexualidades. Gestos e certas atitudes dos alunos trazem inibições ou “piadinhas indigestas”, que em muitos momentos prejudicam o desenrolar das aulas. Como esses alunos do curso de Educação Física se afetam? O que essas atitudes dizem de meninos e meninas? Como elas estão envolvidas na constituição dos sujeitos em relação, alunos e professores? Quais os desafios e potencialidades no campo da Educação a partir dessas situações? Os discursos promovidos nas salas de aula, muitas vezes, estão ancorados no senso comum, podem contribuir para reforçar as ideias já conhecidas e por algum motivo ficam encobertas e sem questionamentos, uma vez que são naturalizados, não mais assustam. Discursos construídos a partir de pensamentos já produzidos e incorporados. A natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco explorada na área da Educação Física. Talvez a dificuldade em reconhecer, tratar e pensar a complexidade do ser/existir humano esteja na própria formação de professores de Educação Física que tem como desafio e potencialidade o investimento na formação como processos educativos dos sujeitos, o que implica em problematizar as emoções produzidas em situações de ensino e aprendizagem em diferentes momentos e espaços.

Por isso, torna-se importante investir na problematização e substituir as respostas por perguntas. Explorar as possibilidades em Foucault para determinadas investigações no que diz respeito à subjetivação, discurso, potência, sexualidades, gênero, identidades. Categorias de análise que são tributárias desse filósofo e que mobilizam um pensar sobre a constituição dos sujeitos e suas práticas, discursos e atitudes.

Contudo, trabalhar com essa filosofia não é algo simples, uma vez que investe em problematizações não tão diretivas ao âmbito educacional, mas constitui o processo de produção de subjetividades. Diante dos estudos de Foucault, novas possibilidades se articulam em outros modos, lugares, em contato com a escola.

Os componentes da sala de aula produzem dobras e “desdobras” diante das atividades propostas, seja pelo professor ou por um grupo de alunos. Forças se estabelecem

em várias relações e novas configurações vão surgindo. “A desdobra, portanto, não é o contrário da dobra, mas segue a dobra até outra dobra” (DELEUZE, 2007, p. 18). Isso significa envolver, desenvolver, involuir-evoluir. Essas dobras constituem corpo-educação, corpo-escola, corpo-sala de aula que produzem forças mantenedoras ou não de identidades, construções, assujeitamentos e articulações. É este contexto que me faz refletir: como, o que, de que forma se dão essas dobras nas aulas de Educação Física? O grande desafio é problematizar as questões de subjetivação diante da prática da Educação Física quanto ao pensar, evoluir, constituir em dobras, as marcas que afetam os alunos/professores e escola no contexto que abrange sexualidades e relações de gêneros.

O importante é tentar dialogar com as ideias de Foucault inspirando e utilizando-as como ferramentas e não como métodos. Deve-se, portanto, utilizar as leituras sem buscar a verdade, com diversidade de documentos e propostas amplas na construção no campo da educação. A riqueza desses estudos ajuda a problematizar discursos e práticas educacionais. É claro que essas discussões trazem pensamentos voltados para o âmbito da sociedade como um todo, indagando comportamentos, escolhas e refletindo historicamente, fortalecendo a problemática diante das relações sociais.

Hoje, pensar a educação é tentar encontrar respostas previamente conhecidas? Essa foi uma questão que permeou todo processo da pesquisa, uma vez que o campo da Educação, durante muito tempo, se preocupou em dar resposta a partir do diagnóstico de determinados problemas. Trabalhar com Foucault significa pensar que o campo é empírico, fazendo com que se traduza em discurso, assumindo uma importância para a construção do conhecimento pela problematização. Usar o olhar como foco de investigação sem trazer a verdade, e, principalmente, pautar em questões que descubram o porquê da problematização educacional, são propostas relativamente recentes na pesquisa em Educação. É uma forma de indagar que exige o aguçamento dos sentidos – do olhar, do escutar, do sentir – algo fundamental na relação entre pesquisador e campo empírico.

A estrada é parte dos caminhos e pistas investigativas de uma história, algo que de alguma forma provoca, instiga ou coloca interrogações. Falamos e escrevemos de determinados lugares móveis envoltos de emoções. Perguntas deságuam em possibilidades de respostas e muitas outras perguntas que deparam com realidades distintas. Autores e temáticas que me aproximam das investigações pós-estruturalistas, uma perspectiva teórico-metodológica em que o exercício de olhar de fora é essencial, apontam que é preciso colocar-se em conflitos, em uma disposição de dúvidas e divergências, sem formular conclusões; admitir a existência de verdades em campos de poder/saber; descobrindo que são construídas

cultural e socialmente. O que importa é o deslocar-se em seus movimentos da trajetória e não a chegada. Neste sentido, a linguagem tem um papel fundamental, pois é nela que se produzem e constroem os lugares nos quais os indivíduos e grupos se posicionam ou são posicionados por outros. Presenciamos a todo instante os deslocamentos daquilo que se investiga aprendendo a usar as instabilidades como recurso de pensamentos.

Fazer pesquisa com e dentro dessas abordagens supõe, então aceitar o desafio que envolve investir em outras disposições epistemológicas e em outras possibilidades e nos constituirmos investigadores e investigadoras. Exatamente por isso, elas também podem nos propiciar travessias instigantes, que não só provocam o pensamento como complexificam e (re)dimencionam os limites da própria vida ou, mais simplesmente, de nossos olhares e viagens (MEYER; SOARES, 2010, p. 43).

Mudar o “pensar” apontado na citação acima e discutir diante da contemporaneidade, refletindo os discursos e seus efeitos foi o que coloquei em vigor na investigação, que possibilitou problematizar a construção de subjetividades, discutir relações de gêneros, sexualidades nas aulas de Educação Física repensando nas minhas e nas práticas utilizadas na escola. Na sequência, serão discutidas as categorias de análise: discurso, saber-poder, relações de poder e identidades.

1.2 Categorias Centrais de Análise – discurso, saber-poder, relações de poder e identidades.

O discurso não é só falar, é todo jogo de relações que passa pela necessidade de se entender, de se explicar e de se enquadrar pelo o que está posto. Foucault (2009a) argumenta que os discursos que perpassam a sociedade são controlados, por formas de poder e de exclusão.

(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, (...) (p. 8-9).

O filósofo discute o fato de que os discursos sofrem influências de regras institucionais, sociais e detentoras de saberes que, por sua vez, garantem a verdade. Foucault

afirma que o pesquisador faz parte do discurso e defende que “o comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado” (FOUCAULT, 2009a, p. 25-26).

Para refletir sobre o discurso precisamos observar que nem tudo pode ser dito por qualquer pessoa, em qualquer lugar ou circunstância. Dialogando com esse pensamento de Foucault (2009a) coloco-me em dúvida na relação discursiva entre os professores de Educação Física e seus alunos quando se trata de assuntos de sexualidades e gêneros; porque o discurso constitui a prática. Para Foucault (2011), a sexualidade é um dos principais dispositivos presentes na sociedade, com discursos marcados pela busca de desejo e de poder, e acrescenta que “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 2009a, p. 10).

A sociedade produzida pelos poderes e saberes domestica e espera resultados imediatos. Assim, para Foucault (2006a), o poder produz a identidade, a individualidade. Desse modo o sujeito é resultado das relações de poder, que é produzido pelas práticas discursivas advindas dessas relações e jogos de força.

É necessário lembrar que o poder não é um conjunto de mecanismos de negação, de recusa, de exclusão. Mas, efetivamente, ele produz. Possivelmente, produz até os próprios indivíduos. A individualidade, a identidade individual são produtos do poder. É por Isto que desconfio dele, e que me esforço por desfazer essas armadilhas (p. 84).

Os indivíduos se tornam sujeitos pelas redes de poderes, que os capturam, dividem e classificam. O poder explica como se produzem os saberes.

Foucault (2009a), já questionava como tão pouco saber gerava tanto poder tendo o sujeito como objeto histórico. Buscava compreender os efeitos de poder, assim como as possibilidades de um saber se tornar saber, como a verdade se torna verdade. Nessa perspectiva de Foucault, a escola é tomada como um lugar capaz de articular os poderes e os saberes, o que fortalece nossas investigações. É também nela que conseguimos observar as transformações ocorridas e questionamos a maneira de entender, o modo de ver as coisas. O filósofo utiliza saberes como teorias sistemáticas, que se manifestam diante de discursos científicos considerados verdadeiros, aceitos positivamente: percepção e conhecimento são modos de saber. Diante disso, para Foucault (2010a), o sujeito moderno não é o produtor de saberes e sim um produto de saberes.

O poder como ação sobre ações me remete então, a seguinte questão: como lidar com a relação saber/poder existente entre Professores de Educação Física e seus alunos? Que potencialidades e desafios estão presentes nos encontros e desencontros entre a formação docente, estágio e escolas? A escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna, uma máquina capaz de fazer dos corpos, o objeto do poder disciplinar. Disciplina que atua sobre os corpos e os saberes moldando e produzindo maneiras de estar no mundo.

Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e podem falar. A identidade como uma relação social é o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, é imposta, por isso está sujeita a relações de poder. Quando incluímos ou excluimos estipulamos os lugares que as pessoas deveriam posicionar, demarcando suas fronteiras e reafirmando as relações de poder. As pessoas são sujeitadas ao discurso e a identidade está diretamente relacionada às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. Nesse caso, questionar a identidade como relação de poder significa problematizar o binarismo como homem/mulher. É a partir da normalização que a hierarquia da identidade revela, de forma sutil, a relação de poder (SILVA, 2008).

A diferença torna-se o fator principal na formação da identidade, acionada pelo outro que a define, que se apropria dela para falar de si, para construir uma imagem de si e do outro em relação. Problematizar a construção de identidades enquanto sujeitos das relações de saber-poder é também um dos desafios para a formação docente.

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade (SILVA, 2008, p. 91).

Esse poder saber entre professores e alunos traz uma construção de identidades em relação ao outro movida por diferenças. A escola como um dos lugares sociais que abordamos certas pedagogias com produções discursivas pode ser responsável também como ponto de apoio para a problematização proposta por Foucault. Não propor respostas, mas sim potencializar os deslocamentos de turbulência nesse contexto escolar são as contribuições de Foucault (2008), quando propõe em inquietar-se e ferir-se.

1.3 Problematização em Foucault

Quando as pessoas seguem Foucault, quando têm paixão por ele, é porque têm algo a ver e fazer com ele, em seu próprio trabalho, na sua existência autônoma. Não é apenas uma questão de compreensão, mas de intensidade, de ressonância, de acorde musical (DELEUZE, 2008a, p. 108).

Não busco compreender Foucault, mas saber utilizar suas ideias de forma apaixonante, e ser capaz de desfrutar de suas provocações na minha existência como professor de Educação Física, como formador, como investigador. Sinto impulsionado ao inspirar-me em Foucault para questionar a trajetória do processo como pesquisador. Em certos momentos o encontro com o incômodo de sua companhia, como leitor, pesquisador, estudante e professor é também o momento de questionar tanto as práticas pedagógicas como os processos de investigação. Penso diferente para criar pedagogicamente outras aulas? O que a prática da sala de aula em um curso de formação docente me ajuda a pensar outras formas de conhecer e saber? Que potencialidades e desafios estão postos para a pesquisa a partir da formação docente? “O saber não é feito para consolar”, escreve Foucault, “ele decepciona, inquieta, secciona, fere” (FOUCAULT, 2008, p. 255).

Propor o avanço educacional sem perguntas e/ou respostas prontas, é o momento de livrar da moral pedagógica sem cristalizar modos de aprender ou ensinar. Com um vasto repertório de situações, a educação marca no outro, com o outro, pelo outro suas novas produções, potencializando os alunos e seus silêncios, suas leituras, valorizando sua história.

O professor disparador, aquele questionador, que promove no aluno um pensamento diferente causa possíveis efeitos que transformam o jeito de ver as coisas. Quando colaboramos com a possibilidade de visualizar com outros olhos, a partir de outro patamar, em vários horizontes, inquietamos e promovemos outros deslocamentos. Foucault a cada nova pesquisa colocava em prática uma espécie de turbulência intelectual, que nos impulsiona a pergunta: como se constitui “isso” que chamamos de “realidade”?

O saber simplesmente como meio de conhecimento não valeria a pena. O desafio é pensar diferente, fazer diferente e perceber diferente do que já é. Que educação? Apostar nas inovações ou na educação disciplinar? Não se trata de escolher uma ou outra, em um movimento binário e excludente, mas perceber que as escolhas assim como os diferentes

movimentos em torno da Educação são atravessados por poderes e saberes. Produzir o novo, descobrir ou rejeitar o imposto, ser outro. São múltiplas e variadas maneiras de construir as subjetividades para transformar tanto professores e alunos em forças de potência na busca de novas propostas e possibilidades educacionais que me parecem importantes em uma proposta da pesquisa como essa que investe nos encontros e desencontros entre formação inicial e escolas.

Os escritos de Foucault não oferecem novas diretrizes, mas provocam sugestões para a pesquisa em Educação. Seu pensamento era um questionamento problematizador nos convidando ao novo. Questionar, pensar em um caminho para frente, descrever a história do pensamento, aproxima do que seria problematizar e convida a pensar o exercício da pesquisa. O pensamento é dar um passo para trás em relação à maneira de agir e reagir. Ter liberdade de separar-se do que faz e refletir sobre o objeto como um problema. Assim pensamento em Foucault (2008) é:

Algo bastante diferente do conjunto de representações subjacente a um certo comportamento; é também bastante diferente do domínio de atitudes que pode determinar esse comportamento. Pensamento não é o que habita uma certa conduta e dá a ela seu significado; em vez disso, é o que o permite a alguém dar um passo para trás em relação a essa maneira de agir e reagir, a apresentá-la como um objeto de pensamento e questioná-la em relação ao seu significado, suas condições e suas metas (p. 30).

Para este filósofo, dar um passo para trás é uma liberdade de separar-se do que se faz estabelecendo o objeto de pensamento como problema. Um sistema de pensamentos seria uma história de problemas, que envolve um conjunto de condições nas quais algumas respostas pudessem ser propostas, mas não como solução. Para que algo ingresse no domínio de pensamentos,

[...] é necessário que certo número de fatores os tenha tornado incertos, os tenha feito perder sua familiaridade, ou provocado certo número de dificuldades. Esses elementos resultam de processos sociais, econômicos ou políticos (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Nas produções de Foucault é possível observar mudanças nos conceitos que utiliza. Ao pensar a construção desses conceitos, chama atenção para o fato de que as coisas, assim como as palavras, têm uma história que, ao serem descritas, nos ajudam a colocar em circulação aquilo que Foucault chama de problematizações.

Uma característica clara para as investigações educacionais com apoio em Foucault é questionar de diversos modos: de que maneira isso se tornou verdadeiro? Que efeito essas verdades produz? Quais nossas relações com essas verdades? Ou como poderemos alterar essa verdade? Seria então uma libertação, mudar a direção, desnudar o pensamento e criar novas alternativas nas ações das práticas pedagógicas. Devemos lutar para constituir outro regime, alterar os sentidos que nos impuseram e que nos subjetivaram dessa ou daquela maneira, já que é também pelos processos educacionais que dizemos ou construímos as verdades. Neste sentido, me parece que uma importante contribuição de Foucault para se pensar a pesquisa é assumir o lugar da problematização: problematizar, criticar, colocar sob suspeita, modificar, analisar e mudar o rumo.

Foucault percorria em uma trajetória sem muitas previsões, sem antecipações, livre para encontrar no decorrer do caminho, com riscos e contingências. O importante é libertar o pensamento, focado nos silêncios do discurso, dos saberes, instituições ou de si mesmo. Pensar de outro modo torna-se importante na educação partindo de pressupostos que a transforma e problematiza diante dos questionamentos, o que se sabe, o que se pensa, o que se é, portanto,

[...] pensar de outro modo o que já pensávamos ou perceber o que fazíamos desde um ângulo diferente e sob uma luz mais precisa. Acreditávamos afastarmo-nos e encontramos a vertical de nós mesmos. A viagem tornou mais novas as coisas e mais velha a relação com nos mesmo (FOUCAULT, 2010b, p. 22).

Para Kohan e Gondra (2006), as obras de Foucault são coloquiais porque o sentido não foi transmitir verdades, mas problematizar a sua relação com a verdade, transformando o pensamento. Propõe pensar a Educação fazendo a distinção entre verdade e experiência. A educação como verdade quer a disciplina dos corpos, dos saberes e do pensamento e sua sujeição a uma verdade pré-determinada. Para Larrosa (2002), a educação experiência é sua indisciplina do pensamento, pensar o que a ordem e a hierarquia das verdades estabelecidas não permitiram pensar. Ajuda a rever sobre as condições e possibilidades de pensar de outro modo, de dizer, de ser de outra forma. Nasceram palavras do silêncio diante do não pensado. Essa experiência afirma uma relação problematizadora com a verdade e o pensamento transforma nossa relação com a verdade, maneiras diferentes de exercer o poder no e do pensamento.

1.4 Constituição das Subjetividades

Quando penso em constituição das subjetividades consigo manter um diálogo entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto o pesquisado quanto o pesquisador que são seres constituídos de efeitos discursivos e regidos por verdades. Essas relações de força e efeitos de verdade são interligadas, a partir das subjetividades desses sujeitos.

As obras de Foucault movem para várias reflexões educacionais, pois diante delas produzimos prazeres/saberes o que causa excitação de experiências vividas com as práticas construindo subjetividades. A educação pode nos causar encontros ou desencontros a partir das forças de potência que circulam entre mim e os alunos.

O ambiente acadêmico impregnado de discursos envolventes, diversas salas e inúmeras produções é um espaço de construção, tanto de professores como de alunos, de pesquisador e pesquisados, em um processo de relação que vai de um ao outro, em uma “estrada” de mão dupla. Estranhar o silêncio é aprender com ele, com dificuldade até mesmo para ouvi-lo, porém identificando o despertar das ideias. Os pensamentos giram em torno das expectativas tanto de professores quanto alunos para promover educação, na qual o diálogo pode ser importante como uma provocação intencional que produza algo.

E diante disso, o “I” de ideia criado por Deleuze nos fortalece para compreender o conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente. Um fio condutor que descobre, percebe, sente com ou sem sujeito. Criar para Deleuze é ter uma ideia, algo muito difícil. Então, é importante saber de que forma se apresenta uma ideia do professor em determinados casos. Queremos afetar as subjetividades, afetar o si e suas relações de força.

Na perspectiva de Foucault podemos verificar questões próximas no que diz respeito à compreensão dos sujeitos educacionais: o aluno, o professor, a escola, etc. Com base nos estudos de subjetividade, a constituição da “dobra do si”, igualmente as relações de poder e saber constituídos historicamente permitem aos teóricos entender as pedagogias educacionais como práticas disciplinares. Os processos de subjetivação serão tão disciplinares quanto maior for a extensão das tecnologias aplicadas aos corpos.

Para Deleuze (2008a) estamos vivendo em uma sociedade de controle, que age diretamente sobre a subjetivação, invade o espaço entre o eu e mim mesmo.

Estamos entrando nas sociedades de controle, que funciona não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea. (...)

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado -, mas que os dois desapareceram em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação (p. 216).

Os autores observam as questões de força que perpassam os processo de subjetivação e os fluxos produzidos com influências de opiniões. Há necessidade de um abrigo no qual o jogo de forças colocam sob suspeita o sujeito da modernidade seguro, consciente, livre e justificado pela razão. O sujeito se encontra no espaço de sua liberdade, socialmente vinculado à singularidade. Construindo um si vigiado por e com novos sujeitos sociais, movimenta-se todo tempo com suas indagações: o eu, o fora, o epistemológico, o deslocar.

A relação é prévia ao sujeito. O mundo é outro, as coisas são outras, o tempo é outro, as físicas são outras: outros saberes, saberes dos outros, teorias que dizem dos outros, sobre o outro. Vivo o que sou e sou o que vivo. São olhares diferentes na multiplicidade dos olhares dentro da escola que estão repletos de forças oriundas de todos os lados- professores, direção, alunos, colegas e claro, suas relações. Assim vão se constituindo como sujeitos, a partir do outro e suas experiências.

A complexa relação entre escola e sociedade é uma realidade, mas o interessante não seria criar meios para dizer como a instituição escolar deveria ser, mas produzir nada de verdadeiro, definitivo e sim estranhar-se. Examinar as novas práticas que estão surgindo nas escolas e as relações que estabelecem entre a escola e subjetividades pode representar um caminho em direção a fazer diferente. A vontade de mudança diminui o que nos aflige, devemos dar um passo a trás problematizando as práticas desses discursos escolares. Desta forma, cabe indagar: qual o futuro da prática pedagógica da Educação Física enquanto problematizadores de questões como sexualidades, identidade, subjetividade e gêneros?

1.5 Metodologia – Mapeando o Terreno

O interesse neste momento é de preocupar com os deslocamentos e mudanças que se dão no trajeto da pesquisa de campo, porque o caminhar por entre os sentidos possíveis sem definir chegadas prévias se torna o mais importante. Esta pesquisa educacional foi

desenvolvida na perspectiva pós-estruturalista com enfoque nos estudos foucaultianos, questionando relações de gênero e sexualidades para a constituição dos sujeitos na formação docente, assim como Louro (2010a) propõe, a escola exercita uma pedagogia das sexualidades e gêneros colocando a ação de várias tecnologias de governo, nas quais os sujeitos constroem suas formas de ser. Um campo de investigação acerca das palavras, dos discursos e situações pedagógicas da escola. Como fui atravessado por uma prática de pesquisa sendo subjetivado por efeito de linguagem assumi os métodos escolhidos como pontes de união entre momentos históricos e culturais diferentes. Mesmo que tenha feito um salto sobre a ponte, não deixei de discutir suas construções.

Por lecionar disciplinas de Estágio no curso superior, escolhi e trabalhei com os alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade particular de ensino superior/Juiz de Fora. A disciplina de Estágio Supervisionado I tem uma carga horária de 105 horas que compreende aproximadamente 75 horas de observações nas escolas e 30 horas de encontros presenciais na Universidade. As aulas presenciais são dois módulos de 50 minutos por semana. A escolha da disciplina foi por considerar que sua a ementa e objetivos proporcionassem essa ideia de problematizar a constituição de sujeitos na formação docente analisando as relações de gênero, sexualidades presentes no contexto da universidade e escolas. A seguir apresento a ementa e os objetivos da disciplina para que se torne um campo de compreensão para tal escolha da metodologia aplicada.

EMENTA: Vivenciar o dia a dia escolar; observação de aulas de educação física, na escola básica, no ensino infantil e fundamental do 1º ao 5º anos. Aplicabilidade de conhecimentos das áreas pedagógicas e as metodologias dos processos de ensino e aprendizagem da educação física nas unidades de ensino de educação básica, no nível infantil e fundamental de 1º ao 5º anos.

OBJETIVOS: proporcionar aos futuros docentes uma visão da educação escolar inserida no contexto ensino e aprendizagem na educação física na educação infantil e ensino fundamental de 1º ao 5º anos; proporcionar conhecimentos teóricos e práticos ao aluno de forma que o possibilite desempenho eficaz de função docente; apresentar, analisar e debater assuntos relacionados ao planejamento e organização das aulas; proporcionar ao aluno a oportunidade de observar e vivenciar situações pedagógicas reais, dentro de um determinado contexto escolar, sempre sob a orientação de professores colaboradores (professor da Escola alvo de estágio supervisionado) e o supervisor de estágio.

Após ter analisado a ementa e os objetivos da disciplina fiz o convite aos alunos para fazerem parte desta pesquisa como sujeitos e prontamente todos que estavam matriculados aceitaram (10 alunos). Apresentei ao grupo quais seriam as propostas desenvolvidas no semestre e pedi que acrescentassem ideias ao projeto de pesquisa. Discutimos maneiras que nos levassem a descobertas em conjunto proporcionando uma nova maneira de unir o campo de observação de estágio na formação docente do professor de Educação Física, principalmente nas categorias de análise envolvidas na pesquisa.

Fizemos a seguinte organização para nossos estudos de campo. Os estagiários foram para as escolas com o objetivo de observarem no mínimo 40 aulas com duração de 50 minutos na Educação Infantil e de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental seguindo o seguinte roteiro: metodologia do professor; atividades desenvolvidas; conteúdo aplicado; características das turmas, espaço físico, materiais utilizados, relação professor/aluno, relação aluno/aluno; participação da turma, questões de conflito; reflexão da aula e abordagem pedagógica adotada. A partir deste roteiro os alunos apresentariam um relatório com as questões observadas com atenções voltadas para as relações de gênero e sexualidades presentes nas escolas. Inspirado em Scott (1995) acredito que as relações de gênero e sexualidades estão atravessadas nos doze fatores, de forma que a intenção era discutir essas questões na escola e na universidade a partir das observações. Considerando como mais um passo para a pesquisa, nossas reuniões nas aulas presenciais eram para debater situações que apareceriam nas observações feitas. Com os relatos apresentados pelos estagiários fui direcionando nossas conversas para uma análise das constituições dos sujeitos pensando nessa importância para a formação docente. Fui elaborando um diário de campo de nossos debates.

Em outro momento da pesquisa os estagiários foram divididos em duplas e planejaram uma aula de educação física para turmas da educação infantil e 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Após esse planejamento os estagiários tomaram a direção da aula em uma Escola Municipal de Juiz de Fora sob minha supervisão e acompanhamento, já que eu sou o Professor Efetivo dessa escola. Os alunos aplicaram as atividades nas quartas-feiras no período de abril a junho de 2012 no horário de 9:00 às 11:00 com o consentimento da direção da Escola. Como estive presente nas direções das aulas fiz anotações para o diário de campo problematizando junto com os alunos situações problema quanto às relações de gênero, sexualidades e processos de subjetivação.

Privilegiei as observações participativas, aquelas em que pesquisador e pesquisados estabelecem diálogo a partir do que é proposto como debate e pelo o que é trazido pelos alunos em suas práticas nas escolas. O foco da metodologia foi analisar ações, os

comportamentos, discursos dos estagiários e alunos durante as direções. São as falas dos estagiários mais suas práticas de estágio e nos debates na universidade, assim como as situações observadas nas escolas e nas aulas na universidade que serão tomadas como análise e material empírico deste trabalho, no sentido de colocar em discussão as condições de emergências de tais falas, discursos e posturas.

Portanto, a produção de dados foi feita com observações em sala de aula e práticas, relatórios apresentados pelos alunos ao final do estágio e diário de campo a partir das observações das atividades e debates nas reuniões em sala de aula. As falas foram registradas em textos elaborados pelos estagiários a partir das problematizações. Esses questionamentos contribuíram para pensar nos investimentos da Educação para discutir relações de gênero, sexualidades, construção das subjetividades nos encontros e desencontros entre universidade e escolas. Então, como se constitui isso? Como pensar as transgressões no ambiente escolar? Louro (2010a) nos traz contribuições com suas pesquisas dizendo que a escola não teria a responsabilidade de explicar as identidades ou defini-las, mas é necessário reconhecê-las como formas de proibições ou proposições com “efeitos de verdade”, que provocam consequências. “Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio [...]” (LOURO, 2010a, p. 21).

II “[...] DEVEMOS TOMAR MUITO CUIDADO COM O QUE FALAMOS E APLICAMOS PORQUE DEIXAREMOS MARCAS”¹ – PROBLEMATIZANDO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: IMPLICAÇÕES PARA AS ESCOLAS E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.

“Hoje trago em meu corpo as marcas do meu tempo”² (TAIGUARA, 1966).

Inspirado pela epígrafe gostaria de salientar o meu desassossego diante das questões corporais e das marcas que cercam minha trajetória como pessoa e professor. Assim, posso dizer que é no meu corpo que estão meus conhecimentos e marcas deixadas pela experiência acadêmica. Dessa forma, minhas escolhas para falar de corpo, gênero e sexualidade enquanto professor passam por experiências vividas no presente.

Pensar nesse presente é dialogar com Vilela (2006), que me ajuda problematizar minha formação e relação com o interesse na formação do Professor de Educação Física. Assim, quero discutir a partir de um trecho da epígrafe de Al Berto, que aparece em um texto de Vilela (2006): “doía-lhes qualquer coisa que por enquanto não sabiam nomear; e o que doía tinha um rosto, ou continha um gesto, um perfume, evocava um corpo ou um lugar...”³ (Vilela, 2006, p. 107).

Assim como eu, meus alunos da graduação sem saber nomear aquilo que sentiam ou compreendiam sobre o lugar do corpo, do gênero e da sexualidade nas aulas de Educação Física, transmitiam com suas dúvidas um sentimento que misturava curiosidade, “vontade de saber”. Apresentavam em suas expressões e gestos a busca por algum caminho que querendo ou não evocava um corpo. Pensar nesse tempo presente da graduação é garantir que a reflexão do tempo histórico, do passado, do vivido nos propõe outra forma de habitar o mundo e o sentido, ou seja, o acontecimento. Falar de formação de professor de Educação Física implica olhar para atualidade no seu debate entre o existente e o possível, o presente e o passado.

Esse presente está carregado de construções advindas da minha trajetória, desde quando eu pensava em ser professor, também da minha formação na faculdade, de forma que

¹ As falas dos estagiários sempre aparecerão em itálico sem obedecer as regras ortográficas e de concordância com a norma culta, para diferenciar da citação. Os nomes são todos fictícios, preservando o anonimato.

² Epígrafe retirada da música “Hoje” (1966) do compositor Taiguara Chalar da Silva.

³ Parte da epígrafe de Al Berto Lunário. VILELA, E. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: KOHAN, W. O. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 107.

essa atualidade torna-se crucial para os questionamentos deste capítulo. Assim sendo, é importante deixar claro que o procedimento metodológico para a escrita deste capítulo foi o investimento em questões que possibilitassem o debate, a partir das falas dos estagiários. Desta maneira vou recuperar algumas delas na organização do texto.

Discutir essas categorias de análise na educação possibilita expandir os processos educativos de corpos e suas marcas para sexualidades e gêneros. O que pensam os estagiários de Educação Física sobre as relações de gênero e as sexualidades?

Após algumas observações feitas nas escolas era proposta uma discussão com temas variados relacionados à constituição de sujeitos, gênero e sexualidades nas aulas de Educação Física dessas escolas, de forma que pensássemos esses tempos-espacos e encontros distintos de Educação Física: sala de aula das escolas municipais-salas de aula da graduação.

Posso dizer que esse desenho de pesquisa foi possível a partir de inquietações que surgiram do meu trabalho como Professor dos anos iniciais e nas problematizações que também surgiam enquanto professor na graduação. Há muito tempo percebi que os estagiários traziam/trazem questionamentos a respeito de corpo, gênero e sexualidades nos meus encontros com escolas e estágios. Situação que me incomodava porque tampouco sabia como discuti-las. Foi desse incômodo ou do que chamei no início do capítulo como desassossego, que surgiu a questão a ser investigada nesta dissertação e me conduziu para o grupo de estudo em gênero e sexualidade e me fizeram saltar do lugar que eu estava para outro modo de enxergar tais questões, desnaturalizando-as e sendo problematizadas a partir das minhas lentes.

Tudo isso se somava às minhas experiências como professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal. As circunstâncias observadas na escola desde 1998, quando ingressei na Educação Pública como Professor de Educação Física trouxe um pensamento fertilizado por dúvidas a serem questionadas, tais como: que regras são obedecidas/impostas aos corpos, disciplinas, maneiras de se comportar diante dos corpos, filas organizadas por gêneros, ordens de classificação, brincadeiras de meninos e meninas estão presentes na escola? Como isso diz da construção dos sujeitos? Como isso dialoga com a graduação? Enfim, situações que me levaram a questionar como eu seria responsável pelos discursos construídos juntamente com meus colegas de profissão e alunos de graduação em Educação Física, principalmente no que se diz sobre essas marcas deixadas no corpo pelo tempo.

Então, neste capítulo trago discussões com o intuito de questionar corpo, as relações estabelecidas entre gêneros e sexualidades observando como “essas categorias de

análise” são produzidas e constituídas na formação dos professores de Educação Física, tanto aqueles que estão fazendo o estágio quanto aqueles que são observados e trazidos para aula de Estágio pelas observações e comentários dos estagiários. Os estudantes do curso de Educação Física serão futuramente os profissionais que atuarão nas escolas, estarão inseridos nestas relações de constituição de sujeitos em meio aos jogos de construção dos corpos, gêneros e sexualidades. Construções que envolvem curiosidades sobre o corpo, ensinamentos, criações e descobertas por um tempo-espaço.

2.1 “[...] *Me sentia a professora, mas nem sabia ainda que escolheria o curso de educação física*” – Tempo e Espaço de ser Professor.

Somos construídos ao longo do tempo e por onde passamos. Essas relações devem propor novas discussões dentro da escola e na formação, de forma que possam problematizar tradições antes não questionadas que envolvem o ser, crescer e ocupar determinados lugares. Apostar nas transformações advindas das problematizações afetas a maneira de viver em cada tempo constituindo nova forma de existência que desafiam o ambiente da escola. Diante disso, quero pensar no tempo de ser professor. Percebi na atuação com os estagiários que

São fragmentos de discursos que arrastam fragmentos de uma realidade que fazem parte. Não é o conjunto de retratos que leremos aqui: são armadilhas, armas, gritos, gestos, atitudes, astúcias, intrigas de que as palavras foram os instrumentos (FOUCAULT, 2010b, p. 240).

Os relatos dos estagiários e minha experiência demonstravam na prática que utilizamos mais do que simplesmente os olhos viam ou os ouvidos escutavam. Chegou a hora de procurar o escondido, o que incomodava pensado por Foucault como o grão dos dias que fazem surgir os discursos de poder falar. Essa constituição em se formar professor transita entre o processo de construção de si, às práticas discursivas e de saber-poder (FOUCAULT, 2011). Esclarecendo esse pensamento podemos aprofundar dizendo que são as experiências que darão suporte e vida aos processos de subjetivação. Isso nos leva a pensar no caráter mutável dos sujeitos e a importância de transformar para uma constante construção dos processos de subjetivação enquanto professor. Estamos em um encontro da prática do

estagiário, a formação do professor e minha experiência com o intuito de pensar na constituição do sujeito. Em outras palavras, somos chamados a compreender como o sujeito se constitui ao mesmo tempo como objeto e sujeito de conhecimento. O interesse de Foucault voltava-se para aqueles discursos em que o próprio sujeito é colocado como objeto de saber possível, compreender quais são, diz Foucault (2004, p. 236), “os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento”.

O tempo parece ser um dos fatores que influenciam esses processos e esses corpos: na forma como vamos nos constituindo, no entendimento e investimento em cada um de nós e nos outros, na maneira como vamos nos relacionando com saúde, alimentação, exercícios e como vamos circulando entre desejos, gêneros, prazeres e discursos. Em um dos debates pensando nesses tempos diferentes e formação surgiu a seguinte indagação: vocês se sentiam professores antes mesmo de chegarem até aqui?

Já fiz correções em meus colegas de escola, como carregar a mochila, o caminhar e postura física. Sentia-me a professora, mas nem sabia ainda que escolheria o curso de educação física (Ramassa).

Apitava os jogos para o professor e ai de quem me desrespeitasse, era cartão vermelho na certa (Semoá).

As falas acima nos conduzem a um saber disciplinando os corpos e os sujeitos em relação, tanto aquele que é ensinado quanto o que ensina. Observei nessas duas falas como já traziam em sua formação uma maneira de constituir o corpo do outro quando faziam correções de posturas, dando aos colegas um discurso de que daquela maneira seria ideal. Remetia a um sentido geral de “ser professor” que passa pela ideia de correção, de corrigir e de um saber que ensina o correto. Além disso, as falas remetem a relação poder-saber-prazer. O estagiário que ocupava o lugar do árbitro transmitiu o prazer em ser o comandante naquele momento, arbitrar representava a ordem dos jogos e a imposição de um “professor”, podendo levar ao colega uma informação de regras corretas ou não. No momento que estamos em curso de Formação em Educação Física surgem então afirmações que contribuem quando pensamos nesse tempo diferenciado, quando fazia a aula de Educação Física e a partir de discussões na graduação.

De certa forma quero discutir de que maneira os alunos de Educação Física encaram essa relação de aprendizagem enquanto observador em aulas do estágio. Isso significa dizer que estou partindo de um entendimento de corpo como algo construído

historicamente, que diz de tempos e espaços que dialogam com a graduação e com as escolas. Esse tempo por entre carteiras escolares, bate-papos com amigos de infância, educação familiar e vários outros lugares. O trecho da música de Taiguara, “trago em meu corpo as marcas do meu tempo”, me convida a reflexão de que em certo momento de nossas vidas as marcas deixadas nos corpos dizem respeito ao tempo. Tempo e marcas que remetem a experiências, memórias e histórias, assim que perpassam por esse corpo vivido, pensado, domesticado, docilizado e carregado de circunscritos sociais por onde andou e apreendeu certos conhecimentos. Para Foucault (2011), o projeto de construção dos sujeitos passa por esses três eixos: saber, poder e ação dos outros sobre mim e de mim sobre mim mesmo. Eixos que remetem a tempos e lugares distintos.

Quando penso nesse corpo trago os discursos envoltos na história por onde passou e foi esculpido para o presente. Em mais uma mesa de debate discutimos as modificações sentidas pelos estagiários sobre seus corpos. E surgiram dentre muitas as que se seguem:

Mudei de forma esquelético-muscular, consciência crítica ao olhar o corpo do outro, meu convívio corporal (Gesol).

Tento acompanhar a aprendizagem adquirida, cuidado do meu corpo porque sofri muito quando era criança, a baixinha, serei diferente com meus alunos (Kaká).

O que mudei mesmo foi minha maneira de usar a fala, hoje percebo a importância de ser líder, ter voz ativa independente do meu corpo. Afinal minha voz faz parte do meu corpo (Monet).

Uma das possibilidades de leitura a partir das falas acima é a percepção de que passa o corpo, molda e se constitui. Ao ingressar na faculdade “Gesol” cria uma consciência crítica sobre o corpo, já “Kaká” modifica o seu próprio corpo que fora castigado quando criança e “Monet” considera que seu discurso de líder seria o mais importante. A formação em Educação Física parece criar mudanças perceptíveis como o que é destacado nas falas dos três. Remetem a outro tempo, falam de um passado como determinante das escolhas e das ações sobre os corpos, sobre si mesmo e sobre o que representa ser professor. Uma aprendizagem com mudanças de comportamentos seja físico ou de outra maneira. A linguagem educadora da escola pode ser responsável pela transformação do corpo como um todo, inseparavelmente entre o social e o biológico. Os alunos consideraram que o professor é um dos grandes responsáveis por esse momento de formação por que através de toda relação existente nos ambientes escolares transformam ideias e pensamentos. Em outro debate em sala de aula surgiu o seguinte comentário:

Devemos tomar muito cuidado com o que falamos e aplicamos porque deixaremos marcas (Calú).

Muitos colegas concordaram com “Calú”, pois perceberam como o professor de Educação Física se torna espelho para os alunos. O tempo escolar é o tempo-espaco das marcas. Nas roupas que usam, nos objetos que escolhem, na maneira de ser e de lidar com os alunos. O contexto do professor de Educação Física é muito valorizado entre os alunos das escolas. As preocupações disciplinares presentes na escola vista pelos estagiários em torno de filas, organização de horários, merendas, recreio e a disposição das salas com a finalidade de manter a ordem, são produtores de corpos escolares. “Gerório” traz o seguinte:

Professor, eu presenciei várias vezes a exigência da fila assim: quero um atrás do outro, ordem de tamanho, meninos aqui e meninas ali; fulano você está no lugar errado, agora virou menininha? (Gerório).

Repensando na fala anterior, mantive o debate perguntando para ele o que achava. E a resposta foi:

Vou fazer assim também, no meu tempo era assim, no estágio é assim e vi que dá certo (Gerório).

Mas dá certo em que sentido? Pra quem? Que memórias significam esses acontecimentos? Falas que remetem a tentação de repetição daquilo que fora apresentado nas suas trajetórias escolares e que fazem parte do “ser professor” que está em outro tempo e lugar que são trazidos para a graduação. Colocar essas trajetórias sob suspeita é repensar a formação nos seus diferentes tempos e espaços. Sou em mim uma aproximação ao passado que permanece no presente e que será utilizada futuramente, identificando-o com o visto e vivido. Algo que passa por experiência da ordem e do correto, da escola e da atuação do professor. Apareceu o medo do novo, sem discutir possíveis mudanças. Os estagiários fazem uma ideia do certo e do errado, do valorizado e do desvalorizado em negociação com o seu tempo, com suas trajetórias, tanto da escola quanto o tempo da formação. Pode-se afirmar repensando em memórias e ressentimentos que o estagiário não esqueceu fatos dos quais foi autor ou vítima.

Senti que nesse momento a turma queria contrariar a opinião colocada e fez necessária minha interferência. Foi a partir daí que surgiram propostas que pensassem outras formas de organizar, andar juntos sem necessidade de filas, dar a liberdade de o aluno andar

em qual fila quiser e etc. Surgiu então, o questionamento de “Semoá”:

Quando impomos, forçamos algo que não é natural (Semoá).

Podemos pensar que esse corpo que se transforma pelas orientações do professor de Educação Física, passando do permitido ao proibido, do errado ao correto, do menos confortável ao desejável carrega marcas que serão lembradas e que podem construir novas maneiras de ser sujeito.

A escola que estou é futebol para os meninos e queimada para as meninas e pronto (Myla).

Quero tomar essa fala para pensar na organização dessa continuidade transmitida discursivamente sem demonstrar uma ruptura. Por que manter essa organização de aula? Foucault questiona na história a continuidade não refletida.

Em suma, a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto que a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos (FOUCAULT, 2010a p. 6).

Tomando a citação como base me parece possível dizer da permanência de um discurso produzido e articulado com a noção de poder. Os alunos querem fazer essas atividades e o professor aceita como forma de facilitar o seu trabalho. Percebe-se uma necessidade de ruptura no conhecimento para aceitar mudanças e repensá-las.

Essa forma de aula repetida inúmeras vezes impossibilita as aulas mistas e fortalece atividades que já estão pré-determinadas. Observei na fala dos estagiários que alguns professores das escolas em que fazem o estágio não fazem nada para possibilitar outras propostas o que fortalece a normatividade e não propõe a problematização. Dessa forma as aulas parecem presas a um tempo de repetição do mesmo. Esse tempo e espaço do estágio se encontram com o tempo e espaço da formação, um tempo futuro que incita o questionamento e o “novo” em um fazer diferente. A proibição das atividades de corridas na hora do recreio, o não poder falar alto, o não poder movimentar com liberdade pode refletir na constituição dos tipos de corpos propostos pela escola, presa em um tempo/espaço que nos remete ao projeto disciplinar.

Eu via que tinha menino doido pra jogar queimada e as meninas não deixavam, dava até pena (Guga).

Será que seria diferente para essa criança o jogar a queimada? Teria mais prazer em fazer a aula? Dessa maneira a construção de gêneros perpassa no tempo-espaço da escola de maneira repetitiva. Torna-se uma ação que não permite repensar nessa construção dos gêneros de forma problematizadora. Como afirma Louro (2000), a escola se tornou um lugar de se formar meninos e meninas, homens e mulheres, espaço e tempo de representação dos gêneros.

Nas aulas de Educação Física que aparecem os discursos formadores de corpos modelados pelas relações entre professores e alunos em uma perspectiva disciplinadora, como já pensava Foucault (2011). As exigências escolares em torno da disciplina são atravessadas pelas relações de poder, o que significa lidar com um jogo de forças e efeitos de poder. Está presente na escola a vigilância, um ensino cauteloso. Essa exigência de corpos dóceis parece diminuir as resistências que existem entre professor e aluno. A escola exige um espaço e tempo específicos para o exercício e atividades de educação física vigiando com sansões os alunos que correm ou exercem atividades que possam ser entendidas como próprias do espaço-tempo de Educação Física. Podemos supor que quando um aluno ou aluna é proibido de tal coisa está sendo criado certo questionamento dentro dela. Porque não posso? Essas relações que fazem parte dos processos de subjetivação nos fazem pensar e problematizar o quanto somos avaliados pelos gestos e linguagens. Questionei aos estagiários – o que é discursar como professor? O que é ser aluno receptor de discursos? De que maneira os gêneros e a sexualidade perpassam no/pelo ambiente escolar a partir dessas provocações?

Ser aquele que fala aceitando ideias, saber ouvir, demonstrar conhecimento (Kaká).

Aceitar as diferenças, olhar abrangente (Gesol).

Ser de verdade um formador de opinião (Ramassa).

Buscar a atenção com experiências vividas (Calú).

Quando eu escuto o Senhor falar eu acredito em tudo e me coloco um dia no seu lugar (Semoá).

Ah, nem sei acho que sexualidade é muito difícil, a opção de cada um diz respeito a si próprio (Kaká).

Não discutiria sexualidade (Myla).

A escola que eu estou muitos meninos são afeminados, achei estranho (Gesol).

Aparece nas colocações dos estagiários o investimento dado na preparação futura, o que nos ajuda a pensar nas questões de ruptura e descontinuidade na história segundo Foucault (2010a).

[...] é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia - sob a forma da consciência histórica -, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas à distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada (p. 14).

Essa descontinuidade na história nos possibilita pensar o futuro com novas problematizações em um presente, de forma que a desconstrução e o “novo” aparecem de maneira positiva desde sua formação acadêmica.

Percebo que as dificuldades em lidar com as sexualidades estarão sempre presentes, pois são debates que mexem com individualidade, tabus, falta de informação e é algo de construção interminável. Os estagiários estão preocupados com a postura de um “bom” professor quando observam a importância do diálogo, da troca de experiências.

Colocar sob suspeita a relação tempo-espço entre as escolas e a formação do Professor de Educação Física a partir do estágio é não investir na busca de respostas certas ou erradas, evidenciando que os significados e construções dos gêneros e das sexualidades perpassam vários contextos. Britzman (2010), em um dos seus textos sobre estudos das sexualidades e currículos deixa claro que é necessária uma liberdade para explorar novas ideias juntamente com uma pedagogia significativa. Ainda nos relata que existe uma distância significativa entre os professores e as estruturas das escolas dificultando a abordagem da sexualidade na educação. Por isso pensar com os alunos em formação e sobre a formação torna-se essencial. Sexualidades e gêneros envolvem curiosidade e sem ela o ser humano não seria capaz de aprender. As pessoas são diferentes, os significados de gênero e sexualidade produzidos a partir dos nossos corpos também são diferentes. Neste sentido, penso que um dos desafios do “ser professor” é trazer o questionamento para possibilitar reflexões entre sexualidade, corpo e educação. Desafio que se associa a potencialidades: potencialidade do exercício docente, da formação inicial, do currículo, dos encontros e desencontros entre o “eu” e o “outro” na constituição das subjetividades.

2.2 “[...] *Menino brincar de boneca é normal porque é filho dos outros*” – Corpos, Gêneros e Sexualidades nas Escolas: que escolas aparecem?

Nas últimas décadas, instigantes análises e teorizações vêm sendo produzidas para se pensar corpos, gêneros e sexualidades como construções discursivamente construídas na cultura escolar. Tal expectativa oportuniza produtivos debates e problematizações para os/as profissionais da educação. Assim como reflete Sant’Anna (2006), a escola é um local que trata de uma gama de dispositivos e/ou estratégias, responsável pela constituição de vários discursos sobre corpos, percepções sobre gêneros e construção de significados sobre sexualidade. Esses anos que estou na escola, em vários momentos entre aulas, reuniões e recreios surgiram conversas sobre sexualidade entre professores e professoras, meninos e meninas, professores e alunos. Quase sempre conversas organizadas ou motivadas por curiosidades e que se traduziam em perguntas do tipo, você namora a professora? Você tem filhos? Você tem namorada? São nos corredores, nos pátios, nas salas de aulas, enfim, nos espaços escolares que estão os debates de assuntos como, ficar, namorar, isso é de menina, isso é de menino, doenças sexualmente transmissíveis, divisões entre meninos e meninas. Perguntas e debates que se referem a exercícios físicos, movimentos, brinquedos e brincadeiras ditos apenas para meninos ou meninas. Com minhas experiências vividas e também dos estagiários apareceram as seguintes falas:

Acho que não devemos incentivar certas brincadeiras (Myla).

A criança faz o que vê (Monet).

Menino brincar de boneca é normal porque é filho dos outros (Calú).

Temos que perceber com discernimento para não julgar (Monet).

Quando surgir alguma coisa que espante colocar para turma toda (Guga).

É inegável que as questões de gênero e sexualidades estão nas escolas. A escola, portanto, produz sujeitos modelando corpos (de meninos e meninas), preferências (masculinas e femininas), gestos e linguagens, ou seja, atua na produção de subjetividades que poderá ter interferências na formação desses alunos enquanto sujeitos. Os professores ao abordarem nas suas aulas os conteúdos de gênero e sexualidade podem dialogar repensando na constituição de seus alunos como sujeitos. Cada professor se constitui como sujeito sendo alterado, repensado no encontro com outros sujeitos que falam de um lugar, tempo e espaço mutáveis.

A escola é um processo cultural como assinala Foucault (2011, p. 126), “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também vigiar, de hierarquizar, de recompensar”. Um alicerce antigo onde se misturam corpo, disciplina interligado por discursos, práticas de poder e saber. As falas dos estagiários nos fazem pensar nesse lugar e suas transformações possíveis na escola.

Tem muito menino afeminado, rolam as piadinhas, acho estranho, mas eles brincam só com as meninas. O professor não fala nada” (Ramassa).

Tem um menino que me pega o tempo todo, será que ele é gay?(Gerório).

Mantendo o debate os alunos consideram que esses momentos ajudam na reflexão de temas polêmicos como sexualidade. E nos alerta Britzman (2010, p. 95), “a educação sexual tornou-se, pois, o lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e de professores(as)”. Podemos pensar que os adultos lidam com a sexualidade com interferências culturais, com ansiedades afetadas por discursos (FOUCAULT, 2011), o que nos auxilia a discutir a sexualidade no seu sentido histórico, com estimulações dos corpos, intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, reforço de controles e resistências em estratégias de saber e poder.

O professor não deve fingir que não está vendo e agir de forma cômoda, não devemos nos calar, porque somos o exemplo (Guga).

O professor é como um espelho e a aula de educação física facilita esses assuntos de sexualidade, pois tem muito contato (Monet).

Debater sobre sexualidade facilita a formação do aluno crítico (Calú).

Nas falas acima se tem uma ideia de professor como aquele que forma, e a escola como o lugar onde isso se reforça. Os estagiários encaram uma oportunidade de vivenciar momentos de conflito nas aulas de Educação Física que são motivos de observações diferentes, como as atividades estipuladas socialmente para meninos e meninas. O corpo estaria sendo discutido como uma forma de reconhecer que a sexualidade tornou-se um fator de práticas discriminatórias. Os estagiários relatam que são nas aulas de um universo livre, espaços abertos, de contatos e trocas corporais que aparecem os maiores problemas quanto ao corpo, sexualidades e gênero.

Pelos debates com os estagiários e por minha formação enquanto professor de escola e universidade percebo certa escolarização do corpo, sua docilidade, com observância

na pedagogia da sexualidade por parte da escola de maneira discreta, disciplinando os corpos. Para Foucault (2006a), a escola se constitui também como um espaço disciplinar e de docilização dos corpos. Diz de um poder, de um investimento que passa pelo controle e vigilância, mas também que diz da resistência e de uma busca por fazer diferente. O olhar dos professores para fazer correções, o calar-se ao esperar a turma se acomodar, esperar na porta o silêncio da turma são ações que passam pelos corpos e que constroem gêneros e sexualidades em meio ao encontro com o outro. Estamos a todo instante buscando deixar claro esse jogo de forças que existe entre professores e alunos, e não é diferente aos movimentos corporais. Permitir brincar com algo que para sociedade não seria normal ou mais cômodo é algo que se situa entre o jogo de poder-resistência e que denuncia o papel das disciplinas com o objetivo de tornar os corpos dóceis controlando gestos e movimentos, conseqüentemente, o corpo. Esse corpo manipulado, obediente às ordens, adestrado para ser ora transformado, ora aperfeiçoado é também, espaço de resistência, de liberdade e de transgressão. Essa disciplina agrega a questões de dominação, o que podemos pensar no que é imposto pelos professores de Educação Física como exercícios para os meninos e os exercícios para as meninas.

Esse domínio sobre o corpo do outro pode ser questionado como uma “mecânica de poder” (FOUCAULT, 2006a), o que me convida a pensar nos movimentos das aulas de Educação Física como operador de um determinado jeito, obedecendo a técnicas e eficácias exigidas. Obedecer às exigências corporais sem questionamentos nas aulas de Educação Física, mesmo que sutis, é aceitar uma domesticação dos corpos perante aquilo que é construído apenas a partir do professor. Em um dos primeiros debates em sala de aula sobre a importância do professor de Educação Física em discutir sobre sexualidades, um estagiário considerou que o professor deva dividir com a turma suas escolhas e os modos de executar os exercícios, facilitando a conduta de todos durante a aula, o que diminuiria alguns problemas como a imposição de atividades consideradas discriminatórias:

Quando o professor permite futebol apenas para os meninos e queimada apenas para as meninas – tendo a participação dos alunos nas escolhas e com o trabalho em conjunto poderíamos diminuir tais problemas (Gesol).

Tento repensar na ideia proposta pelo estagiário já que, Altmann (1998), em sua dissertação observou claramente como constroem essas relações de gêneros nas aulas de Educação Física pensando em três eixos: a ocupação do espaço físico escolar, a exclusão nos esportes e o cruzamento nas fronteiras de gênero e sexualidade na escola. Esclarece que meninos são muito mais preocupados com a correria e as meninas mais calmas, além de nos

fazer pensar nos espaços físicos, pois os meninos exercem domínio a partir dos esportes. Por essas e outras situações apresentadas quero refletir para que as atividades de educação física sejam um momento de repensar nas constituições dos sujeitos nas fronteiras dos gêneros e sexualidades.

A construção das ideias sobre corpo e suas particularidades quando discutidas em conjunto entre alunos e professores torna-se mais produtiva e possibilita debater questões sobre gênero e sexualidades contribuindo de forma a repensar determinadas posições sociais. Alguns estagiários consideraram importante esperar o surgimento de comentários que possam favorecer debates sobre sexualidades e gêneros, já outros acreditam que levar a proposta seja bom.

Na minha opinião deveríamos esperar acontecer fatos que possibilitem conversar sobre o assunto (Myla).

*Eu penso diferente, acho que levar o assunto causa boa discussão (Semoá).
Não sei, é um assunto muito complicado, prefiro esperar acontecer (Monet).*

Não existe uma regra, uma receita. A questão parece ser problematizar o lugar do professor e da escola no seu fazer. A dúvida remete a repensar, a procurar algo próprio e singular, o que pode conduzir a outra forma de ser e fazer, ao “novo” nunca antes pensado. Percebem uma autonomia maior do professor de Educação Física porque a relação entre os alunos se torna muito mais fácil diante da liberdade das aulas e por verem o professor de Educação Física mais próximo.

Nossas atividades são práticas que englobam meninos e meninas, um meio facilitador e polêmico, porque tem contato corporal direto (Semoá).

Outros estagiários compartilham com a ideia de que somente nas aulas de Educação Física aparecerão questionamentos referentes às sexualidades e diferenças entre os gêneros porque, segundo eles, é a única disciplina que existe o confronto entre homens e mulheres em contatos físicos. Louro (2010a) afirma que a disciplina de Educação Física [...] “faz do corpo e da sua agilidade o foco central da sua ação, todas as demais parecem ter conseguido produzir o seu corpo de conhecimento sem o corpo”. Discutir as formas de enquadrar os corpos, em Vigiar e Punir, nos aproxima de Foucault (1987), que nos relata essa maneira de produções de gestos, como condição para serem urbanizados, docilizados para a construção dos sujeitos. Na escola surgiu comentário como: “*junto com as meninas não dá, elas não sabem, são fracas*” (aluno da escola). Observa-se aqui um relato corriqueiro quando

as atividades são propostas nas aulas mistas. Problematicados sobre isso, surgiu o seguinte:

Os profissionais da matéria de educação física lidam diariamente com o corpo e o contato físico dos alunos, momento que surgem diferenças, relações e outras coisas que possam ajudar nos questionamentos (Ramassa).

O entendimento das aulas de Educação Física como lugar privilegiado das discussões de gênero e sexualidades passa por um entendimento quase restrito dessas construções às questões dos corpos. Dessa forma é possível pensar que a escola deixa marcas no corpo ensinando a usá-lo de uma determinada forma. Tomando essa frase como inspiração, quero problematizar a implicação dos cursos de formação em Educação Física nas construções e marcas nos corpos, nos gêneros e sexualidades. Que meninos e meninas, professores e professoras de Educação Física estão sendo construídos em relação?

Penso que devemos preocupar com uma formação geral do aluno oportunizando conhecer coisas novas sem separação de sexos e atividades (Guga).

Levar propostas novas sem obrigar a participação, imagina na dança os meninos não gostam; e as lutas as meninas não vão querer (Semoá).

O que escuto na faculdade é que devemos trabalhar de maneira mista, mas o que percebo no estágio nem sempre é isso, crianças novas aceitam, os mais velhos não (Monet).

Eu penso que uma boa conversa e muito jogo de cintura pode ajudar a construir pensamentos diferentes (Myla).

Nas falas há uma separação entre escola e universidade, de forma que percebem um abismo, mas também percebem as potencialidades a serem discutidas. Escolas e Universidades são espaços/tempos em que podemos discutir que discursos e imagens de homens e mulheres estão sendo colocados em negociação e circulação nos cursos de formação e nas aulas de Educação Física. Como as sexualidades e corpos atravessam os discursos e imagens dos gêneros nessas aulas? Essas são algumas questões que me interessam na formação de Professores de Educação Física, uma vez que os corpos não existem em essência, mas são frutos de construções culturais que nos permitem ler e dar sentido a gestos, expressões, enfim, os corpos são processos de construção cultural. Essas questões foram discutidas na turma e surgiram várias falas, como:

Deverá sempre haver a interação entre os gêneros para conciliar as atividades e principalmente repensar o respeito das escolhas (Gesol).

O único professor que debate sobre sexualidade e gênero na área escolar é o senhor, não escuto de outros. Mas tenho minhas conclusões e acho que as piadinhas é uma coisa normal, só não pode extrapolar (Calú).

Acho muito difícil mudar nossa cultura, sei que não existe o que é de homem o que é de mulher, imagino usar adaptações e fazer os alunos pensarem diferente (Kaká).

Mas como poderia ser feito? Tem regras? E como fica a família?(Monet).

Nesse sentido o corpo pode ser tratado como objeto de estudo, pois oferece diferentes possibilidades de pensamento e de análises discursivas a respeito da Educação Física e da cultura. A forma como o Professor de Educação Física evoca o corpo em suas aulas possibilita pensar nessa transformação advinda das práticas e relações desse novo corpo socialmente.

2.3 “[...] Por isso que a escola está desse jeito, sem normas” – Cultura, Disciplina e Resistência.

Vejo os alunos do curso inibidos e sem suporte científico para pensar as questões de sexualidades e gênero, estão sempre indagando, o que considero um passo para outras propostas de pensamento. Os conteúdos são trabalhados de maneira geral e os Professores não levam a problemática para dentro de sala. Utilizo minhas aulas para propostas que incluam a discussão de gênero e sexualidade no sentido de contribuir sem querer solucionar, mas com o intuito de dar um passo atrás para ver com outros olhos aquilo que não nos assusta mais. O chão da escola nos propõe reflexões diversas e temos que tirar proveito disso.

O ser humano se constroi socialmente em diferentes padrões culturais, e desta forma, o mesmo ocorre com o corpo. Assim os autores com que estou trabalhando, como Foucault (2010b), Louro, Felipe e Goellner (2010) seguem nessa linha de pensamento, ou seja, discutem o corpo como construção cultural. É possível pensar o corpo como um elemento que carrega marcas inscritas na trajetória histórica, com referências de corpos diferentes em cada sociedade. Conforme relata Louro (2010a, p. 14), “os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados”. Sua cor da pele, dos olhos,

dos cabelos, tamanho do nariz tornam-se marcas criadas culturalmente, podendo ter valor ou não. O corpo é algo a ser adaptado, regulado, avaliado, estudado, classificado, advertido; exercendo as práticas convencionadas socialmente, e podendo ser violentado e domesticado por práticas disciplinares.

Trabalhando há 15 anos em escolas ainda me chama atenção o fato de que em pleno século XXI alguns colegas não buscaram outra maneira de discutir e propor novas organizações escolares nos mecanismos disciplinares como as filas, classificações, individualização dos corpos. Questionei com a turma sobre isso e as colocações foram as seguintes:

Eu não vejo outra forma de ensinar a ordem a não ser a fila (Guga).

Qual o problema de fazer fila de menino e fila de menino? (Myla).

No estágio eu vi professor que faz fila e professor que não faz a fila, a ordem daquele que faz é muito maior (Ramassa).

Fica mais bonitinho tudo organizado na hora de andar pela escola. Risos (Kaká).

Na minha época, eu lembro que parecia uma cavalaria, ninguém respeitava ninguém, acho que para mostrar serviço, vou fazer fila (Gesol).

Por isso que a escola está desse jeito, sem normas (Gerório).

Nesse momento mais do que falar dos professores de Educação Física, os estagiários estão dizendo deles, desse produto de discursos e ações escolares que os constituíram e que deram um lugar que é difícil se repensar. Portanto, é difícil pensar a escola de outra forma. A questão não é se a disciplina é boa ou ruim, mas é olhar para que sujeitos estamos formando. O exercício da disciplina cria uma hierarquização dos indivíduos demarcando lugares e posições. Parece que estão preocupados realmente com a disciplina dos alunos, mas só isso não resolve. Pensamos um pouco na questão da liberdade corporal e os estagiários acreditam que nosso papel de propiciar vivências motoras também se relaciona com os limites corporais dentro da escola.

Quando levamos uma aula que muitos alunos gostam e percebemos isso no estágio, se não tiver imposições e limites, dá tudo errado (Semoá).

Soltar a bola no pátio causa maior problemão, ordem, organização e hierarquias fazem parte da nossa sociedade (Ramassa).

Lá no estágio o professor que dá liberdade demais perde o controle e o

outro segue com a turma ali (Myla).

Parece mais fácil pensar que cada aluno ocupará um lugar pela norma escolar, estabelecendo uma hierarquia de corpos, saberes e competências. A escola surge também como forma de vigiar e de hierarquizar. São alunos que estão se formando e que apresentam certa dificuldade de pensar e fazer diferente. Optam pelas seguranças, pelo que conhecem mais do que pelas resistências e novidades. Lancei a seguinte questão: como os professores impõem limites?

Coloca pra pensar no canto (Monet).

Quando o aluno faz bagunça dentro de sala ele não faz educação física (Guga).

Eu vi aluno fazendo cópia (Kaká).

Só continua a brincadeira se pedir desculpa (Gesol).

O estágio possibilita olhar para a escola, problematizar o que está sendo feito em direções a outros modelos e possibilidades de resistências. Nos estudos de Foucault (2006b), a questão disciplinadora passa por poder, corpo e saber. O corpo é alvo de poder e serve de fonte para formulação de novas práticas e formas de saber, tornando um mecanismo de controle disciplinar. Na fala dos estagiários percebo que há preocupações comportamentais e estão sempre querendo receitas prontas para solucionar certos problemas como a questão colocada acima como disciplina.

Não podemos pensar o corpo exclusivamente do ponto de vista biológico, pois existe um conjunto de significados que cada sociedade inscreve nos corpos de seus indivíduos ao longo do tempo. Quando argumento que o corpo é um construto sociocultural e linguístico, aposto nas relações de poder que criam marcas instauradas pela escola por meios de regulação ou vigilância. De que forma esse corpo está sendo construído na escola diante das discussões em gênero e sexualidade a partir das aulas de Educação Física? Qual a influência dos professores e acadêmicos de Educação Física nessa construção? Diante dessas perguntas surgiram as falas que seguem:

Sexualidade e cultura interferem uma na outra, de acordo com a cultura daquele povo. Pessoas do mesmo sexo confinadas podem despertar desejos e temos que atentar para a realidade (Kaká).

A forma como o professor encara sua sexualidade é uma maneira do aluno

perceber tais fatores (Semoá).

Os professores da graduação passam uma base que me faz refletir e organizar de forma que eu explore meus conhecimentos, os professores do estágio me mostram uma realidade pronta, que também muda (Gesol).

A sociedade não permite sair dos padrões, com o passar do tempo tivemos evoluções em relação, vimos isso nas novelas com histórias de homossexuais (Monet).

Não tenho nenhuma dúvida que a sociedade influencia na sexualidade porque é a verdadeira cultura (Guga).

Acho que os professores não deveriam expor suas opiniões porque interferem diretamente no aluno (Myla).

No meu estágio o professor não percebe nada disso. Risos (Gerório).

A escola que faz parte de um contexto social deve se atentar por sua importância na construção dos sujeitos, o que está presente na fala dos estagiários com a oportunidade de contribuir em novos pensamentos. Refletindo essas questões na construção do corpo, Daólio (2010) reafirma:

No corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. Mesmo antes de a criança andar ou falar, ela já traz no corpo alguns comportamentos sociais, como o sorrir para determinadas brincadeiras, a forma de dormir, a necessidade de um certo tempo de sono a postura no colo (p. 39).

Daólio (2010) vincula esta aprendizagem do ser humano com a sociedade, por ser o corpo o contato direto e primeiro com o ambiente onde se vive. O argumento é que nossas ações sociais já estão inseridas em nossos corpos antes mesmo de andar ou falar. Para Foucault (2006b), o corpo é o primeiro lugar de disciplinamento, o que nos incita pensar a escola, a disciplinarização dos corpos e a importância da Educação Física nesse processo de formação. As crianças estão chegando cada vez mais cedo nas escolas, com contatos com vários professores, ideias, propostas, sugestões, movimentos, seleções e exclusões. A presença das aulas de Educação Física a partir dos anos iniciais contribui com a formação das identidades, a responsabilidade de assumir o novo, aspectos que descobrem e constroem em grupo. Fazer exercícios de rolar, pular, correr, jogar, encostar, dividir e receber sem discriminações e atitudes preconceituosas facilitam uma sociedade que aceita a diversidade e a diferença. Como afirma Goellner (2010, p. 36), a reflexão sobre o tema corpo e sociedade é

imprescindível para uma melhor intervenção aos profissionais de Educação Física. Por esse motivo quero reafirmar a importância dessa problematização entre os bancos da faculdade e o campo de estágio relacionando corpo-gênero-sexualidade na construção dos sujeitos. Já para Sant’Anna (2006) é primordial explorar e conhecer o corpo porque nele se encontram fronteiras naturais a serem desvendadas e controladas pela cultura. Tornando essas afirmações como provocações, assumo o debate sobre a relação de comportamento e a subjetivação dos corpos socializados nas aulas de Educação Física, investindo na formação ou na escola como um dos locais que possibilita a produção de corpos.

Ao assumir a visão de corpo como resultado de construção, estou entendendo-o como em meio a um processo educativo. Assim estou tomando a Educação como um aspecto mais abrangente de constituição dos sujeitos que envolvem a necessidade de significar e investir em um corpo. Dessa forma não estou entendendo a relação escola-corpo como algo isolado, mas sim, como um diálogo que comporta outros espaços de construção. Nossos alunos vivem em constante mudança física, emocional, comportamental dentro e fora da escola. Quando discuto essa ideia de “corpo natural”, menos enquadrado, abro possibilidades de desenvolvimento consciente de suas ações.

Essas transformações permeiam a cultura, mas também mudam ao longo da existência da cultura e dos sujeitos. Onde vivem, por onde passam, como foram constituídos. O corpo fala de maneira diferente, é marcado de modos diferentes, ele escapa e circula por vários significados. Quando pensamos em sociedade, Sennett (2003) nos provoca a pensar como as cidades também podem educar seus corpos. Observemos a luz nos ambientes, a presença de cores, tamanho das casas/apartamentos e escolas, os objetos de casas, conforto, as construções escolares. No livro “Carne e Pedra”, Sennett (2003) busca analisar o desenvolvimento das cidades por meio da experiência corporal. Discute a organização urbana onde homens e mulheres agiam nos ambientes de forma a relatar como os odores chegavam as suas narinas, como se vestiam, quais os hábitos e etc. Mostra a relação do corpo com a civilização, investiga a nudez, política e arquitetura. Com riquezas de detalhes apresenta também a geometria do corpo e suas manifestações. Deixa claro que o espaço urbano evoluiu a partir da nova visão científica do corpo-circulatório-liberdade de ir e vir com a necessidade de espaços comunitários. Percebe-se a importância de se tratar o corpo como meio de evoluções tanto urbanas quanto sociais. Como podemos problematizar as construções escolares na disciplinarização dos corpos dos alunos? Os espaços utilizados para as aulas de Educação Física nos remetem aos questionamentos sobre gêneros. Os espaços das aulas de Educação Física negociam ou se confrontam com outros espaços escolares na constituição de

corpos generificados. Vamos perceber que tem um confronto, disputa e negociação em torno do espaço da Educação Física. Isso é visto pelos estagiários como algo dado.

Eu vejo os meninos na quadra e as meninas com um espaço pequeno, elas reclamam sempre, mas o professor não consegue revezar (Semoá).

A quadra tem um cadeado porque à noite o povo invade (Ramassa).

A aula de Educação Física incomoda as outras aulas porque fica perto das salas e não tem outro espaço (Myla).

Os homens acham que mandam no melhor espaço para aula e por isso as meninas não querem fazer (Guga).

É engraçado ao mesmo tempo em que a escola quer dar limites na aula de educação física não tem um espaço delimitado para os jogos (Calú).

O espaço que sobra é das meninas (Ramassa).

Podemos pensar que somos induzidos a determinadas situações que educam os corpos da sociedade num lento processo histórico, com mudanças de atitudes e práticas humanas. Discutir com os alunos sobre a utilização do espaço é um dos caminhos. Propor atividades em conjunto e até mesmo trocar para sentir as dificuldades do outro se constituem como novidades para os estagiários. O machismo domina até mesmo o espaço para as aulas de Educação Física, os estagiários presenciaram situações que comprovam tal questão. Diante disso é necessário mudar a ocupação dos espaços para valorizar o direito de todos os gêneros.

O corpo é o contexto que revela marcas da história de uma sociedade, alterando com o tempo seu deslocamento. Já se pensou em um corpo de gorduras como saudável, higienizado para a saúde, militarizado em defesa da nação, esteticamente perfeito. Um corpo vigiado, criticado, desorganizado e moldado em diálogo com outros corpos, sujeitos, tempos e espaços. Hoje, a mídia oferece uma vitrine de corpos “perfeitos”, um padrão de beleza que influencia crianças e adolescentes. Em contrapartida esta contemporaneidade revela a beleza estética dos corpos vigiados. Os movimentos são analisados pelos olhares do outro, como sendo e compondo gesto masculinizado ou afeminado, dando lugar às opiniões e curiosidades sobre a sexualidade dos corpos e dos sujeitos.

Esta seria uma reflexão importante a ser feita para dialogar com os momentos que os corpos são construídos no ambiente escolar. Qual a linguagem corporal que utilizamos nas relações com os alunos? Os professores rotulam os gestos dos alunos como masculinos e femininos? De que maneira deixamos marcas? Essas questões foram discutidas e apareceram

as seguintes colocações:

Movimento não tem gênero, mas a sociedade impõe e acho que temos que mudar (Monet).

Eu presenciei o próprio professor fazendo piadinha quando um aluno estava rodando bambolê (Gesol).

Se um aluno brincar de boneca eu peço para guardar e comunico aos pais (Semoá).

Pra mim existe movimento de homem e movimento de mulher, cruzar as pernas e colocar a mão na cintura é coisa de mulher, sei que foi a sociedade que me fez assim. (Kaká).

Quando proibimos o aluno de se movimentar do seu jeito já deixamos marcas, e negativas (Guga).

Parece que ir a escola e ver o que está acontecendo está servindo para reforçar o que acreditam. O simples debate não está servindo para se problematizarem, há a necessidade de outro tipo de investimento na formação. Não podemos deixar de perceber, como relata Daolio (2010), que o ser humano, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando das normas e costumes sociais num processo de inCORPOração. Diante do que nos relata Daolio (2010), percebi que alguns estagiários estão controlados por opiniões sociais, percebendo certa dificuldade de novas aceitações. Por outro lado, o debate propiciou questionamentos positivos quanto à influência das ações dos professores quando se trata de movimentos pré-estabelecidos pela sociedade como de homem e de mulher.

Quando penso em uma encruzilhada de confrontos culturais que envolvem a história de vida do estagiário, do professor, dos colegas, percebo um deslocamento nas posições de educadores e espectadores para sentir como as subjetividades se constroem. Estou dizendo que é mais confortável não comentar assuntos que causam turbulências na escola, como por exemplo, tudo aquilo que estiver fora da normalidade. Essa rede de influências jogadas sobre a estrutura do corpo funciona como normas e regras, que podem ser escolhidas, criticadas, negadas, negociadas de forma que estão sempre em construção. Por mais que o Professor de Educação Física propicie pensar em corpo que está sendo descoberto através de movimentos, sempre aparece a dúvida. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo aprende culturalmente, instalando ao seu corpo os diversos significados de aprendizagem. Destaca-se então que, as aptidões motoras também fazem parte do processo de transmissão cultural. Como a escola através da Educação Física pensa nesta questão? Quais as

potencialidades e desafios da Educação Física ao pensar no corpo como patrimônio do ser humano?

Eu não vi preocupação onde estagiei (Gerório).

Os professores que trabalham com as crianças mais novas preocuparam com a formação corporal como um todo (Calú).

Agora que sou adulto é que percebo como sinto falta das aulas de educação física (Kaká).

O professor não tinha nem plano, ia pensar no aluno? Risos (Gerório).

As observações dos estágios estão possibilitando pensar as escolas e as práticas docentes. Por mais dificuldade que tenham, eles estão se repensando, se problematizando e propondo outras formas de serem, outros professores, outras escolas. Para isso retomo aos estudos foucaultianos para repensar no corpo construído nas escolas dos estágios.

Foucault (2009a) afirma que os nossos gestos são construções culturais históricas. Inspirando-me no arcabouço foucaultiano é possível analisar as instituições escolares de maneira a pensar no poder em seu investimento de produção pela disciplina e docilização dos corpos. Preocupam-se com as práticas sociais, as relações que o produzem. “Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica” (FOUCAULT, 2009a, p. 77). A perspectiva Foucaultiana de problematização do corpo em relação com as construções de gênero e sexualidade é uma ferramenta potente para pensar os significados que a nossa cultura confere aos corpos, aos discursos sobre eles, visto que, o corpo é ele mesmo uma construção social, cultural e histórica (GOELLNER, 2010). Um saber que ao ser tomado como “verdade” torna-se parte do corpo, mas que só ganha vida no campo da experiência e ao ser efetuado como prática própria, como uma prática de si. Quando o aluno está participando de uma aula de Educação Física e criticamente constroi opiniões a serem discutidas com a família, amigos e vizinhos torna-se uma pessoa diferente e está contribuindo com novos pensamentos da sociedade. Ele cria a sua verdade diante daquilo que executa dentro da escola, ouve dos professores e colegas de sala. Por isso, seria interessante a Educação Física não apenas pensar em movimentar, mas discutir esses movimentos em conjunto propondo debates enriquecedores. Esse aluno vai dizer sobre o corpo da maneira que experimenta e vivencia suas aprendizagens como um todo.

Portanto, o que importa é a forma como cada um desses corpos é construído, cuidado, educado, concebido, valorizado, representado. O importante é entender o significado

das manifestações corporais num contexto social, entender os movimentos corporais como parte de um todo social. Fiz a seguinte pergunta para os alunos em formação em Educação Física: qual a diferença em ver um homem baiano e um paulistano dançar? As respostas foram:

A dança faz parte da Bahia, e lá é normal (Monet).

O preconceito no Sudeste é maior (Calú).

O Baiano tem gingado (Kaká).

Você está querendo dizer o que? A gente acha que o paulistano pode ser gay? (Gerório).

A partir disso podemos discutir o corpo humano como construído culturalmente. Dessa forma, a cultura seria um ingrediente para o desenvolvimento do ser humano. O corpo, portanto, é objeto de conhecimento e de intervenção, é algo que se domina, é mensurável, é construção cultural. Nesse contexto considero relevante a colocação de alguns alunos:

A escola recebe alunos de todas as camadas da sociedade, que possuem vivências distintas, repletas de tabus e preconceitos. É nesse momento que o professor de educação física deverá também atuar promovendo discussões tomando o cuidado de não deixar os seus conceitos pessoais interferirem nos alunos. (Ramassa)

O corpo traz conhecimentos variados e sofrerá alterações durante sua fase escolar, atentando então para que as mudanças e diferenças sejam observadas e discutidas em tudo que está envolto nesse corpo que ajudamos a construir.

Sant'Anna (2006), nos instiga a questionar a ambição de conhecer e de controlar o corpo, de adentrar na obscuridade e descobrir algo inexplorado, de colocar sob suspeita como os discursos sobre a materialidade corpórea constroem-se ao longo da história e das subjetividades. Mais importante do que constatar as diferentes manifestações corporais, o que me parece interessante é entender o significado desses componentes num contexto social, como partes de uma tradição.

2.4 “Os meninos são afeminados” – Linguagem e identidades

Conforme relata Goellner (2010), um corpo não é apenas um corpo, mas também o seu entorno. Ele é também aquilo que se diz sobre ele, o comportamento que adquire sobre as vestimentas e acessórios; educação de seus gestos, o momento sem limites para as descobertas que podem surgir a partir dos estudos provocados pelos corpos. Os alunos carregam em seus corpos toda uma história, escolhas, vestimentas, características e regras aprendidas, influenciadas e apresentadas também na escola. Quando proibimos ou selecionamos ou classificamos nossos alunos pelos seus corpos estamos contribuindo nesse entendimento. Quando as normas escolares não permitem determinadas roupas somos responsáveis por impor sem propor questionamentos. Quando o professor de Educação Física valoriza a performance não está dando condições para os menos privilegiados fisicamente de mostrarem seus talentos. Ao dividir uma turma para uma partida de um jogo e exigir que um dos times tire a camisa, possivelmente algum aluno ficará mais constrangido por não ser o exemplo biofísico da atualidade. Devemos atentar também para construção do corpo pela linguagem, que por sua vez pode nomear, classificar, definindo (a) normalidades. A linguagem é um dos campos de construção das identidades, fixando diferenças. Considero importante citar aqui a colocação de um dos estagiários:

As aulas de educação física são aulas livres onde os alunos podem mostrar mais seus gostos, suas vontades, suas preferências, em contra partida isso traz a tona muitas coisas que são diferentes do que está dentro da normalidade. Temos que está preparadas para liderar os jogos, as brincadeiras respeitando as diferenças apresentadas no contato com o outro (Calú).

Outro tipo de colocação a esse respeito me chamou a atenção, pois a preocupação com a linguagem utilizada nas aulas pode interferir em determinadas falas. Uma aluna relata:

O professor de educação física tem um papel importante na formação da conduta e maneira de pensar dos alunos, pois torna-se a referência dos alunos nos mais variados assuntos, dentre eles o gênero e a sexualidade, com isso a opinião, os comentários do professor muitas vezes irão direcionar o aluno quanto a formação de ideias, conhecimento sobre as questões discutidas, e para isso o professor deverá reconhecer o grau de maturidade do aluno (Ramassa).

Existem diversas maneiras de educar o corpo sejam aquelas colocadas em funcionamento na escola, sejam outras pedagogias sociais como revistas, músicas, propagandas em tempos e lugares diferentes. Como os alunos do curso de Educação Física lidam, percebem e interagem com esses artefatos culturais e suas pedagogias sociais de construção de corpos, gêneros e sexualidades? Como isso se relaciona com o processo de formação dos graduandos/as de Educação Física e suas ações nas escolas? Nesse debate as seguintes colocações:

Jornais, revistas contribuem para perturbar certezas, pois vivemos em um mundo de preconceitos e exclusões, a mídia impõe e se não for conversado só prejudica (Guga).

A mídia é uma forte influenciadora de comportamento e tendências, o corpo perfeito está exposto sempre e o outro?(Monet).

Eu acho que a sexualidade deve ser assunto de casa, a mídia leva para outro lado (Guga).

Se os professores souberem fazer um link com a mídia acho valioso (Calú).

O problema que os meios de comunicação não discutem, apenas informam e acabamos sendo induzidos (Myla).

Tanto alunos da escola quanto estagiários estão inseridos em uma sociedade repleta de artefatos culturais que colaboram com informações que constroem e transformam as imagens e percepções a respeito de corpos e sexualidade. Quando presenciamos nas páginas de propagandas uma indução de cores, atitudes e modos, aquele que assiste necessita filtrar e saber criticamente se orientar discutindo de maneira a compreender que existem diferenças e outros modos de ser meninos e meninas. O professor de Educação Física pode se orientar também por essas pedagogias culturais discutindo com os alunos as formas diferenciadas de corpos, sexualidades e gêneros. Lançar diferentes olhares para além daquilo que se ouve e vê. Não é apenas aceitar tudo que está na mídia, como reafirma Le Breton: “o corpo é o vetor da individualização, ele estabelece a fronteira da identidade pessoal; confundir essa ordem simbólica que fixa a posição precisa de cada indivíduo no tecido social significa apagar os limites identificadores do fora e do dentro, do eu e do outro” (LE BRETON, 2005, p. 64).

A construção desses corpos na escola tem um caráter responsável para o contexto social em virtude do confronto do eu individual com o outro de fora. O contato entre/as/nas relações humanas é algo construído, também, no ambiente escolar servindo para organizar e

dar lugar a um “eu” individual ao mesmo que um sentimento de pertencimento de grupo. As identidades também são definidas a partir de cada corpo e seu entorno. Diante dessa teoria discutimos a seguinte proposição: as práticas são constituídas pelos gêneros, isso significa que as mesmas “fabricam sujeitos, como produzem (enquadram)”, por representações de gêneros e sexuais. Após um longo debate os alunos escreveram sobre o assunto e transcrevo agora alguns trechos mais relevantes para se pensar.

Em nossa vida aprendemos certas práticas consideradas como ‘normais’ na visão da sociedade, e como mudar depois? (Kaká).

As famílias ensinam o que é ser menino e o que é ser menina, na educação física se relacionam em conjunto e devemos propiciar as diferenças para serem discutidas (Gesol).

Desde muito tempo convivemos com isso, masculino e feminino, e penso que cada um tem suas escolhas, porém impostas pela sociedade (Guga).

A escola observada como templo de conhecimento aproxima e afasta no treinamento dos gêneros com intuito de heteronormatividade em relação à sexualidade (Monet).

O grande problema de debater a sexualidade e questões de gênero na escola é a diferença de opinião interferidas pelas práticas sociais, o problema surge justamente quando queremos formar da maneira que pensamos e para complicar aparece o corpo valorizado esteticamente pela mídia. Penso em divulgar o respeito mútuo, azul é do menino e rosa da menina já foi. Sexualidade e cultura vão andar juntas (Ramassa).

Penso que mudar essas práticas é coisa muito difícil (Gerório).

Essas transcrições nos levam a pensar na questão de uma formação da heteronormatividade⁴ desde cedo com influências pela mídia e artefatos culturais utilizados pela escola. Os estagiários consideram relevante a discussão, mas não conseguem desmistificar o cuidado com o assunto dentro da escola e, sobretudo pelo medo do novo. Inovar de que maneira? Consigo sentir a preocupação e entendimento dos estagiários nas situações propostas como problematizações importantes para o âmbito escolar. Não estamos buscando respostas e essas reflexões ajudam a nos questionar quanto aos problemas advindos das diferenças de gêneros e construção dos sujeitos. Percebo também a insegurança de

⁴ Na definição de Lauren Berlant e Michael Warner: “Por heteronormatividade entendemos aquelas instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que não apenas fazem com que a heterossexualidade pareça coerente – ou seja, organizada como sexualidade – mas também que seja privilegiada. Sua coerência é sempre provisional e seu privilégio pode adotar várias formas (que às vezes são contraditórias): passa despercebida como linguagem básica sobre aspectos sociais e pessoais; é percebida como um estado natural; também se projeta como um objetivo ideal ou moral” (2002, p. 230).

defender determinadas posições, o que perturba quando se admite a influência que pode causar. Quando referimos as influências sofridas pelas práticas sociais admitimos que fazemos parte de um grupo identificado e constituído pelo outro. As identidades são construídas por meio das diferenças, ou seja, a relação com o outro se torna importante para essa construção. Existe um jogo de poder e de forças em exclusão, que negociam, constroem, desafiam os espaços/tempo de forma que o indivíduo irá estabelecendo lugares de sujeito para si e para o outro. Tratar de identidades e diferenças é tratar de tecnologias discursivas, como se constroem, compreendem seus desejos, seus corpos e se relacionam com os outros. Não temos como pensar a identidade individual fora de um grupo social (HALL, 2006).

Assim sendo, os discursos que circulam nas escolas como cores específicas para cada gênero, as práticas que consideram ser para homens ou mulheres, profissões masculinizadas e atitudes revelando sexualidades têm potencialidades e desafios. O desafio de serem repensados. E a potencialidade de neste processo de desconstruir, construir algo novo, atentos para não enquadrar os grupos de forma a limitá-los. Os arranjos das identidades se relacionam com um diálogo entre escola, professores e alunos. Woodward (2008) afirma que as construções das identidades são relacionais, marcadas pela diferença e pelos símbolos. Contribuindo para que possamos pensar o que ocorre nas escolas como relacional Foucault (2009b), nos chama atenção para o fato de que toda relação em sociedade é de poder, ou seja, o poder está nas relações que se estabelecem entre as pessoas. Não tem como separar uma coisa da outra. Coloca-se em jogo a construção das subjetividades dos alunos, envoltas de saber-poder. Existem aí os núcleos de resistência que Vilela (2006) nos ajuda a pensar em outra dimensão na cena das relações de força. O sujeito passa a ser representado por uma diversidade de discursos que estão sobre ele. Esse poder segundo Foucault (2008) passa a ser produtivo, pois o corpo, o sujeito é o produto de forças e diante disso surge a resistência, pois ela é inseparável das relações de poder. É possível modificar as forças, pois a resistência é uma convergência de múltiplos poderes.

Para resistir, é necessário que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva como ele. Que, como ele, ela se organize, se coagule e se cimente. Que, como ele, venha de baixo e se distribua estrategicamente (FOUCAULT, 2008, p. 267).

Nossos alunos carregam sua história e os (as) professores (as) devem estar atentos aos discursos formadores de opiniões. Surge uma potência no pensamento que transforma atitudes que constituirão alunos sujeitos. Podemos modificar o que pensamos diante de tudo

que ouvimos e somos induzidos. O permitido e o proibido, o dócil e o transgressor, a norma e o que está fora dela. Essa construção passa pelo discurso produzido historicamente demarcando as diferenças. Faz-se necessário atravessar a linha transpondo as relações de forças de saber-poder reconhecendo o lugar e o momento de problematizar. Cuidados a serem tomados assim como os rótulos já impostos socialmente.

Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer (HALL, 2006, p. 105).

As identidades são fragmentadas nessa construção discursiva, práticas e posições tomadas entre professores, alunos e comunidade escolar. As identidades irão depender da utilização da linguagem, cultura e recursos históricos para a produção daquilo que nos tornamos. Percebo que existe uma articulação entre construção de identidades e educação que possibilita ampliar para além da escola, o que envolve relações de força nas famílias, no social, ou quaisquer que sejam os grupos inseridos. As turmas possuem seus líderes que se posicionam a frente dos grupos que se identificam: o melhor jogador, o mais habilidoso, os menos ágeis, os que não gostam do confronto nos jogos. Mudar de lugar possibilita provocações e instabilidades do eu.

Então, dialogar sobre a construção de corpos de meninos/meninas dentro da escola é um grande desafio. Daí os estagiários observaram de que maneira os alunos brincavam, corriam, se interagiam. Mesmo tendo iniciado a discussão destas temáticas nas aulas de estágio, nos relatos feitos pelos estagiários percebo que não incorporam a discussão quanto às diferenças entre os gêneros, como por exemplo: o menino mais rápido que a menina, as frustrações dos meninos quando perdiam para as meninas, o êxito feminino causava um desconforto. São nesses momentos que devemos utilizar o diálogo nas construções e transformações de corpos de homens e mulheres. Os movimentos corporais representam valores e princípios culturais, com consequências sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido.

A Educação Física envolve em seus aspectos educativos, recreativos ou expressivos práticas sobre o corpo, o que nos faz considerar o ser humano como sujeito da vida social. Que ideias dessa construção estão presentes entre alunos da Graduação? Qual é a relação dessas formações com as práticas nas escolas? Ao se pensar nessas questões outro

debate foi construído com os estagiários partindo do seguinte tema: Meninos brincam de bambolê e meninas jogam futebol, enquanto professor qual sua reação? Vários questionamentos apareceram nesse momento porque muitos estagiários se colocavam no lugar dos pais como questionadores das atividades propostas. Consideravam que em certas comunidades onde o preconceito fosse mais latente houvesse uma dificuldade maior de se trabalhar dessa maneira. A grande maioria dos estagiários não viu problema porque mesmo sendo atividades estipuladas pela sociedade como bambolê brincadeira para meninas e futebol brincadeira para meninos, a criança tem sua liberdade para brincar e consideraram atividades sem grandes problemas. Apresento a partir de agora algumas falas e em sequência irei problematizá-las:

Enquanto professor de educação física devemos respeitar as escolhas porque é um gosto e a brincadeira que se identifica, nosso dever é deixar a vivência (Monet).

Preocupo com a exclusão, porque nem sempre a menina tem a mesma habilidade que o menino para jogar futebol, mas nada que uma conversa não resolva (Kaká).

Os valores são criados por nós mesmos, as regras que a sociedade impõe devem ser respeitadas para o convívio e uma delas é a separação entre os sexos, entre aquilo que convencionalmente chama de brincadeira de menino e de menina, o bom professor lidará normalmente com isso (Myla).

Penso que o menino em uma atividade julgada pela sociedade como uma atividade feminina não seria bem aceito, já a menina jogando futebol encaro com menos problema porque é um esporte cultural brasileiro (Semoá).

Criança brinca com o que quiser, a sociedade é que denomina certas coisas que não sei se interfere tanto (Ramassa).

Eu estaria atento aos dois alunos para perceber a orientação sexual ou se somente gostam das brincadeiras, preocuparia em preservar a integridade moral dos alunos para que não sofressem piadinhas. Temos que quebrar preconceitos (Guga).

Menino brincar de bambolê a meu ver não daria certo porque homem rebolar culturalmente é coisa para menina, já a menina jogando futebol seria mais aceitável (Gerório).

Penso que menino com bambolê daria mais problema do que menina com futebol, porque muitos já estão acostumados com mulheres jogando bola pela televisão (Monet).

Acredito que a sexualidade dos alunos seria questionada, mas em termos de atividades considero supernormal (Calú).

Infelizmente vivemos em uma sociedade dividida entre homens e mulheres, considero errado criar essa mentalidade, temos a melhor jogadora de futebol do mundo e um dos melhores atletas de ginástica. O importante é quebrar barreiras e dar oportunidades de novas experiências (Ramassa).

Vai depender de como o professor aplica, sem brincadeiras (Myla).

Não considero comum esse fato, uma vez que historicamente as atividades tangenciam a sexualidade. Como professor agiria na imparcialidade para quebrar preconceitos, desvinculando sexualidade e prática da atividade (Guga).

As falas citadas acima nos ajudam no intuito de problematizar o contexto entre o estágio e a formação do professor de Educação Física. Foram debates que contribuíram para o processo educativo, situações e visões diferentes quando tratamos das reações dos estagiários ao se depararem com brincadeiras estipuladas socialmente para meninos e meninas. Surgiram questões de proteção e preocupação, controle e normalidade, influência dos meios de comunicação, posicionamentos entre o certo e o errado. O fato é que como educadores e estagiários ainda estão presos a fórmulas socialmente construídas, mas abertos para problematizar educação-sexualidade-corpos na construção e sujeitamento nas escolas.

O espaço da escola é onde presenciamos as diferenças, o que foge do nosso controle, uma situação inesperada, um sujeito que reage de outra forma nos incomoda e nos tira do lugar. Quando os estagiários trazem depoimentos que estranham determinados comportamentos dos (as) alunos (as), me faz pensar nesses discursos antigos aplicados nas escolas, as divisões por gêneros e habilidades. A normalidade presente nos bancos das escolas e das universidades como um senso comum, todos pensam, mas não sabem fazer, tem um rosto flagrado de dor que na formação de professor de Educação Física não se discute. Surgiram as exclusões, apareceram os padrões de movimentos e lugares, para uma norma sem tolerâncias ou com medos dos desvios. As diferenças vieram à tona causando estranhezas nos estagiários, que de certa forma tentavam apagar esses desconfortos. No entanto, não percebiam formas de violências física ou simbólica.

Então, podemos pensar no poder disciplinar apontado por Foucault (1987), que na produção dos indivíduos, permite aparecer o que não incomoda para melhor controle. É hora de pensar nessa resistência existente na escola como um processo que surge diante das relações de força e poder. Devemos repensar esses acontecimentos, atentos ao cotidiano da

escola para potencializar em múltiplas transformações. Dar valor aos acontecimentos para resistir e tornar possível novas criações.

Não podemos considerar diante dos relatos uma discussão sobre gêneros, que as falas cimentem em questões biológicas, mas também culturalmente construídas com jogos de diferenças e nas relações de poder entre os sujeitos e suas práticas. De que forma os docentes podem ser diferentes daquilo que já é instituído?

[...] temos procurado, a partir da fala de professores (as), vislumbrar o seu fazer pedagógico e, por meio dele, verificar em que e como este mesmo fazer reflete certas práticas culturais e modelos curriculares que, em grande arte das vezes, não levam em conta, bem como retiram desse fazer pedagógico, as questões de gênero que o envolvem (MARIGUELA; CARMARGO; SOUZA, 2009, p. 139).

Essas discussões não param por aqui, porque essas questões se fazem e refazem continuamente ao longo da existência. São construídas fronteiras diferentes em diversos lugares e tempos inscritas pelas relações de poder. Este estranhamento pelos estagiários é refletido principalmente pelo fato da sexualidade ser transmitida de maneira normal como a heterossexual, como forma natural. Para Louro (2000, p. 42) “ninguém é essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como o centro”. A percepção de um grupo de estagiários quando os alunos praticam suas vontades, seja com bola ou boneco retoma o debate trazido acima por Louro. Essas diferenças estão postas em determinados lugares. Gostaria de pensar nessas ideias discursivas da prática da Educação Física diante de gêneros e sexualidade, como um novo caminho. Essas fronteiras construídas dentro da escola demarcam o lugar do outro, o identifica através de seus corpos o que devemos problematizar nessa construção de sujeitos.

2.5 “[...] Em geral sofro influência dos meus professores da faculdade e no estágio vejo que os alunos estão atentos na fala do professor” – Construção das Subjetividades.

O corpo é um dos principais fatores de identificação: os fortes, os fracos, os habilidosos, os aptos. Como repensar nessa classificação de corpos impostos pela sociedade sem excluir aqueles que seriam considerados fora do padrão social? Os espaços ocupados por

homens e mulheres na sociedade nos remetem a repensar nos enquadramentos e a prática da Educação Física propicia investigações para desconstruir tais valores. Compreender diferenças, refletir as mudanças com os alunos através dos jogos, e expressões recreativas, debates interativos, vídeos são meios que fortalecem um novo olhar para os diferentes corpos. Percebe-se que a escola é um dos locais que possibilita essa problematização; e os debates nas aulas de Educação Física engrandecem esses questionamentos, já que, as identidades dos indivíduos são construídas a partir do seu próprio corpo. Já discutimos anteriormente quando um menino usa o bambolê e a menina joga futebol, mas os estagiários consideram que o mais importante é oportunizar a vivência e propiciar espaços problematizadores para a questão; pensando também na ênfase dada a sexualidade promovida a partir de certa brincadeira, pois o corpo reflete suas identidades.

Diante do exposto, Goldenberg (2007), nos remete a pensar que:

[...] os meios tradicionais de produção de identidade - a família, a religião, a política, o trabalho e outros se encontram enfraquecidos, é possível imaginar que muitos indivíduos ou grupos estejam se apropriando do corpo como um meio de expressão ou representação do eu (p. 20-21).

A escola então, desde a educação infantil também é responsável por essa construção, mesmo sendo discutida em um momento conturbado para o processo de educação atual. As aulas mistas são essenciais para o entendimento do outro e assim desde cedo as crianças compreenderiam melhor seu corpo e sua relação na sociedade, construção refletindo desejos com naturalidade. As escolhas dos alunos devem ser aceitas de maneira que tragam contribuição no processo formativo. São situações que se discutidas na formação do professor de Educação Física facilitará no campo de trabalho.

Preocupado com essa interferência do professor de Educação Física quero contribuir com novas propostas de pensamento na construção de subjetividades a partir do entendimento dos corpos, como algo que pode ser conhecido na infância, investigado e desconstruído. Discutindo com os estagiários sobre esse assunto surgiram os relatos que se seguem:

Meus professores na faculdade me dão uma base, reflito, mas sigo algumas dicas de como discutir na prática (Monet).

Em geral sofro influência dos meus professores da faculdade e no estágio vejo que os alunos estão atentos na fala do professor (Kaká).

A gente tem o costume de reproduzir o que vemos e ao assistir aulas do estágio busco o que considero relevante (Semoá).

Já tenho minha visão do ponto de vista da escola, mas sempre tem alguma coisa bacana que posso usar (Guga).

Pra mim falta uma melhor ligação entre teoria e prática, mas sei do poder da mensagem que posso deixar para meus alunos (Gesol).

Isso significa dizer que estou entendendo a formação contendo desdobramentos nos discursos pensados a partir da escola. É nesse corpo educado que estarão às marcas deixadas pelo tempo vivido na escola, na sociedade, em família, entre amigos, um com o outro. As descobertas sobre o corpo são importantes para entendermos suas mudanças e identificações com o meio que está inserido. Compreendo que o ambiente escolar é um dos locais para esses confrontos de corpo-gênero-sexualidade-identidade para uma nova possibilidade de construção de corpos na contemporaneidade – discutir a sexualidade e suas possibilidades de maneira problematizadora.

Historicamente, observa-se a passagem de um corpo que representava medo, desconhecimento e limite para um movimento em que se torna fonte de prazer, objeto de conhecimento e investimento em potencial.

[...] se hoje o corpo tende a ser compreendido nas artes e na ciência, na mídia e no cotidiano de milhares de pessoas como sendo um espaço de infinitas potencialidades, atuais e virtuais, não resta dúvida de que descobri-lo adquire de uma grande e fascinante empresa. Mas se cada um é considerado o principal descobridor dessa riqueza supostamente inesgotável, fica para cada um, igualmente, não apenas a tarefa de superar os limites do próprio corpo, mas, também, aquela de inventá-los. E como em qualquer descoberta do corpo, quando se pretende superar limites também é necessário fabricá-los (SANT'ANNA, 2000, p. 57).

Então como inventá-los? Repensar essa formação de corpos diante das práticas educativas da atualidade parece ser um dos grandes desafios para a comunidade escolar e essa pesquisa investe nesta problematização. As potencialidades desenvolvidas sobre o corpo seja civilizado, educado, homogeneizado trazem resultados sociais que devem ser discutidos como meios para o desenvolvimento educacional. Recriar a educação do corpo é descobrir sua trajetória histórica, entre aulas e repousos, práticas e movimentos; é estarem atento às descobertas possíveis para refletir a sociedade. Corpo de aluno, corpo de professor: o que podemos fazer com nossos corpos dentro da escola para permitir a problematização das

formas de se tornar, e assim, pensar novas possibilidades para os sujeitos? A linguagem corporal que o professor utiliza para transmitir seu conteúdo de aula leva uma interpretação individual do aluno que o observa, suas demonstrações, sua participação em conjunto com a turma favorece ideias de que o corpo é capaz de ser compreendido pelas sensações e sensibilidades. Quando planejo certas aulas e estou próximo dos alunos, executando, demonstrando as diferentes possibilidades de uso corporal recebo em troca a satisfação do aluno ao ver minha naturalidade com o que proponho. Algo que pode indicar que a interpretação dos alunos é modificada.

Somos educados por tudo o que nos envolve, e a naturalização do corpo produz um discurso influenciado pela sociedade. O corpo toma a frente da cena, constituindo-se como fonte de sofrimento, de frustrações, de insatisfação, de recordações, de impotências. O nosso incentivo causa motivação na turma e os debates surgem de forma produtiva. O corpo vem sendo vivido, investido pelas tecnologias e meios de controle, mostrando a força de diversos discursos, que penetram nos corpos e nos modos de vidas dos sujeitos em diferentes épocas. O professor é/está ciente de sua importância nessa construção?

Para Guzzo (2005), a linguagem dos riscos configura-se como um produto da organização da sociedade moderna, associada à aspiração ao controle do futuro. Conforme descrito por Soares (2006), pensar em um corpo como a visibilidade humana é afirmar que podemos educá-lo construindo uma sensibilidade social. Pensando nisso, é de extrema importância preocupar-nos com os discursos promovidos na escola diante das práticas corporais para que os alunos compreendam o significado e marcas deixadas no decorrer de sua formação. Trabalhar com a Educação Física na escola é pensar na obrigação de educar os corpos dos alunos. Quais os pontos que chamam atenção dos graduandos nos processos de educação dos corpos nas aulas de Educação Física? Como dialogam com essas problematizações na escola e fora dela? Essas questões foram surgindo e os estagiários tiveram as seguintes reações:

Para eu poder educar o corpo de alguém, preciso educar o meu. Risos (Ramassa).

Eu acho que os temas transversais como saúde facilita nosso trabalho, eu quero ter alunos saudáveis (Guga).

Posso propor pesquisas e apresentações que discutam corpos de hoje (Kaká).

Eu acho que postura, alimentação, exercício físico contribui para o aluno (Monet).

Eu ficaria feliz se um aluno meu mudasse comportamentos a partir das aulas, essa seria minha marca nele (Gerório).

Sabe o que eu penso de verdade, o que manda é o que a gente vê (Gesol).

Isso só vai acontecer quando a educação tiver valor (Semoá).

A partir das falas acima reitero a construção das subjetividades nos pátios e ambientes escolares quando propostas reflexivas em outros olhares são balançadas. Existem muitas maneiras de ensinar o entendimento desse eu, claro que as instabilidades vão aparecer. O contato com o outro e os professores causam mudanças no decorrer do tempo.

Porque a idéia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase “natural” esse modo tão “peculiar” de entendimentos a nós mesmos (LARROSA, 2000, p. 40-41).

Existe uma multiplicidade de situações que contribuem para isso, apontado na citação acima, como as práticas, as falas, as reuniões, a família. Não uma finalização e sim uma continuidade nessa formação. Essas transformações dentro e fora da escola vão depender de muito trabalho em conjunto desde a formação do profissional, da escola e da família. As mudanças de comportamento e de posições dos sujeitos envolvidas pelas relações de poderes em momentos distintos da formação. Pensar sobre isso, já é um grande passo na área educacional, lembrando sempre que seremos um sujeito a partir do outro. Quero pensar assim como Veiga-Neto (2007, p. 91) “cada um de nós nasce num mundo em que a linguagem e os discursos já está há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos”.

2.6 “Eu tenho dúvida aos 25 anos, imagina as crianças” – Gênero, Sexualidades: relações no contexto da formação em Educação Física.

É necessário lembrar que a escola como espaço de formação educacional dos sujeitos, é um dos locais para discutirmos e propormos questionamentos a respeito de sexualidades e gêneros pensando em contribuir com a desconstrução e ou construção de novos pensamentos. Os alunos quando estão inseridos no campo de estágio têm a oportunidade de observarem e dialogarem com a teoria estudada transpondo barreiras consideradas utópicas. O

crescimento intelectual diante daquilo que se tira do chão da escola torna capazes inúmeras variantes em diálogos com a literatura acadêmica. A experiência é uma delas, com outra visão diante das observações os debates fortalecem as intenções e as ações se modificam.

Pensar a experiência a partir de Larrosa (2002) seria discutir diante daquilo que nos toca, que nos passa, dando sentido ao que somos e ao que nos acontece percebendo como nos colocamos diante de nós mesmos e dos outros. Ter informações não é o bastante para a experiência e o que importa é o saber da experiência, ou seja, o que nos tocou. Larrosa (2002) afirma que uma sociedade constituída de informações não torna possível a experiência. A sociedade apresenta uma opinião após uma informação e não nos permite a experiência. Os estagiários tem a oportunidade de serem tocados, de permitirem o acontecido a partir do contato com os alunos na escola, passando a diagnósticos próprios. Diante disso torna-se necessário uma conexão significativa entre os acontecimentos vividos no estágio para se tornar uma experiência. Quando os estagiários observam, pensam e questionam situações da prática escolar vivenciam momentos e adquirem experiências.

Não devemos pensar em acumular informações no intuito de não perdermos tempo. A educação poderá ser repensada para deixar acontecer.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p, 47).

Portanto, pensar nessa experiência vivida no estágio é poder possibilitar uma passagem que afete de algum modo a produção de afetos inscrevendo marcas e efeitos. Dá-se um lugar porque o sujeito da experiência é um ponto de chegada onde tem lugar aos acontecimentos e, sobretudo uma exposição, uma maneira de expor.

A experiência permite provar de algo, experimentar daquilo que o atinge. Uma passagem do perigo a uma nova oportunidade, do estranho como viajante em busca de ser tocado, de ser alcançado. Pela experiência me curvo, derrubo-me para alcançar um novo equilíbrio, torno-me receptivo para assim ser transformado. Esse saber da experiência nos permite responder o que nos vai acontecendo e como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.

Esses pensamentos me fazem propor o acontecer em cada momento vivido e acontecido na trajetória dos estagiários, fazendo da experiência um ato singular de forma diferente e com pluralidades em seus acontecimentos com a descoberta do papel de educar com o corpo. Essa transformação traz nas ideias o fruto de dedicação, coragem e, sobretudo da experiência ora discutida. A sexualidade e as relações de gênero são terrenos férteis para colocar sob suspeita o que sabemos.

A sexualidade tornou-se objeto de estudo de vários pesquisadores, incluindo os educadores, sendo realmente um tema de discussão (BRITZMAN, 2010; MEYER, 2010; SOARES, 2006; WEEKS, 2010). A sexualidade estaria ainda vigiada, controlada, e mesmo servindo como foco de controle e de discursos disciplinadores. É também no ambiente escolar que surgem assuntos de sexualidade, diferenças entre homens e mulheres, namoro, relações amorosas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física trazem temas transversais como Orientação Sexual, conteúdo este a desenvolver trabalhos relevantes para a sociedade.

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de ensino fundamental e médio vem se intensificando desde a década de 70, provavelmente em função das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 60, dos movimentos feministas e de grupos que pregavam o controle da natalidade. Com diferentes enfoques e ênfases, há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino.

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV entre os jovens. Antes, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre o assunto em casa. Uma pesquisa do Instituto Data Folha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos escolares (BRASIL, 2001).

A luta organizada trouxe à visibilidade do assunto à tona, fortalecendo o crescente resgate para pensar de maneira atenta a problemática entre gêneros e sexualidades. Parece-me possível pensar então que; os currículos, a escola, os educadores não escapam dessa história, se transformando em espaços e momentos que favoreçam as discussões e

possibilidades envolvendo escola e sexualidades. Não podemos ignorar a realidade e as práticas dos diferentes sujeitos que compõem a escola de forma que a Educação pode ser um dos caminhos de mudanças para o século XXI. A escola vem sendo convidada a repensar as questões sobre as sexualidades, gênero como formas de problematizações e reflexões, compreendendo as sexualidades como uma temática cheia de discursos resistentes. Essa resistência pode ser quebrada com debates e discussões que não devem ser veladas por educadores. As dúvidas surgem no campo e transpor as barreiras exige tempo e estudos. Essas resistências ocorrem onde existe o poder e espaço de lutas entre o permitido e o proibido.

Questionando com os alunos do estágio em relação à importância do professor de Educação Física nas questões de gênero e sexualidades observei fatores importantes, assim como, problematizar sobre o assunto nas aulas de Educação Física trazendo a discussão para os conteúdos estudados. Percebo que é também na aula de Educação Física que se desperta o entendimento sobre o outro gênero, além de comprovarem uma percepção maior de comparar e reparar, seja por diferenças ou desejos. Quando questionados sobre os desejos sexuais uma estagiária relata:

O professor tem que usar de vários argumentos para que os alunos não necessariamente concordem com a opção do colega, mas que o respeitem, fazer com que eles tenham em mente que independente de opções, tenham os mesmos direitos (Monet).

Observa-se que a estagiária aponta uma questão de respeitabilidade quanto à orientação do aluno sem que haja imposições e construções já advindas do social. Chega a refletir também a possibilidade de direitos iguais.

Para Foucault (2011), a história da sexualidade é uma história de discursos, com uma construção da sexualidade modelada por formas como pensamos e conhecemos o corpo:

O dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global (p. 118).

A sexualidade, conforme afirma Foucault (2011) é um dispositivo histórico. Os corpos ganham sentido pelo social e nele insere a sexualidade com marcas da cultura expressando desejos e prazeres. Constituem-se a partir de inúmeros discursos normatizadores e reguladores, instalando saberes com produções de verdades. Assim nos tornamos sujeitos de

várias identidades que podem ser assumidas ou rejeitadas. A pesquisa de Mestrado com os estagiários me mostrou problematizações possíveis na escola e a partir de suas aparições íamos discutindo, pensando e investindo na formação. Para pensarmos um pouco nessas questões do estágio como um campo de observações na medida em que aprendemos com o outro e pensamos pelo outro, seguem alguns relatos:

Um dos professores que observo no estágio sempre tenta integrar atividades mistas e todos aceitam (Myla).

Eu acho que a professora que acompanho é meio machista, deixa os meninos só no futebol (Gerório).

Fica difícil perceber essa questão porque não tem reflexão, mas não vejo proposta que modifique isso (Gesol).

Eu acho que tem hora que temos que impor para dar certo e depois debater, sei que a família deve participar e será que eles querem? (Monet).

Essa mudança deve ser com o tempo, eu acho que está mudando e vejo que os pais são os principais responsáveis pelo preconceito em fazer certas atividade (Myla).

Os estagiários apresentam situações diferentes quanto às questões de gênero e sexualidades como podemos observar acima. As escolhas dos alunos estão voltadas para aquilo que estão acostumados a ver na sociedade. Os alunos na escola já trazem uma construção concebida dos valores familiares e nem sempre estão dispostos ao debate. Os professores que acompanham não possibilitam a discussão e, sendo assim, as mudanças são pouco perceptíveis. Durante a observação das aulas na escola percebia que o estagiário já enquadra o professor observado em um lugar pré-determinado. Essas construções de gêneros a partir das atividades e brincadeiras não oportunizaram aos pensamentos e desconstruções na escola, mas causaram outros meios de atuação quando pensados na formação.

As falas dos estagiários apontam para a necessidade de sensibilizar professores na graduação com as temáticas gênero e sexualidade para propiciar aos sujeitos em formação e da escola momentos de problematizações que possibilite o pensar. Nesse sentido, não quero tornar essa produção discursiva em mais um meio pedagógico, mas um refletir do nosso discurso na escola perante as atividades ora repensadas. Entendo que esse diálogo proposto entre formação-estágio-escola torna um campo rico para novas descobertas e valorizações dos debates para gêneros e sexualidades, a fim de transformar a educação que informa desprovida de experiências para outro campo enriquecedor que adquira de fato situações problema.

Assuntos sobre sexualidade talvez não sejam tão escondidos como antes. As transformações, que nas últimas décadas afetaram homens e mulheres, alterando concepções e identidades que são levadas em consideração nos debates na escola. Os estagiários demonstram a importância de mudar, mas com cuidados para não passarem por cima de pais e familiares. A mudança de pensamento aparece com o tempo e saber que é possível já fortalece novas possibilidades na escola. Diante dos discursos socialmente vividos, os prazeres e desejos corporais sugerem determinadas escolhas, ou seja, nossos alunos terão tendências para escolher suas atividades dependendo da forma que serão apresentadas. Dançar ou jogar futebol independe de gênero ou sexualidade. Falar em gênero e sexualidade ganhou destaque no final do século XX, como forma disciplinadora de preocupação individual, e acima de tudo crítica e política; ressaltando sua análise histórica e sociológica (LOURO, 2010b).

Continuando nossa problemática no estágio tentamos dialogar corpo e a sexualidade. De que forma os estagiários formulam em seus repertórios de conhecimentos as questões relacionadas ao (a) aluno (a)-sexualidades-professor (a)? Esses temas trouxeram as seguintes reflexões:

Os alunos são influenciados pelos pais, as roupas que usam, as crianças erotizam precocemente, observei casais durante a aula (Calú).

Temos que lembrar que a sexualidade passa por questões religiosas também, e devemos respeitar certas crenças (Myla).

Eu encaro com naturalidade, pois sexualidade cada um tem a sua, e tabus são quebrados com o tempo (Guga).

A educação sexual dever partir de casa, mas a escola também discutir. O professor não é aquele que apenas transmite conhecimento, mas subsidia o processo de construção do saber (Semoá).

O acesso à informação e a omissão da família traz a sexualidade da criança à tona, não sei se está correto isso (Kaká).

Eu tenho dúvida aos 25 anos, imagina as crianças (Ramassa).

A criança traz uma formação pronta de casa, eu tenho a minha ideia, não acho legal expor, mas propor o debate é legal (Monet).

No estágio entram em contato com a realidade da escola e começam a perceber que a graduação não ajudou a olhar e entender o que acontece na escola. Assim recorrem ao que dá segurança, que é algo familiar. Repetem e reforçam o que sempre fizeram e aprenderam ao longo de suas vidas. O que trazem é senso comum. Estão na metade da

graduação e não discutiram questões de gênero e sexualidades, de forma que, passaram quase quatro anos na faculdade sem que isso contribuísse para as transformações na forma de pensar.

Com as experiências apresentadas fica evidente que não é tão simples assim, porém é possível propor uma nova linha de pensamento para contribuir no processo de educar. Reconhecer a importância de problematizar na escola não garante evolução nas questões, e o pensamento de como fazer é mais um degrau dessas escalada.

Quando Foucault na História da sexualidade I (FOUCAULT, 2011) denunciava nossa relação com a sexualidade escondida para dentro dos lares no século XIX, como o casal monogâmico, heterossexual procriador e legítimo, passaram a ser o modelo da sexualidade normatizada, nos levou a repensar nessa evidência da escola como seguidora de uma norma. O diferente deverá ser escondido e guardado como um segredo? Quais as vontades em falar, revelar, deflagrar as questões do desejo, do corpo, do sexo, da erotização? A quem é dado o poder de discutir sobre esses assuntos? Como está organizado o discurso escolar nas questões que circundam a sexualidade e suas normas? Há mistura entre poder e prazer, saber e poder, poder saber o prazer. “Prazer e poder não se anulam; não se voltam um contra o outro; seguem-se, entrelaçam-se e se relaçam” (FOUCAULT, 2011, p. 56).

Sexualidade é um conceito que, muito frequentemente, se confunde com gênero e, embora precisemos reconhecer que eles estão estreitamente ligados, cada um deles guarda suas especificidades e inscreve os sujeitos em sistemas de diferenciação diversos. Enquanto que gênero aponta para as formas pelas quais sociedades e culturas produzem homens e mulheres e organizam/dividem o mundo em torno de noções de masculinidade e feminilidade, a sexualidade tem a ver com as formas pelas quais os diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivem seus desejos e prazeres corporais, em sentido amplo (MEYER, 2008, p. 26).

Penso que esta difícil discussão com o conhecimento constituído socialmente sobre sexualidades está muito distante dos cursos de graduação e, portanto das práticas dos professores nas escolas. Ampliar os estudos dentro das faculdades favorece o entendimento dessas questões. Quando discuto a formação do professor de Educação Física no campo de estágio tangenciando essa abordagem sexualidade-gênero com debates e situações problema contribuo na construção de outras visões; afirmo que, o interessante neste momento é possibilitar reflexões e questionamentos na escola, sem verdades. Colocados para a reflexão os estagiários relataram as seguintes falas:

O professor que acompanhamos no estágio também teve uma história, uma vivência, uma formação que o levou a agir daquela maneira. Entendo que terei um espaço para pensar em minha conduta como professora porque posso contribuir com novas maneiras de agir quanto o pensar em sexualidades e corpo (Kaká).

Temos que explorar vários campos de aprendizagem e não pensar que Educação Física é apenas jogar e suar (Semoá).

Com os debates nas salas da universidade busco contribuir para que os discursos acerca de sexualidade/gênero/corpo, com pensamento reflexivo, seja provocador de outras ideias. Provocar outras ideias é pensar em conjunto na formação-escola com práticas e alternativas possibilitando saber conduzir diante das experiências e dificuldades. Inicialmente causou um desconforto porque os próprios estagiários não tiveram essa formação quando estavam nas escolas de ensino fundamental e médio, porém com os debates propostos conseguiram resgatar suas trajetórias e principalmente visualizar de outro lugar, como professor.

2.7 “Eu presenciei meninas pintando as unhas na hora da aula” – Gêneros e Escolas

As transformações pedagógicas tais como a introdução das novas tecnologias na escola, novos equipamentos e esportes que envolvem sujeitos e a realidade constituem novas possibilidades e formas de ser e estar no mundo. Desde quando me propus aos estudos sobre gênero, sexualidades, constituição do sujeito e corpo várias mudanças aconteceram na minha condução como professor. Olhar para o fazer na escola como proposta da e na formação também é um desafio para mim como Educador. A pesquisa causa um embricamento entre professores-graduandos/estagiários para o avanço de circunstâncias políticas, históricas e culturais que envolvem as discussões sobre corpo, sexualidades, gêneros, subjetividades. De que forma a instituição escolar juntamente com os discursos que a cerca teria possibilidades de operar transformações substantivas para o contexto corpo-gênero-sexualidade? Como é a relação de forças existente entre professores e alunos no que se diz da construção dessas subjetividades e identidades? Qual é a força do discurso proposto pelo professor?

Será que os alunos escutam o professor? (Gerório).

Não atinge a todos, mas se uma parcela te escutar, já tá bom (Calú).

Eu vejo as vezes que o professor se esquece do seu papel nessa parte (Gesol).

Cada um tem o seu lugar e a escola deve manter isso (Monet).

“Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta” (HARAWAY, 1995, p. 221). Nossa aprendizagem em ser homem e/ou mulher é marcada desde o nascimento até a morte, se desenvolvendo pelos binarismos e, portanto, pelas diferenças que vamos estabelecendo para construir os dois gêneros. Essa diferença é constituída socialmente num longo caminho em campos sociais como escola, família, mídia, amigos. Assim, o conceito de gênero também não se refere mais ao estudo da mulher, ele é um conceito que procura enfatizar a construção relacional e a organização social das diferenças entre os sexos.

Nesse sentido, os trabalhos de Foucault (2011) contribuíram para pensar o caráter produtivo do poder na constituição dos sujeitos ao considerar a sexualidade como dispositivo, envolto de prazeres, carregada de possibilidades, provisoriedade, valores, fantasias e linguagens. Essa dinâmica de poder entre os gêneros e as sexualidades é cheia de sutilezas, discretas, muitas vezes passando despercebidas. Na escola, os alunos escutam comentários de outros colegas e professores, e talvez se calam, deixando passar um momento importante de desconstruir essa relação de poder e resistência, fabricando assim, oposições. As piadinhas, os deboches são corriqueiros e nesse momento pode abrir o debate. Certa vez na escola em uma turma de quatro anos eu ouvia assim: “*seu bichinha, sai daqui*”. Não consegui identificar de onde vinha a fala, e com o passar da aula ouvi novamente uma aluna se dirigindo a um colega dessa maneira. Esperei a aula terminar e perguntei a ela o significado do que estava dizendo, mas a resposta foi a seguinte: “*minha mãe é que me falou*”. Nesse caso a mãe contribuía para que percebesse uma forma de ser “bichinha” e por sua vez aquela criança de quatro anos já analisava o comportamento de outros colegas.

Pensando ainda nessa construção dos sujeitos a partir dos gêneros e especialmente nas aulas de Educação Física os estagiários perceberam um interesse maior dos meninos nas aulas de Educação Física porque as atividades escolhidas pelos professores não foram discutidas em seus aspectos histórico-sociais, dificultando a participação das meninas. Durante as observações os estagiários revelaram o medo das meninas em se machucarem, o fato dos meninos não passarem a bola para elas em determinadas brincadeiras e em muitos casos, algumas meninas consideravam coisas de homem. O momento de escolha dos temas das aulas favorece a participação dos meninos que historicamente preferem as atividades de

confronto e contato físico. Já as meninas se familiarizam com brincadeiras calmas e de concentração. Altmann (1998) já havia mostrado em sua pesquisa de Mestrado como os jogos de meninos envolviam força e agressividade, enquanto as meninas se preocupavam com questões de namoro e sedução. A menina comumente é vista como a delicada, doce, que não pode machucar e estragar seus penteados. A autora nos facilita compreender a relação de poder que se organiza entre os gêneros.

Eu também não jogava com os meninos, nunca me viam na quadra. (Kaká).

Eu presenciei meninas pintando as unhas na hora da aula (Monet).

Muitas se achavam café com leite e gostavam do tratamento (Guga).

Pensar em gênero nas salas de aula seria propor a desconstrução das desigualdades de gêneros e sexualidades convidadas na escola, principalmente nas aulas de Educação Física, onde meninos exercem poder sobre as meninas em alguns momentos, mas também alçar pensamentos que dialoguem com as diferenças entre homens e mulheres. Na disciplina de estágio tivemos momentos para que os estagiários planejassem atividades que pudessem levantar essas questões. As soluções apresentadas foram: adaptações dos jogos, trocas de espaço entre meninos e meninas, jogos cooperativos entre todos. Trocar o estilo das aulas por mesas redondas para possibilitar o debate.

O confronto entre os gêneros era consumado. Essa resistência em aulas mistas por disputas nas relações de poder entre meninos e meninas, portanto, vem diminuindo como fora relatado por um dos estagiários.

Os meninos tem um momento que querem proteger as meninas, e logicamente surgem as paqueras (Guga).

Debater essa questão é muito importante para tentar desconstruir as desigualdades. Manifestações de assuntos relacionados a gênero estão presentes em vários momentos escolares e nas práticas dos professores como forma de se constituir, de ser, agir, diante dos gêneros que assumem. Se nas aulas de Educação Física passa despercebida a construção das identidades de gênero permanece, então como antes, sem mudanças no silêncio. Não problematizar provoca a permanência do mesmo discurso resistido ao tempo que constrói efeitos de verdade nessa construção dos sujeitos. Temos um compromisso nas discussões produzidas na escola, portanto dialogo com Rosa (2004):

Equipar alunos e alunas para múltiplos modos de pensar e de conviver é uma das tarefas pedagógicas fundamentais e, ao mesmo tempo, problemática para a escola, quando seu público ainda não consegue alargar e ampliar seus modos de ver e estar no mundo (p. 28-29).

Podemos então pensar nessa construção tanto nos anos iniciais quanto na formação do curso de Educação Física, já que os estagiários necessitam de meios que fortaleçam seus estudos e experiências acadêmicas. De que forma a linguagem utilizada para mencionar questões sobre gênero pode influenciar nossos alunos? Como problematizar essas questões trazendo outras possibilidades que afirmem fazer parte de um gênero ou de outro?

Ao educar meninos e meninas, os discursos e códigos podem ser diferentes, enquadrando corpos e gêneros, talvez, voltados para a norma. Uma das possibilidades levantadas a partir desta pesquisa é o investimento em aulas que proporcionam uma participação igualitária dos gêneros, assim como o tratamento e oportunidades iguais possibilitando aprendizagens diversas. A integração dos alunos facilita o respeito entre eles e o reconhecimento dos valores de cada um. As aulas de Educação Física favorecem as discussões sobre gênero, porque perceber que o menino que não gosta das atividades práticas pode ser motivo de piadinhas sobre sua sexualidade nos promove abrir discussões a respeito desse embaralhamento entre as categorias. Essa vigilância presente na escola gera a constituição de grupos em oposição, homens e mulheres, masculino e feminino.

Esses jogos de linguagem vão criando diferenças nos discursos que por sua vez podem ser mudados e negociáveis. Surgem os aprisionamentos em determinadas identidades de gênero e sexuais deixando prevalecer o que talvez ainda fosse considerado como natural. O desafio maior é ultrapassar essas fronteiras em discussão para compreendermos a pluralidade existente na construção de gêneros nos ambientes escolares independente das atividades feitas por meninos ou meninas. No cotidiano escolar é possível perceber a presença de brincadeiras mais agressivas intituladas como brincadeiras de meninos. Nesse momento, se abraçam, agarram, esfregam; mas sem que isso sirva para questionar a sexualidade. A escola me parece um espaço importante para propiciar debates sobre esses assuntos para reflexão sobre gênero e sexualidade, pois ela produz e reproduz concepções de gênero e sexualidades. A sexualidade dos alunos não está fora do sujeito, está no corpo, de forma que o trabalho na escola leva em consideração o sujeito como um todo. A temática adotada por este estudo fortaleceu que é necessário abriremos espaços para a discussão e de forma positiva a aceitação dos alunos gerou mais um caminho para se pensar no papel do professor na construção do aluno como sujeito.

Aprofundar a reflexão sobre as diferenças sociais entre homens e mulheres, as

relações de poder que estão arraigadas através dos vários discursos, já será um grande passo para algumas mudanças sobre gênero e sexualidades. O movimento feminista, atuante desde o século XIX, foi importante para posicionar as mulheres em pé de igualdade com os homens dando a elas um lugar na sociedade trabalhista (LOURO 2010b). No entanto, essa construção entra em negociação com outros espaços e pedagogias como propagandas, discursos familiares e religiosos. Na escola os meninos e as meninas podem passar por uma experiência diferenciada discutindo temas com vivências para equidade de gênero.

Penso que o diálogo em torno de conceitos nos estudos de gênero, sexualidades possam contribuir nos questionamentos dentro da escola. Esse entendimento relacional entre homens e mulheres, seus jogos de força e poder mudam a cada circunstância, época e contexto social. Daí o interesse em questionar essa problemática dentro das aulas de Educação Física, a formação de futuros professores e a realidade vivida. Percebemos nas falas das crianças, e mesmo de professores, comportamentos e proibições na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais. Em mais um debate proposto surgiram comentários a respeito de casamento, homofobia, a construção da masculinidade, maternidade, história do corpo, constituição de famílias, e assim discutimos com a presença das seguintes manifestações:

Não é preciso casar para morar junto (Guga).

Eu acho que devemos discutir as relações entre as pessoas só quando aparecerem de fato (Calú).

O que vale de verdade hoje é proliferar o amor (Myla).

Olha professor eu respeito qualquer forma de relação, mas é só não me cantar (Gerório).

Tem hora que eu acho que a Educação quer abranger muita coisa, assim fica difícil (Semoá).

Como mudar a cabeça de um adolescente que já vem com os conceitos de casa? (Kaká).

Muita coisa já mudou, mas tem hora que acho hipocrisia. A tecnologia avança, mas o ser humano finge que aceita (Calú).

Percebi que os relatos giraram em torno de uma heteronormatividade, mas reconhecem a existência de outras formas na constituição de família. Por trás de cada depoimento surgia um ar de como fazer, esperar acontecer, sentindo-se ainda despreparados para dominar e comandar determinados assuntos. Isso para mim não importa, o surpreendente

é que sentiram que provocar reflexões contribui para a formação constante do sujeito, e até mesmo mudanças de atitudes como professores.

Scott (1995, p. 86), nos ajuda a pensar quando afirma que “às maneiras como as sociedades representam o gênero, utilizam-no para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência. Sem o sentido não há experiência; sem processo de significação não há sentido”. Continua afirmando que “a identidade de gênero é construída através da linguagem” (SCOTT, 1995, p. 86). Dessa forma, as maneiras como lidamos serão responsáveis por atitudes tomadas por nossos alunos no futuro. Dialogando com Scott (1995), podemos observar a presença de uma influência social na fala dos estagiários e de que certa forma ainda carregam concepções vividas nos mais diferentes ambientes que o rodeiam, como família e sociedade. Expõem com receio suas opiniões acreditando ainda naquilo que ouvem ou preferindo repetir o que para eles seria o correto. Apresentam dificuldades de fato em expor, pois para isso exige uma experiência e um sentido. Querem mudanças, mas não sabem como e por sua vez desconfiam das colocações que presenciam na sociedade. Colocações essas que utilizam a linguagem como forma de expressar relações, lugares, que produzem e fixam as diferenças. Estamos assim, construindo certo tipo de ser homem e mulher, para aprendermos a lidar com diversas formas de sermos homens ou mulheres.

Trabalhando com essas categorias de análise, gênero e sexualidade, sinto a necessidade de nortear campos de trabalho que favoreçam nossos questionamentos para a construção educacional. A perspectiva de gênero é algo relativamente nova no campo da Educação, o que faz com que seja necessário seu esclarecimento.

Dessa perspectiva, operar com o conceito de gênero supõe e demanda: a) assumir que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social, cultural e discursivamente construídas e não biologicamente determinadas; b) deslocar o foco de atenção da “mulher dominada, em si” para a relação de poder em que as diferenças e desigualdades são produzidas, vividas e legitimadas; c) explorar o caráter relacional do conceito e considerar que as análises e intervenções empreendidas neste campo de estudos devem tomar como referência, as relações – de poder – e as muitas formas sociais e culturais que, de forma interdependente e inter-relacionada, educam homens e mulheres como “sujeitos de gênero”; d) “rachar” a homogeneidade, a essencialização e a universalidade contidas nos termos mulher, homem, dominação masculina e subordinação feminina, dentre outros, para tornar visíveis os mecanismos e estratégias de poder que instituem e legitimam estas noções; e) explorar a pluralidade, a conflitualidade e a provisoriidade dos processos que delimitam possibilidades de se definir e viver o gênero em cada sociedade e nos diferentes segmentos culturais e sociais (MEYER et al., 2004 p. 61).

Quando terminávamos um debate sentia o prazer em questionar e refletir sobre as diferenças socialmente construídas entre homens e mulheres porque era diante disso que compreendia melhor o papel de ser professor. Não estava ali para repassar conteúdos, mas crescendo juntamente com as atividades propostas. Discutir as relações de força existentes entre os gêneros e suas construções quanto sujeitos sociais possibilitaram novos pensamentos e contribuições sentidas e realmente vividas pelo meu eu Professor e por eles Estagiários, futuros professores. O calor de sentir de fato, que o meu desejo de proliferar outras maneiras de ser, sentir, fazer estavam surgindo. Muitas vezes queriam continuar e esperando respostas que eu também não tinha. Minha satisfação era enorme de estar confrontando aquilo que eles pensavam, o que aprendiam, o que presenciavam no estágio e como se posicionavam nas diferentes problemáticas. A interrogação era uma constância entre eles, mas já apresentavam certa segurança e a capacidade de novas contribuições educacionais com mudanças de posturas, tanto nas falas como nas atitudes.

2.8 “*Temos que tomar cuidado para não induzir*” – Educação na Construção de Subjetividades

Penso na subjetividade como construções de representações de si e a organização das mesmas a partir de experiências. Não somente na constituição do eu, como forma de ser, agir, pensar, sentir, mas uma subjetividade organizada e atravessada por elementos decorrentes da história. A sociedade globalizada caracteriza-se por um lado pela homogeneização de valores, e por outro, por uma crescente escolha de significados e modos de vida. Neste contexto, poderíamos pensar na construção de uma subjetividade como processos que estruturam o sujeito da contemporaneidade através do que vive, experimenta, ouve e constroi diante dos discursos. Portanto, são meios de si constituir.

Para Larrosa (2002), as palavras funcionam como potentes mecanismos de subjetivação, pois pensamos a partir delas, dando sentido ao que somos diante dos outros e do mundo ou de nós mesmos. Essa experiência que nos acontece, que nos toca não é apenas ter informações, mas saber viver o que se escuta. “O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito” (LARROSA, 2002, p. 23). O sujeito tem a necessidade de mudar as coisas, sair da mesmice, produzir pela condição da hiperatividade contemporânea

e acaba não tendo experiências, segundo Larrosa (2002), é necessário interromper para pensar, olhar, escutar, sentir. Por isso,

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (p. 27).

Essa forma que nos tornamos historicamente sujeitos é a subjetividade; referimo-nos a “esses processos organizados e que organizam práticas de si que têm nos discursos e na relação saber-poder suas forças, mas que demonstram também a descontinuidade das formas históricas” (FERRARI, 2010, p. 9). Para Foucault (2011), o sujeito e a subjetividade são resultados dos processos de subjetivação; são os meios de si constituir a si mesmo e a construção do sujeito envolve resistências. Estabelecida por jogo de forças entre poder e resistência, as experiências sofrem influências dos discursos, do saber, do poder (FERRARI, 2010).

Essa subjetividade ocorre em um corpo, o sujeito é corpo (FERRARI, 2010). Compreender essa relação do sujeito com o mundo, as relações com o tempo histórico, com o outro e suas constituições de existência que perpassam pelos indivíduos organizaram essa pesquisa e modificaram minha atuação como professor e a minha maneira de trabalhar na formação. Assim busco falar de vários lugares em momentos distintos, tais como o tempo dos professores, dos alunos e suas subjetividades. Tempos e lugares que se encontram na Educação, seja na formação em Educação Física ou na escola: tempos e lugares que envolvem processos educativos mais amplos, aqueles que dizem da constituição dos sujeitos.

As práticas educativas tornam essenciais para construir, modificar ou melhorar essa formação do sujeito. A escola e os discursos produzidos nas aulas de Educação Física serão responsáveis pela formação dos sujeitos. Os discursos e a relação problemática de construção do sujeito se envolvem para constituir o que é. Os professores estão preocupados com esses questionamentos? Qual ideia que temos de nós mesmos? Apostar nessas questões é uma forma de problematizar os espaços-tempos de formação e constituição dos sujeitos. Assim, parece-me possível colocar sob questionamento a constituição dos sujeitos professores de Educação Física. A graduação está implicada nestes processos de constituição do “eu” e do “outro”, do professor (a), e do aluno (a). Estamos em confronto entre nós e com o outro. Para discutir esses encontros, inspiro em Foucault (2011) que nos remete a pensar na experiência de si, como algo histórico e cultural. Trouxe para a história da sexualidade, a experiência

como correlação cultural entre o saber e normas de subjetividade – “a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito...” (LARROSA, 2000, p. 43).

Os sujeitos são portadores de uma verdade sobre si mesmos, participantes de todo processo de formação do eu, no qual a produção pedagógica constitui e intercede nas relações da pessoa consigo mesma. Somos chamados a produzir um conhecimento, uma verdade sobre nós mesmos. Quando o indivíduo interpreta, descreve, observa fazendo coisas consigo mesmo, constitui a experiência de si. As práticas pedagógicas serão lugares mediadores em que os sujeitos encontram dispositivos para desenvolver sua autoconsciência, considerando essas práticas como mecanismos de produção de experiência. O fato de elaborarmos atividades dirigidas para nossos alunos está propiciando e construindo uma experiência de si, subjetivando-os. As atividades produzidas pelos estagiários e trazidas para aula também estão produzindo suas próprias experiências. Experiências de si são constituídas quando utilizo narrativas, que por sua vez podem produzir histórias pessoais. As histórias que os professores e estagiários contam estão carregadas de sentidos do que são. Tento nesse momento usar o arcabouço teórico de Foucault como ferramenta para nos fazer pensar na história não linear, e sim em descontinuidade, no pensamento de acontecimentos que faz surgir um eco, que brota uma história menor repleta de narrativas substanciada de fragmentos de existência. Os estudos de Foucault contribuem quando entende que a história “[...] é uma multiplicidade de durações que se emaranham e se envolvem umas nas outras [...]” (REVEL, 2005, p. 59). Penso a partir disso que haverá uma ruptura para iluminação transformadora dos acontecimentos possibilitando uma historicização dos nossos próprios olhares. Essa importância nos causa uma nova construção de si e do outro.

Dessa maneira, a reflexão juntamente com os alunos sobre a formação de si traz modificações nas formas de pensar as práticas pedagógicas de nossas aulas. Propostas que ampliam as preocupações em ser professor. Pensar em qualidades educativas que produzam condições de argumentar sobre gêneros, sexualidades e corpo sem romper a história vivida pelos sujeitos professor (a)-aluno (a) em diálogo social. Quando penso em Educação transformadora recorro a Larrosa, “construir uma determinada autoconsciência pessoal e profissional que sirva de princípio para a prática, de critério para a crítica e a transformação da prática, e de base para a autoidentificação do professor” (LARROSA, 2000, p. 50).

A Educação pode ser um dos meios para a produção de subjetividade a partir da convivência escolar. As personagens do ambiente da escola carregam uma trama de relações interligadas pelas subjetividades de professores, alunos, funcionários e pais. Não tem como

fugir da realidade envolvida pelo sujeito e sua cultura, afetando e sendo afetado, sendo construído pelos grupos com os quais se relaciona. Essa formação histórica seria então o processo de subjetivação, maneiras de produzir e ser produzido ao longo de toda construção humana.

Estou pensando em uma subjetividade com o estilo de existir de cada um, no decorrer de sua existência, construindo nos movimentos e circunstâncias histórico-sociais. Refletir então, em afetações, manifestações sociais que se cruzam de maneira, às vezes, sem perceber na interação com a realidade, ou seja, sendo produzido e produzindo. Dessa forma, o ser humano experimenta, cria a maneira de ser, reinventa, relaciona para construir sua singularidade, sua subjetividade.

Subjetividade e história andam interligadas, já que é na história que se dá a produção de subjetividade. Os estagiários trazem trajetórias de vida, de famílias e de professores também. A subjetividade está sendo produzida nessas relações de espaços físicos, onde fazemos as aulas, a partir dos materiais utilizados, na escolha das cores, suas formas e os discursos nas construções de mulheres e de homens.

Isto traz uma preocupação muito particular porque a escola nos leva a conceitos pré-estabelecidos, nomeando e produzindo certas atitudes. A escola tem a tendência de apresentar uma visão de mundo, na qual os sujeitos fazem parte, de modo particular se constituindo como mais um espaço em que os alunos entram em contato e negociam com outras formas de ser. Quando proponho a reflexão de sexualidades quero propiciar a atenção tanto de alunos do ensino fundamental e médio quanto os alunos da graduação em suas construções subjetivas. As salas de aulas, as quadras, os espaços das escolas não podem ser vistos apenas como momentos de construção pedagógica, mas sim, como um campo social humano, que se produz e que é produzido pelo contexto histórico, social e político. É nesse espaço escolar que se constituirá uma vinculação das construções de subjetividades de professores e alunos, o estilo de existir no e com o mundo. O (a) professor (a) também se produz enquanto formador de opiniões e colaborador (a) das constituições dos sujeitos.

Quando começo a trabalhar em algum lugar, quase reproduzo o que fizeram comigo na faculdade, não penso se está correto, mas é um exemplo que foi responsável na minha formação (Myla).

Temos que tomar cuidado para não induzir (Monet).

Então, toda relação existente entre professores e alunos causa uma troca de ensinamentos e produção de subjetividades carregadas de histórias e conhecimentos.

Posso ainda pensar na produção de subjetividade entre professor (a) e aluno (a) na disposição e utilização dos espaços para as aulas de Educação Física. Quando as aulas não eram mistas os estagiários relataram que os meninos ficavam sempre na quadra e as meninas em um lugar qualquer. Nesse caso, surgiam as relações de poder sobre o local para a prática das aulas, e como na maioria das vezes aconteciam, os meninos ficavam com o melhor lugar. Quando penso em analisar as sexualidades parto da importância histórica da experiência de si, já que essas problematizações que circundam as sexualidades são também históricas. Inspirando-se em Foucault, Larrosa afirma que a história do eu como sujeito “não pode ser analisada sem relação com um domínio de saberes e com um conjunto de práticas normativas” (LARROSA, 2000, p. 56). Quando fala sobre dispositivo pedagógico inclui qualquer lugar no qual se constitui a experiência de si, portanto a escola, os discursos, os mais variados momentos de aprendizagem fazem parte desse contexto. A escola deverá atentar-se, pois, é um campo pedagógico que se responsabiliza por processos constitutivos da subjetividade, ou seja, um dos espaços na qual os alunos se tornam sujeitos.

Essas colocações trazem um complexo pensamento de nossas obrigações enquanto formadores e construtores de subjetividades. Foucault nos indaga dizendo:

O objetivo principal não é descobrir, mas refutar o que somos [...] não é libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas libertar-nos, nós, do Estado e do tipo de individualização que vai ligada a ele. É preciso promover novas formas de subjetividade”, “desprender-se de si próprio” (FOUCAULT, 1993 apud SILVA, 1994, p. 84).

Questionando essa construção de subjetividades do ambiente escolar e toda história de alunos e professores diante de experiências vividas, penso de que forma estão sendo formados os futuros professores com saberes socialmente construídos. Parece-me extremamente relevante pensar na formação dos professores de Educação Física relacionando seus saberes, experiências e de que forma se constituem como sujeitos.

III “TEM HORA QUE EU ME PERGUNTO SE É NECESSÁRIO AULA TEÓRICA” – ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo problematizo a importância dos estágios da licenciatura em Educação Física na formação docente discutindo e dialogando com falas dos estagiários a partir do campo com o pensamento em compreender a escola e suas manifestações. Quero pensar a formação não apenas na sala de aula, mas também em vários ambientes da escola quando assumo problematizar acontecimentos de gêneros, sexualidades e corpo nas aulas de Educação Física.

Apresento esse diálogo entre professor da escola, estagiários e universidade através das experiências vividas em confronto com minhas experiências de professor, assim como o fazer diferente na aprendizagem diante dos estágios. Relato algumas angústias e processos de aprendizagem que aconteceram no decorrer da pesquisa como contribuição na formação docente. Histórias que construíram caminhos para pensar nesse professor em formação.

Busco também, a possibilidade marcante de compreender o processo de subjetivação quando pensamos em categorias de análise como gêneros, sexualidades. Focalizo os debates propostos em sala de aula como uma das maneiras de repensar e o aprender com a prática do estágio e suas contribuições na formação docente, já que sentimos o distanciamento entre universidade-escola. Problematizo com os estagiários como forma de compreendermos melhor o processo de subjetivação com aquilo que acompanhamos nas observações.

Em outro momento trago uma discussão do saber e a absorção de experiências do dia a dia nessa relação professor e aluno na tentativa de repensar a formação docente por meio de observações do estágio. Dialogo também, com a possibilidade dessa construção de identidade docente, maneiras interdisciplinares, ou seja, com o que observo, discuto tenho uma constituição identitária de professor.

Expondo as experiências vividas por mim e pelos estagiários em observações e debates na universidade propus diminuir a distância existente entre formação e escola. Estudos e relatos dos acontecimentos como forma de compreender as inúmeras possibilidades de “ser professor”, o seu sentido, a escola, e acima de tudo como o estágio se torna efetivo na formação de um professor.

3.1 “*O professor que observo tem saída pra tudo, isso me dá um alívio*” – Formação Docente e o Estágio.

[...] por considerarmos que a atividade docente que se realiza na sala de aula não se restringe a suas paredes, uma vez que as relações que aí se estabelecem são determinadas pelos contextos mais amplos – a cultura escolar, pedagógica, administrativa, a comunidade na qual se insere os alunos e seu mundo, os professores e sua história, os sistemas de ensino, as demais instituições sociais e de cultura, a sociedade em geral – entendemos que o estágio deva propiciar aos futuros professores e aos que já exercem o magistério o conhecimento dessas determinações (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 95).

Considerando a ação futura dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física quero colocar em discussão a relação existente entre a formação desse futuro professor com situações que envolvem o estágio, sobretudo a relação que se constitui como dinâmica dos estágios de forma geral, ou seja, o professor observado e os debates em sala de aula pensando na importância desse contexto como uma das maneiras de se construir o “ser professor”. Como diz a epígrafe acima essa construção de se formar professor não se restringe aos momentos destinados exclusivamente às salas de aulas, pois devemos considerar a cultura que envolve essa formação, o ambiente vivido pelos estagiários, o criar dos mundos vividos por todos aqueles que foram responsáveis por essa trajetória; professores observados, alunos, colegas estagiários, professores universitários na graduação. Quando organizo as aulas do Estágio, exponho minhas colocações e dirijo os debates entre os estagiários. Desta forma, estou também construindo em minha forma de trabalho outras maneiras de conduzir profissionalmente, ou seja, me constituindo de maneira diferente. Trago algumas falas para discutir o que se refere à epígrafe:

Quando eu observo o professor sinto mais segurança para tentar usar suas maneiras de atuação (Calú).

O professor que observo tem saída pra tudo, isso me dá um alívio (Semoá).

Quando acompanho na merenda, acho que também estou aprendendo alguma coisa (Kaká).

Vi ensaios para festas e foram importantes pra mim (Monet).

Teve um dia que acompanhei uma reunião, foi bom para entender como funciona a escola sem ser exclusivamente em sala de aula (Guga).

Presenciei reações diferentes para os mesmos casos, por exemplo, maneiras de castigo, ficar sem recreio, sem aula de Educação Física, etc. (Gerório).

Talvez essa angústia seja motivada pelo fato de atribuímos a formação, o espaço-tempo de aprender tudo, de resolver tudo, ter saída para tudo, como se isso fosse possível. As falas consideram importante o estágio. Acabam atribuindo um valor positivo ao estágio e a observação. Falam de segurança de se sentirem aliviados, de aprendizagem. Assim revelam também certa angústia própria desta fase de formação em que sabemos que um dia vamos entrar em campo e na escola. O estágio antecipa esse sentimento. Os estagiários afirmam sentir mais segurança a partir do estágio comprovando assim, a importância desse acompanhamento na escola. Mostram a tentativa de utilizar aquilo que estão aprendendo com as observações. Trazem uma aprendizagem que acrescenta no conhecimento adquirido também com as disciplinas. Relatam que além das aulas que acompanham conseguem captar muitas formas de ser professor em outras situações como, festas, horário de recreios, reuniões, momentos de merenda. Observo que as falas dos estagiários confirmam o que se relata na epígrafe, a construção envolvida em vários campos de atuação, ou seja, momentos fora de sala, em setores administrativos, na comunidade escolar como um todo, contribuindo para a formação, situações essas que abrangem o espaço além da sala de aula.

No âmbito da formação são diversos os investimentos para a melhoria na atuação docente. Um número grande de informações, conteúdos e projetos tem se voltado para o espaço formativo, pautando-se na ideia do professor como sujeito que apreende e consolida sua aprendizagem em várias linguagens e não somente referindo-se a conteúdos transmitidos nas universidades. O professor no início de carreira se apresenta inseguro e ansioso, absorve novas informações junto à escola, enfrenta dificuldades dos alunos, a relação com outros docentes, se depara com situações novas e por mais que tenham sido vistas na formação inicial terão momentos de choques e dúvidas. É diante disso, então, que me parece importante

pensar um pouco nessa trajetória de se formar professor caminhando por processos distintos, assim como, o estágio. Importante destacar nossa concordância com o defendido por Freire (2001, p. 43): “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Defendo o foco na formação inicial de professores, por meio do curso de licenciatura em Educação Física pensando nas dificuldades pedagógicas que envolvem a prática docente. A consideração relevante do estágio no processo de formação inicial dos professores é um aspecto da construção do sujeito que me chama atenção, porque diz de uma relação. Não envolve somente os estagiários, mas, sobretudo, eu como professor da disciplina de Estágio estou cotidianamente me constituindo em meio ao que os estagiários trazem, problematizam e discutem. Os professores observados estão sendo constituídos pelos discursos e observações dos estagiários. As escolas e os alunos também estão nesse processo. Portanto minha preocupação em pensar no estágio discutindo gêneros e sexualidades, já que são categorias de análise que insistentemente aparecem no contexto escolar, significa um investimento nesta fase inicial de formação, nestas relações que dizem dos processos de subjetivação. Gostaria de discutir um pouco o que seria formar, pois sabemos que pensamentos diferentes poderão aparecer em diversos contextos de análise. Como explica Souza (2006):

O campo semântico da palavra formar é particular e independente do que ensinar, frouxo em comparação à palavra educar e ficando reduzido à ideia de instrução. Na maioria das vezes, apresenta estreita relação com dar conhecimentos e com preparar para um ofício ou um fazer, assentando-se num pragmatismo e numa racionalidade técnica como axioma para a formação (p. 37).

A citação me inspira a pensar outros momentos e processos que estão implicados na formação e que não se restringem a instrução e conteúdos. Esse momento que trago a questão de se formar encaro como processo de subjetivação e transformação de subjetividades, pensando ainda na produção dos sujeitos que envolve o “ser professor”. Sem esquecer nesse diálogo de ser professor e sua forma de se constituir diante de assuntos como gênero e sexualidades. Estou apenas indagando a questão de ser formado em curso de Licenciatura e de que maneira as trocas de experiências poderão contribuir para tal. O Estágio Curricular foi assumido como um componente do currículo responsável para contribuir na formação prática dos professores e a partir disso, acredito que cursos de formação de professores poderiam ser concebidos no sentido de integrar ações de ensino-estágio e/ou

universidade-escola de forma coesa e em um constante diálogo focadas na análise da prática docente.

Um dos objetivos do Estágio é ser um espaço de construção de aprendizagens no processo de formação dos professores, juntamente com as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação. Auxilia, também, na construção de conhecimentos e possibilita contribuir para o fazer profissional do futuro professor. Nesse sentido, ao discutir as formas de se pensar o estágio na formação docente considero dentre outras, as proposições de observações e as mais importantes participações para se construir esse momento de aprendizagem. Carvalho (1985) procura deixar claro que a aprendizagem se constrói à medida que as experiências vivenciadas nos estágios sejam discutidas e teorizadas em um momento destinado a essa finalidade no interior do curso de formação inicial. Assim relata um estagiário:

Quando trago para sala de aula o campo que observei, comento o que vivenciei e ao mesmo tempo escuto os outros casos aprendo muito mais do que qualquer leitura de texto que é feita em sala de aula, eu gostaria que o estágio fosse feito com aspecto voltado para todas as disciplinas. É um avanço na aprendizagem (Monet).

Como a prática é entendida como mais forte. Talvez porque esteja ancorada na experiência, na vivência. A fala parece denunciar certo distanciamento da teoria da prática, universidade e escola. Relata que o estágio é um lugar de aprendizagem por excelência. É necessário, portanto ter um momento de reflexão, análise crítica e diálogo na tentativa de assumir propostas depois de ter ido ao campo-escola. Diante de reflexões e análises fomos criando condições de pensar o novo, outras maneiras de ser professor, formas de atuação, discutir sobre as categorias propostas. E foi exatamente por acreditar na troca de experiências, estudos de casos das observações dos estágios que assumimos em nossa pesquisa essa mão dupla de informações retiradas daquilo que se acompanhava no campo.

Parece-me importante pensar nessa organização do estágio, a forma que é discutido no que se diz respeito a conciliação de prática e aos saberes dos cursos de formação, para que o estagiário possa propor outros e diferentes tipos de atuação, de escolas, de professores, das relações professor e aluno. O estagiário deverá se beneficiar com o cumprimento do mesmo para conclusão do seu curso e para sua formação. Outra situação importante para se pensar no estágio como formação docente é a própria seleção e organização dos conteúdos escolhidos para serem trabalhados nas diferentes disciplinas do curso, pois se sabe do grande número de horas obrigatoriamente cumpridas. As horas de

estágio podem passar por uma reestruturação do que observar, quais situações pudessem propiciar uma ligação mais efetiva na formação e suas disciplinas.

A ligação entre a universidade e a escola de ensino fundamental e/ou infantil, que é atribuído aos momentos de estágio tem desafios e potencialidades que são produtivas, quando se reconhece a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade. Deverão dialogar juntas por intermédio de seus professores para acolher a contribuição que cada uma oferece a outra. Diante disso, penso na articulação entre a teoria e a prática, em função da formação de professores, no qual o ensino na Universidade não esteja descontextualizado com a problemática do cotidiano escolar. E por outro lado, a escola esteja envolvida em ações críticas reflexivas sustentadas por esse diálogo entre Universidade-estágio-escola.

Às vezes o professor na faculdade não consegue citar exemplos para facilitar a aprendizagem, acho muito distante (Monet).

Teoria é uma coisa na prática é outra (Gesol).

Tem hora que eu me pergunto se é necessário aula teórica (Ramassa).

Problematizam o conteudismo, se perguntam sobre até que ponto o que estão aprendendo na licenciatura é importante. De certa forma estão pensando o “ser professor”, pensando em si mesmos. Podemos pensar que estão tomando os seus próprios professores como modelos a serem seguidos ou distanciados.

Esse distanciamento entre a universidade e a escola pode prejudicar o entendimento da realidade de trabalho. E até mesmo, a falta de comprometimento dos outros professores da graduação que nem imaginam o que se passa nos estágios aparece nas falas dos estagiários como um desafio para a formação. Os constantes diálogos estabelecidos ao longo dessa trajetória do estágio na formação docente contribuem com a ruptura do isolamento presente na educação escolar, não se tornando individualizado. O contexto criado pelos encontros entre os estagiários, nas escolas e na Universidade fortalece a interação entre os sujeitos, colocando seus pontos de vista e contestando novas situações auxiliando outros níveis de reflexão.

Eu consigo aprender quando escuto do outro como foi sua participação no estágio, guardo com maior facilidade os exemplos dados (Myla).

A docência precisa ser encarada como um período significativo da vida do professor. Existem sentimentos, manifestações pessoais e profissionais que exigem apoio

profissional, e considero o acompanhamento do estágio primordial nesse caso. Não podemos fechar os olhos para os problemas quanto a essas questões formadoras porque existe desistência da carreira docente por parte dos professores pela falta de entendimento nessa correlação entre teoria e prática, não podemos desmembrar uma coisa da outra. Nesse caso a relação que defendo entre universidade-estagiário-escola é uma promoção que compreenda o papel dos estagiários no campo da escola e suas reais contribuições, sem esquecer que o professor é sujeito ativo de sua aprendizagem, que o processo de formação docente se dá ao longo de uma continuidade e que o ensino é uma prática reflexiva.

Isso significa dizer que para mim, a inserção na realidade por meio do estágio deve proporcionar a possibilidade de um olhar investigativo sobre a complexidade da escola, oportunizando aos estagiários um exercício de reflexão que contribua para a construção de novos conhecimentos a partir da realidade da escola. Na prática do estágio penso que é importante conduzir os estagiários ao desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade que vivenciam no cotidiano escolar. Que façam, em seu processo de formação, o exercício da práxis a partir da realidade do trabalho educativo contextualizado, a fim de que essa prática se torne constante por ocasião do seu exercício profissional. O desenvolvimento desse olhar crítico não deverá ser dos relatos ou comportamentos dos profissionais que acompanharam, mas de forma que compreendam as relações existentes na escola como um todo.

Pensar nesse movimento de trânsito entre o saber e o saber fazer, com dificuldades ou acertos, por entre teorias estudadas das diferentes disciplinas é que os futuros docentes construirão para uma prática significativa e autoral no seu amplo processo de formação, sendo o estágio um meio comunicador essencial para que isso ocorra. Dessa forma, o estágio como estratégia de formação participa no processo de constituição do “ser professor”.

Tenho medo de formar e não saber fazer, não saber lidar com o que eu vejo no estágio, como por exemplo uma briga, um choro, sei lá. Mas eu sei que é aqui nessa troca de experiência que crio alicerces (Calú).

Eu fico tão feliz quando eu presencio alguma coisa no estágio que vi na teoria de sala, fazer essa ligação é bom (Kaká).

Os estagiários não conseguem assumir a dúvida como lugar de oportunidade de aprender. O medo é por não saberem fazer. O “ser professor” ainda está diretamente ligado àquele que sabe, ou melhor, há um entendimento daquele que tem que saber. O estágio é o lugar deste encontro com o medo, com a necessidade de ter que saber, mas também lugar para

encarar esse medo pela troca, pela exposição dos medos. A busca de processos de formação de professores nos quais tentamos alcançar o desenvolvimento de atitudes e valores, por meio da interatividade em sala de aula-universidade-escola-estagiário-sociedade é uma tentativa de contemplar a educação. Nesse contexto, o princípio da formação pela reflexão, por meio de estágios e troca de ideias pode ser um caminho no qual as vozes dos professores são consideradas e respeitadas. Tanto as vozes dos professores das disciplinas na Formação, quanto dos professores observados nas salas de aulas das escolas e ainda dos futuros professores que estão sendo construídos no estágio. Podemos nos perguntar quando, em que momento pronunciamos “eu sou professor”? Quando deixamos de nos considerar estagiários e afirmamos “sou professor”.

3.2 “*Para ser professor tem que estar antenado com o mundo*” – Formação Docente, Estágio e o Contexto Educacional Atual.

Os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades e para isso, é preciso investir na formação, construída com o passar do tempo em vários lugares e contextos. Esse processo de desenvolvimento e as rápidas transformações com avanços tecnológicos e informações refletem no ambiente escolar. Segundo Silveira (1998), “A escola entende que o valor instrumental, não está nos meios, mas, na maneira como são inseridos na ação didática”. Como nada substitui o calor humano; as emoções e os sentimentos são essenciais à atividade do professor podendo influenciar de forma direta no comportamento do aluno como somatório no processo ensino-aprendizagem. Esse contato diário com os alunos, a afetividade, as emoções interpessoais, essa maneira de dar ao aluno a oportunidade de questionar e criar com seus meios a maneira de aprender. Reconhecer e saber lidar com as diferenças depende de olhares que respeitam o outro ao seu modo, a sua construção. As mudanças contemporâneas nos fazem pensar em novas atitudes e em novas maneiras de ensinar e ver o mundo. Percebemos o grande debate sobre diversidade e a diferença entre as pessoas, momento de reflexão dentro da escola. Os professores contribuem com seus saberes, valores e experiências já discutidas anteriormente para a melhora da qualidade social e escolar.

Investi por entre esse labirinto inserindo-me nas discussões de gêneros e sexualidades, a partir da minha vivência no campo da escola. Não poderia deixar passar a

oportunidade de adquirir outros meios para problematizar essas questões sem dividi-las com os estagiários, futuros professores. Queria assim, poder aprofundar esses pensamentos interligando Universidade-estágio-escola no processo de formação em Educação Física e minha relação direta com a educação básica. Minhas dúvidas foram portas de entrada de uma visão diferenciada para a Educação, os textos, os conteúdos são suporte, mas não são os alicerces eternos para entender a missão de Professor. Esse caminho era preciso ser revisto e fui aprendendo a moldar em conjunto às subjetividades e suas transformações, sejam minhas ou dos sujeitos da pesquisa.

Assim sendo, quando proponho discutir a formação de professor de Educação Física estou pensando o seu processo de aprendizagem como um todo, desde sua formação pessoal quanto profissional. Com esse pensamento, Pimenta e Lima (2004) nos ajuda a refletir a docência na construção de quatro ideias: 1) reflexão de conteúdos na área do saber; 2) conteúdos didáticos; 3) saberes pedagógicos mais amplos e; 4) conteúdos do sentido da existência.

Dialogando com Pimenta e Lima (2004), no que se diz da reflexão de conteúdos na área do saber vou acrescentar a ideia de que vamos inserindo conhecimentos das áreas humanas, naturais, culturais e das artes na formação em Educação Física. Saber absorver conteúdos que não são propriamente componentes do currículo, mas que facilitam a aprendizagem do sujeito para o crescimento intelectual é o que aponta os autores, como desafio para todas as áreas de conhecimento. Vivemos em momento para problematizar as fronteiras sejam elas as de gênero e sexualidades, ou mesmo aquelas que separam os conteúdos. Assumir a discussão de gênero e sexualidades na formação de Educação Física pode ser um caminho para isso.

Com os conteúdos didáticos vamos pensar exatamente no campo teórico profissional, as disciplinas que falam da especificidade do currículo das profissões. Em Educação Física são os conteúdos de corpo, movimento, biomecânica, fisiologias, fundamentos esportivos e suas relações.

Quando aborda os saberes pedagógicos seria pensar na educação como um todo, ou seja, aquilo que engloba uma construção integral de nossos alunos. As relações sociais, econômicas e políticas. Uma maneira de interligar o conhecimento aprendido com o contexto social em jogo, a realidade que constitui as trocas na sociedade.

E finalizando, trazendo o que significa refletir sobre os conteúdos da existência, que é problematizar o indivíduo, a sensibilidade pessoal e o social. Essa construção do sujeito em lugares diferentes, em tempos históricos diferentes, pensar em si confrontado com o outro

que é responsável por sua identidade.

Então, concordo com Pimenta e Lima (2004, p. 11) a partir da citação: “Essa formação identitária é também profissional, ou seja, a docência constitui em campo específico de interseção profissional em prática social”. Silva (2008) nos ajuda a entender que nós fabricamos as identidades por meios sociais e culturais. Pensar nessa formação identitária é estarmos atentos às práticas discursivas que instalarão um tipo de ser professor de forma a serem produzidas por estratégias e tempos históricos diferentes. A construção de sua identidade é marcada pela diferença como defende Woodward (2008), se sou de um jeito não sou de outro jeito. “É sustentada por meio de símbolos” (WOODWARD, 2008, p. 9). A maneira de se vestir, andar, utilizar materiais que o caracteriza. “Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa” (WOODWARD, 2008, p. 10). Assim a construção dessas identidades pode ser tanto simbólica quanto social. Percebo também que o estagiário vê o corpo como forma de identificação, tornando assim uma marca simbólica do Professor de Educação Física, citada como uma forma descontraída, criando assim o esteriótipo. Construimos nossas identidades também diante daquilo que vivemos socialmente. Tomar algumas posições a partir das observações dos professores do estágio é uma maneira de se identificar e tornar sujeito professor. Ainda dialogando com Woodward (2008, p. 14), “a identidade, é na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica [...]”. Estar sendo identificado de alguma forma a partir do estágio é uma das preocupações do professor de Educação Física, pois os estagiários quando perguntados de como identificaria um professor, fizeram os seguintes relatos:

A ideia que as pessoas têm é da roupa de ginástica e um apito pendurado (Calú).

As roupas caracterizam muito, é fato que os professores estão sempre com roupas para exercitarem (Kaká).

O corpo também é uma maneira de observar isso, parece que se cuidam mais (Guga).

Eu percebo que a linguagem do professor de Educação Física está sempre mais próxima dos alunos, lidam melhor com o jeito dos alunos (Gesol).

Eu me identifiquei com minha professora, por isso resolvi fazer o curso (Myla).

As falas revelam ainda sobre a importância de se pensar no desenvolvimento integral dos professores, pois as transformações das práticas docentes só serão efetivas se os

professores ampliem a consciência da escola e de si mesmos desde sua formação acadêmica, entendendo que tanto escolas como os professores são construções discursivas e imagéticas. É um pensamento no transformar desde a formação docente. O estágio possibilita ampliar o que se estuda e o que se vê, a troca é rica em descobertas pelo outro, em caminhos e circunstâncias diferentes. Sentir no campo o que já existe é uma das maneiras de se aprender e de tornar possível a formação docente. O estágio é o momento em que podem falar sobre tudo e isso é importante para eles. E acima de tudo lidar com as curiosidades. Britzman (2010) quando escreve sobre curiosidades, sexualidade e currículo nos alerta que os modos autoritários sociais nos impedem de pensar novas questões, deixando de lado curiosidades que possam levar educandos e professores a caminhos surpreendentes. E diante disso ainda nos lembra de que podemos buscar respostas certas e erradas, ao invés de problematizá-las. As aulas que perpassam sem esclarecimentos e descobertas são esquecidas com o tempo. Por isso minha intenção é mostrar como as aulas de Educação Física nas escolas podem deixar jeitos de aprender que não sejam com autoridades impostas nos conteúdos. A curiosidade nos move e pode propiciar diversos caminhos de exploração na escola e nada melhor do que descobrir juntos com os estagiários, assim como fizemos para alcançar outros voos, observe:

No estágio eu converso sobre tudo, não apenas como dar aula (Guga).

Aparece assunto de todos os gostos (Monet).

Eu percebo que para ser professor tem que está antenado com o mundo, o aluno te pergunta e quer uma resposta (Kaká).

Tenho medo de não dominar as curiosidades que surgem no mundo, mas sinto que não é só estudar, preciso caminhar com os avanços (Ramassa).

A escola hoje exige dos professores um trabalho que abrange questões familiares e outras instâncias sociais, assim como violência, indisciplina, incluindo discursos de gêneros e sexualidade. Em um dos debates propostos em sala de aula, os estagiários comentaram da dificuldade em conciliar uma conduta coerente dentro da escola diante de certos assuntos, dizendo:

Quando falar de sexualidade? De que maneira? (Calú).

Eu ainda acho que tem coisa que é papel da família (Myla).

Presenciei professor separar brigas o tempo todo (Gerório).

Algumas vezes eu e o professor tínhamos que negociar o espaço com a comunidade, acredita? (Ramassa).

Dar aula não é apenas passar matéria e tchau, exige muito mais. Percebo que a carência dos alunos dificulta a aprendizagem e as relações entre eles. Tive pena em alguns momentos (Semoá).

Percebo que ainda certo receio em falar de sexualidade, mais do que gênero. A sexualidade é algo que incomoda. Atribuem papel da família alguns questionamentos que circundam a sexualidade. Expõem questões que não são novas nem serão respondidas e/ou resolvidas, porque diz de negociação e confronto, assim conforme relata Britzman (2010)

Quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula universitária – quando, digamos, a educação, a sociologia, antropologia colocam sua mão na sexualidade – a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexualizada. Mais ainda: quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível (p. 90).

É nesse contexto que trago a resignificação de formar o professor. O nosso maior desafio é essa complexa tarefa de sermos carregados de saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos sem deixar de lado a sensibilidade, liderança e criatividade para encarar as situações conflituosas sociais presentes no contexto da escola. É papel do professor produzir ações reflexivas questionando os modos de pensar, sentir e agir dos alunos em todos os contextos discutidos acima. Durante a pesquisa, senti que a necessidade de colocar para reflexão em grupo era algo a flor da pele. Os estagiários assumiram de verdade um jeito prazeroso de fazer o estágio a partir das trocas e debates. Os casos eram contados naturalmente, iam se constituindo de maneira transparente e, crédulos de estarem em um caminho de soluções antes às escuras. Um completava a fala do outro, se viam no mesmo campo, na mesma história e se imaginavam no contexto do outro, mesmo não estando lá. As transformações das subjetividades pareciam como um quadro, criado por sujeitos em formação, cheios de dúvidas, mas prontos para discutir o novo sem verdades ou respostas. O convite feito aos estagiários era que desenvolvessem um olhar crítico sobre a realidade do cotidiano escolar. Que fizessem em seu processo de formação, o exercício da práxis a partir da realidade do trabalho educativo contextualizado.

Diante disso, quero ampliar a discussão a partir de elementos questionadores na

formação do professor como os saberes, as experiências vividas no campo do estágio pelos graduandos de Educação Física, a relação de aprendizagem entre a universidade e as escolas visitadas. Lugares que me conduzem a questionamentos da teoria e prática da formação, o saber e seus caminhos para ensinar, ou seja, de que forma ensinar, a constituição dessas relações em observar e apreender. Pensar de certa forma a articulação entre professores universitários, alunos da graduação, professores dos estágios e os saberes da vida com a prática para a construção das subjetividades. Nesse caso considero primordial pensar na história de vida dos professores na formação, saberes científicos, cognitivos, práticos, discursivos e conhecimento de saberes com base em valores e subjetividades dos professores. Vamos pensar por partes para facilitar a reflexão: quando coloco que devemos pensar na vida dos professores que atuam na formação é porque a partir deles, da forma que atuam com seus alunos da graduação é que esses futuros profissionais estarão observando as formas de serem professores. A conduta de transmitir e poder dialogar em campos distintos que não só científicos e cognitivos, mas também por saberes individuais e de valores construídos subjetivamente serão essenciais na vida desses futuros professores. Falar desses saberes é pensar no saber relacionado à suas identidades de ser professor, ligadas diretamente as suas vivências e histórias como alunos, antes mesmo de entrarem na graduação. Trago esse questionamento, pois em nossas reuniões de trocas de experiências tivemos colocações que fizeram-nos pensar sobre isso:

Acredito nos exemplos dados pelos professores quando buscam a prática para mostrar a teoria (Semoá).

Eu sempre me lembro de casos contados quando meus professores atuavam na escola (Monet).

É bom ouvir a maneira que os professores atuam porque assim temos exemplos práticos e facilita quando tivermos que atuar (Kaká).

Só não podemos esquecer que cada caso é um caso, as comunidades são diferentes e o jeito de trabalhar pode ser um exemplo, mas não cabe pra todo mundo (Guga).

A estagiária fala do lugar como aluna e como isso é trazido para a formação e para o estágio. Guga deixa claro que são exemplos, mas que devemos buscar algo próprio. Aprendem com os professores de hoje, tanto da graduação quanto das escolas observadas e com os professores de ontem, que estão nas memórias. Esses relatos ajudam a refletir essa relação sobre histórias vividas no caminho de se formar professor. Percebo com minha

experiência acadêmica que a relação com os alunos são fatores essenciais nessa trajetória, o que vivo na escola faço questão de repassar para os alunos da graduação e de certa forma sinto que escutam prontamente, pois a formação necessita de exemplos da realidade.

Nesse processo de construção por intermédio das narrativas a escola tem um importante papel, pois os estudantes se expõem a significados que contestam ou confirmam quem elas são. Essa narrativa como um tipo de organização discursiva e formação das identidades. Assim, acredito que o ato de contarmos e ouvirmos histórias tem um papel crucial na construção de nossas vidas e das vidas dos outros. Linde (1989, p. 1) afirma que “a narrativa é usada para criar – um sentido interno de si-mesmo, e como um dos mais importantes recursos que usamos para transmitir e negociar este si-mesmo com os outros”. Vamos aos poucos criando conhecimentos nas histórias vividas e contadas pelos atores sociais, que fazem parte professores, estagiário e alunos. Contar essas histórias é dar sentido a vida, mas porque escolher umas e não as outras? O que se torna importante nessa pesquisa é a forma também de como se constitui aquele que conta suas histórias, ou seja, o estagiário que relata suas observações para o grupo e professores que auxiliam nessa construção. As narrativas permitem que se fale do passado no presente quando se narra refletindo aquilo que está sendo contado.

Quando narro quero pensar nessa conduta de fazer sentir o que se quer ensinar e o que se quer experimentar. Não há como dissociar aquilo que sei com o que vivo para transmitir aos meus alunos algo que fosse importante para a formação deles. O meu saber e a formação do professor é um saber social porque é partilhado por um grupo de agentes. O professor nunca define sozinho o seu próprio saber profissional, é produzido socialmente, o conhecimento se dá também, com o reconhecimento social. Professores trabalham com sujeitos sociais preocupados com a transformação, educação e instrução dos alunos. Essa relação entre professor universitário-graduando-aluno na escola forma uma rede de oportunidades e experiências para o processo de subjetivação. Esse saber, portanto, se manifesta com as relações entre professores-alunos, professores-estagiários, em conjunto com o coletivo que é a escola e a universidade. Essa rede que se entrelaça entre saberes conjuntamente construído favorece e amplia a trajetória de formação de professor. Dialogar nesses campos de saberes interligando o banco da universidade por intermédio dos professores da faculdade com o chão da escola traz uma oportunidade em constatar o que se vive na realidade. Os estagiários transformam um saber da prática associado com conteúdos aprendidos e os saberes socialmente transmitidos pelos professores. Assim Tardif (2007) nos ajuda a refletir:

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. (...) Portanto, o saber dos professores não é o 'foro íntimo' povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (p. 15).

Tardif (2007) reafirma que o saber do professor não é um conjunto de conteúdos cognitivos adquiridos de uma só vez, mas um processo de construção ao longo do seu ambiente de trabalho e vida. Por esse motivo, durante a observação no campo do estágio tivemos os debates que oportunizaram experienciar e experimentar diversas maneiras de sermos professores. Refletindo sobre as afirmações de Tardif (2007), trago minhas preocupações enquanto formador de futuros profissionais de Educação Física nos questionamentos sobre gênero, sexualidades. Os fatores escolhidos para as observações nas escolas não eram apenas direcionados para conteúdos aplicados, mas também sobre maneiras de se conduzir diante de atividades que pudessem observar a atuação nas relações de Gênero e sexualidades. Qual era a relação entre os gêneros, atividades em conjunto ou não, a respeitabilidade entre eles, maneiras de se discutir sobre as sexualidades nas aulas de Educação Física? Os estagiários foram construindo formas de serem professores com o que viam no estágio, o que ouviam dos colegas, nos debates dentro da faculdade, com o contato com o professor que acompanhavam e os alunos da escola.

Não pretendo formar profissionais conteudistas, mas sim, que reflitam a importância da educação de seus alunos. Esse formar professores não seria exclusivamente informar/aprender, mas propiciar uma gama de troca de experiências a fim de promover o avanço educacional e o entendimento de que existe uma rede de experiências. Tardif (2007) deixa claro que esse saber do professor depende das condições concretas nas quais o trabalho se realiza e por outro lado, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores, portanto pensar o que são e o que fazem. O retorno das discussões vistas no campo do estágio foram concretizadas pelas atividades, pela possibilidade de pensar outras formas de ser professor, de reconhecimento do estágio, pois a realidade refletida trouxe um novo caminho de formação o que possibilitou avançar nessa construção de ser professor.

Agora eu valorizo o estágio porque assim consigo ver sua importância (Ramassa).

Com o estágio e a troca de experiências facilitou perceber as dificuldades e como lidar com elas (Guga).

Coloco-me a refletir sobre o papel enquanto educador-formador porque não me contento com o não questionar, busco contribuir e fazer valer minha função de Professor. Esta aprendizagem de ser professor está intimamente ligada com aquilo que se trabalha e não exclusivamente com os saberes apreendidos. Percebe-se a importância do estágio nesse caminho, pois é a partir desse confronto entre os saberes acadêmicos e a experiência do estágio que percebemos a construção das identidades de professores.

É muito diferente ir ao estágio, discutir e escutar as outras opiniões saímos mais completo (Semoá).

Quero pensar no estágio como um dos campos que contribuem para identificação de professor a fim de aproveitar as experiências vividas nas observações como um campo de aprendizagem histórica na formação. Dialogo novamente com o fato da experiência nos transformar, nos afrontar, porque quando os estagiários experimentam o sabor de dar aula ocorre uma constituição de subjetividades, podendo ser atravessada por outros. Nesse contexto utilizei o estágio como forma de propiciar aprendizagem integrando o corpo de conhecimento do curso de formação de professores com as categorias de análise da pesquisa, gêneros, sexualidades, subjetivação, corpo. Os estagiários tiveram a oportunidade de dirigirem uma aula com minha observação. Foram divididos em duplas para facilitar o trabalho. Cada dupla preparou uma aula de 50 minutos para alunos de três a cinco anos em dias diferentes. Após a aula discutíamos problematizando várias situações ocorridas.

As atividades eram propostas por cada dupla e minha observação era a forma de condução da turma, maneiras que usavam para explicar as atividades, dificuldades de comando, como lidavam nas brincadeiras em relação aos gêneros, divisões das turmas. Analisava e depois colocavam em discussão alguns momentos vividos por eles.

Trago agora uma aula desenvolvida, individualmente, pelo aluno “Calú” já no final do semestre. Essa escolha é justificada pela mudança de comportamento quanto suas posturas desde o início dos trabalhos. O conteúdo escolhido por ele foi desenvolvimento das valências físicas principais para crianças de três a cinco anos. Utilizou como metodologia um circuito que é uma atividade na qual os alunos passam por um determinado tempo em cada tarefa proposta pelo professor. Os alunos teriam que passar rolando pneus em ziguezague pelos cones, em seguida arremessar bolas de tênis com o objetivo de derrubar pinos de

boliche, a terceira atividade era arremessar bola ao cesto. Não faço menção para as atividades, mas quero trazer a importância discutida em nossos debates conflitando com as posturas ao decorrer do semestre dos estagiários. “Calú” no começo do semestre se mostrava radical em suas propostas e não fazia relação das brincadeiras com a realidade vivida pelos alunos e também não discutia com eles questões que apareciam nas suas aulas. Já nessa última direção coordenada por ele suas atitudes foram completamente diferentes a partir da fala, situações colocadas para que os alunos dessem opiniões e mudassem as atividades, fez perguntas que problematizassem fatores relevantes na formação tanto dele (estagiário), quanto dos alunos. Questionava situações de acertos e erros ora de meninos e meninas, elogiava e dava exemplos de momentos positivos da aula, soube trabalhar com a aula mista propiciando a relação entre os gêneros. No final da aula conversou com o grupo, fez perguntas, comentou sobre a aula e finalizou de forma tranquila e completamente diferente das primeiras aulas comandadas por “Calú”.

Diante disso, quero pensar exclusivamente a importância do estágio na formação de professores. A mudança é constante na formação docente e essa oportunidade que os estagiários vivenciam favorece seu entendimento de “ser professor”. Sintonizar a análise de observações que possibilitam o conhecimento, reflexão a fim de compreendê-las em sua historicidade em uma contribuição do trabalho docente, envolve assim, experimentar, presenciar situações de ensinar e compreender em diversos campos da escola como forma de desafio. Os estagiários consideram o campo de estágio importante e relataram com o que se segue quando escolhem ou não serem professores considerando o estágio como lugar de aprendizagem e mudança.

O estágio é importante na minha formação porque posso ter minha vivência que não tinha tido, serei um estagiário sempre, pois irei observar o campo de trabalho para melhor aprender (Gerório).

Considero que o estágio é a melhor forma de aprender com os problemas e situações vividas na escola, me animei mais ainda com o que vi (Semoá).

O estágio faz com que eu coloque em prática tudo o que aprendi na sala de aula e também me ajuda a fazer improvisos (Kaká).

Encontrei algumas soluções no estágio e experimentei o sabor de ser professor (Guga).

Quando vivencio, converso, vejo eu aprendo a ser um profissional de valor, vi a realidade porque muitas vezes não se discute na faculdade (Ramassa).

Tenho o contato com a prática adquirindo certa bagagem para o futuro, com melhor preparação na realidade (Monet).

Tem uma distância no que se vê na sala para a prática (Calú).

É importante para não cometer os mesmos erros que vi (Kaká).

O estágio contribui não só para a formação acadêmica, mas também como pessoa, reflexão crítica, tomar decisões entre outras coisas (Myla).

Sinto-me confortável para construir junto com os relatos feitos pelos estagiários o pensamento da importância da prática do estágio na formação de suas identidades de professores e pessoa, sendo possível problematizar algumas questões.

Os estagiários demonstram que terão uma aprendizagem constante e esta possibilidade de adquirir informações o tempo todo deve ser bem aproveitada quando discutida e refletida. Observar no estágio que a aprendizagem é diária foi um grande passo para renovar o jeito de dar aula. Esse prazer em aprender com os professores do estágio foi também colocado por eles quando se animaram em perpetuar a profissão de professor. Não desconsiderando o que já sabiam, os estagiários viram a importância do estágio para aprendizagem. Esse contato direto com a direção de uma aula ajudou a compreender que não podemos desvincular teoria e prática, porque antes disso viam uma separação e distância muito grande. Essa fronteira entre a universidade e o campo de estágio foi estreitada o que possibilitou debater a atuação de uma maneira mais coesa para contribuir efetivamente para a formação. Percebo uma preocupação dos estagiários nessa subjetividade quando fala da formação quanto pessoa, pois não basta pensar exclusivamente em se constituir professor, porque o processo de acompanhar na faculdade, nas escolas, a troca com os alunos contribui para uma formação capaz de transformar suas subjetividades.

3.3 “Apenas com o estágio que fui realmente perceber o que é ser professor” – O Estágio como Formação de Identidade Docente

A formação do professor é algo que antecede a entrada dos alunos na faculdade. Ela vem da família, da escola, da cultura, das universidades formadoras e cursos continuados. Esse trabalho de formar professores é interativo, o que nos desafia a pensar nas relações de poder e regras mobilizadas pelos atores, professores, aluno, escola e comunidade. Por isso me

preocupei em utilizar, a partir dos estagiários, uma maneira de repensar a construção das subjetividades.

O estágio também pode servir de espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar. As experiências docentes dos alunos que já atuam no magistério, como também daqueles que participam na formação continuada, devem ser valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 17).

O professor possui várias concepções de prática, para serem utilizadas quando necessárias e por sua vez essa formação deveria garantir-lhes momentos de reflexão e um vasto campo de argumentos filosóficos, sociológicos e antropológicos para discutirem futuramente em suas tarefas. Por isso, na minha prática profissional como professor universitário venho investigando e contribuindo com questões sem respostas prontas ou codificadas, considerando que somos humanos repletos de diferenças e dúvidas.

Assim, utilizando da perspectiva pós-estruturalista, acredito desenvolver algo novo, antes nunca visto, compartilhar interpretações a partir dos olhares dos estagiários no campo escola diante de problematizações. Esse olhar investigativo de quem observa tudo aquilo que surge nos caminhos da formação de professor. Essa trajetória está cheia de ideias construída por experiências, falas, discursos direcionando as formas de agir e sentir. Quero multiplicar as maneiras da formação criando questionamentos, mas ampliando possibilidades de se constituir sujeitos com conhecimentos e que se possível abalados com as tradições educacionais.

Encaminho a pesquisa por vários ângulos de olhar e estar no mundo, mesmo que seja tortuoso. Acredito em poder usar o pensamento pós-estruturalista, pois questiono verdades impostas na realidade. Quero dividir com a metodologia utilizada esse sujeito fragmentado, “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). A perspectiva pós-estruturalista nos remete atenção à linguagem que constitui a realidade e nos fornece meios de se conhecer por caminhos variados e assim nos constituímos de forma que:

O que nós vemos é o que aprendemos a ver no interior das linguagens e das representações que nos constituem. Aprendemos a ver e a interpretar o que vemos de muitas formas diferentes e os modos como olhamos ou traduzimos o que olhamos implicam, no mínimo, um duplo e concomitante aprendizado: aprendemos a olhar, conhecer e definir coisas como sendo coisas

determinadas e aprendemos a operar com elas, de determinados modos, com e a partir dessas aprendizagens (MEYER; SOARES, 2010, p. 36).

Nossos alunos apresentam perguntas sobre as mesmas coisas de maneiras diferentes e em momentos diferentes, e por sua vez, nós professores teremos nossas respostas e contribuições diversas em tempos diferentes. Como falei de gêneros, sexualidades, subjetividades, educação e esses conceitos não são vistos de uma única forma, transitei por caminhos teórico-metodológicos plurais. Os estagiários falam de um processo em que se transformaram em “pesquisadores de si” a partir do outro. Desprenderam-se de si e tornaram-se objeto de investigação, se aproximando daquilo que Foucault chama de problematização. Quando o estagiário muda sua maneira de ser, está agindo assim como Foucault denominou de “dar um passo atrás”, adquirindo assim, outros conhecimentos, uma liberdade em tratar o elemento problema seja ele qual for. Para Marshall (2008, p. 38), “a problematização dos objetos do pensamento é a abordagem de Foucault para restaurar a relação certa entre um sujeito e a verdade”. Então, quando o estagiário atinge essa capacidade de se mover do lugar que está e consegue problematizar, ele desfamiliariza e provoca uma série de pensamentos diferentes já existentes. Foge aos modelos e cria outras maneiras de pensar, agir e ser.

Depois que comecei a fazer o estágio consigo compreender melhor o que é ser professor (Guga).

Como mudei meu jeito de ser, o professor do estágio contribuiu para enxergar a sala de aula diferente, mesmo assim ainda vou mudar mais (Samara).

Não concordava com a conduta do professor que acompanhei, mas de certa forma muita coisa que ele fazia eu vou fazer também (Gesol).

Percebi que nas falas dos estagiários transitava entre seus modos de ser, suas transformações e os modos de ser dos professores que acompanhavam. Por isso, acredito nessa contribuição do estágio na identidade docente e na proposta em discutir gêneros e sexualidades seria essencial para melhor compreendê-las no âmbito educacional. A construção dos sujeitos tem efeito social e os discursos propostos dentro e fora das escolas interessam a formação de professores. Pensar nessa construção do corpo diante das sexualidades discutido como as escolas interferem na constituição de cada um,

[...] é preciso que as educadoras e os educadores se tornem curiosos sobre suas próprias conceptualizações sobre o sexo, e ao fazê-lo, se tornem abertos

também para as explorações e as curiosidades [...] (BRITZMAN, 2010, p. 109).

Para reforçar a ideia das possibilidades de investir em problematizações que estão presentes nas aulas de Educação Física como forma de instigar o prazer do saber com a experiência vivida no campo do estágio seguem alguns relatos:

Quando acontece alguma coisa no estágio que a agente já discutiu em sala, eu fico impressionada como a nossa visão interpretativa melhora (Kaká). Antes eu tinha medo de falar certas coisas agora percebi que não é tão difícil assim, depende de como se fala ou as coisas aparecem na aula (Semoá).

Hoje eu vejo como determinadas questões estão na nossa cabeça, porque, por exemplo, as meninas e os meninos mais novos brincam sem nenhuma maldade, fazem brincadeiras que os nossos olhos deturpam e queremos implantar neles aquilo que pensamos e pra mim isso tá errado (Monet).

Minha visão durante o estágio foi mudando porque discutimos as possibilidades de ação com a prática vivida no estágio, e isso facilitou em determinadas ocasiões antes pensadas, mas sem trocas de experiências (Myla).

Gostaria de dividir nesse momento algumas questões: quando iniciei minha profissão de professor me via perdido, assim como os estagiários, quando um menino queria brincar de boneca, não sabia quais atitudes tomar. Lembro que na faculdade isso não era ensinado, mas eu aprendi como lidar. Eu tive o meu tempo e lugar. Como? Com minha experiência de saber construir com o outro uma maneira de poder compreender que o sujeito é produzido e construído historicamente, e cada um tem a sua história. Fui assim construindo minha identidade de professor. A história cultural, da casa, da escola, da família, da educação, das pedagogias, da mídia e etc. Não quis respostas, preferi pensar. E pensar com a pesquisa, em labirintos cheios de curvas complexas e sinuosas sem qualquer preconceito. Continuei minha transformação e reforcei minha identidade como professor. Circulando junto com os estagiários nos casos contados, nas experiências vividas por eles, nas indagações trazidas em cada encontro presenciava mudanças nos atos de falar, questionar e pensar dos assuntos propostos. Woodward (2008, p. 17) nos ajuda a pensar quando afirma “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Alunos diferentes, escolas modernas e tradicionais, grandes e pequenas, professores/as maduros e jovens, pensamentos e devaneios

potentes, assim percebi que para formar professores era possível sentir a força de poder falar em assuntos antes mal questionados e não apenas passar conteúdos.

Nesse momento, se faz necessário discutir um pouco sobre subjetividade e identidade para compreendê-las melhor no que se refere ao contexto de formação de professor. Para Ferrari (2010, p. 9), “subjetividades são esses modos pelos quais nos tornamos sujeitos, são modos de subjetivação, processos de subjetivação que são construídos ao longo da História e se desenvolvem historicamente como práticas de si”. Subjetividade nos sugere saber sobre o nosso eu, envolvendo pensamentos e emoções que constituem concepções sobre quem nós somos.

Vivemos em um contexto social no qual a cultura e a linguagem dão o significado à experiência que nos faz adotar uma identidade. Os sujeitos estão sujeitados aos discursos e conseqüentemente se posicionam constituindo suas identidades. Penso então, qual seria uma identidade de professor? Essa negociação de escolha está inserida nos momentos trazidos da realidade vivida pelos estagiários tanto no seu meio social quanto aqueles vividos no acompanhamento escolar. Pensar nas identidades de professor é compreender que nossos momentos e relações vão nos constituindo. Ocupamos certas posições de sujeito diante de nossas identidades como forma de incorporar características que nos revelam de um ou de outro modo diante da constituição de saberes, dos discursos, dos domínios de objetos, pensar esse sujeito constituído de condições exteriores, e nesse sentido Revel (2005) cita o transcrito por Foucault (2005):

No curso de sua história, os homens jamais cessaram de se construir, isto é, de deslocar continuamente sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes, que jamais terão fim e que não nos colocam jamais diante de alguma coisa que seria o homem (p. 85).

Assim percebi na pesquisa que os estagiários se identificam ou não com alguns professores, representado aqui por esses relatos:

Aprendi muito com um dos professores que acompanhei (Kaká).

Eu me identifiquei com alguns professores tanto na faculdade quanto nos estágios, vou carregar comigo, pois quero fazer igual (Monet).

Aprendi como não devo fazer, (risos) (Gerório).

Os estagiários se colocaram na posição de aprender. Vão abertos em busca do aprender e assim constroem o lugar do estágio, que só é possível porque é relacional, diz de

uma relação entre aquele que aprende, ou quer aprender e aquele que ensina ou que tem algo para ensinar. Essa preocupação em pensar na formação de professores e suas identidades vem reforçada pelo que nos diz Woodward (2008):

A identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas, no contexto reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas e da emergência dos “novos movimentos sociais”, os quais estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais. Esses processos colocam em questão uma série de certezas tradicionais, dando força ao argumento de que existe uma crise da identidade nas sociedades contemporâneas (WOODWARD, 2008, p. 67).

Os estagiários foram construindo identidades ao longo da trajetória e no processo de formação que se pretende consolidar. Conforme contribui Buriolla (2001):

O estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade (p. 13).

Nossos encontros após as observações nos faziam discutir coisas que talvez não tivessem sido pensadas, mas elas surgiram e assim as possibilidades enriqueciam nossas reflexões. Como por exemplo, tivemos a oportunidade de trabalharmos juntos em direção de aulas em uma escola municipal. Fatos que aconteceram nas aulas ministradas pelos estagiários e com minha supervisão deram discussões sem que fosse necessário o uso da imaginação, ou seja, usamos a realidade. Não trabalhamos com suposições e sim, com casos vividos por nós, que se seguem. Vou descrever algumas aulas vividas pelo grupo para exemplificar o que nos diz Buriolla quanto a construir identidades a partir do estágio.

Escolhi alguns fatos que ampliaram nossas discussões quanto à problemática de gênero e sexualidades para contribuir com os pensamentos refletidos acima: 1) direção das aulas; 2) tomadas de decisões; 3) comentários e; 4) atitudes.

Os estagiários planejavam previamente suas aulas e aplicavam sob minha supervisão. Assistia e anotava situações que aos meus olhos seriam interessantes para o debate. Na primeira aula observada a estagiária “Kaká” separou a turma por filas de meninos e meninas, o que me chamou a atenção. Quando questionada, a resposta foi a seguinte: “*acho que a organização assim é melhor*”. Mas quero problematizar de onde imagina que para organizar é necessário separar por gêneros. Essa ideia é uma concepção vivida por ela e vista no estágio como comprova mais uma resposta: “*na minha época de escola era assim e no*

estágio o professor faz assim” (Kaká). Identifico essa construção da identidade antes mesmo de se tornar professora, com um discurso moldado por suas formações anteriores, sejam religiosas, culturais ou familiares.

Em outra direção, a estagiária “Gesol” faz uma dança da cadeira e pede a criança para pagar uma prenda quando não consegue sentar. As crianças escolhem uma brincadeira de rebolar, mas quando um menino não atinge o êxito na brincadeira eu escuto a seguinte fala da estagiária: *“pra ele não pode ser essa, como ele vai rebolar?”* Carregada de preconceito na sua fala a estagiária utilizou um discurso de autoridade induzindo uma extensa reflexão no nosso debate. Porque ela não deixaria aquele menino rebolar já que era uma brincadeira? Sua resposta foi clara: *“professor eu não posso ensinar esse menino a rebolar, imagina o que os pais dele vão pensar”* (Gesol). Uma possibilidade de leitura desta explicação pode estar na construção social imposta no decorrer de sua formação que se aproxima a heteronormatividade ensinada na escola e nos ambientes da sociedade.

Trago agora uma situação colocada para o estagiário “Calú” que havia proposto uma brincadeira chamada “cabo de guerra”. Essa é uma brincadeira no qual utilizamos uma corda e colocamos as crianças dispostas no sentido horizontal para puxarem e sustentarem com a força seu objetivo que é trazer o adversário para seu campo. Quando fez a separação dos grupos preocupou em colocar números iguais de meninas e meninos. Quando questionado respondeu: *“fiz assim porque os meninos são mais fortes e misturando daria chance igual para todos”* (Calú). Observo que para ele o menino é mais forte, mas não é sempre que a menina perderia, pois o desenvolvimento motor e de outras valências físicas na infância se alternam dependendo de experiências vivenciadas com o corpo. Fiz a seguinte colocação: será que não seria interessante observarmos a competição de meninos contra meninas, esperarmos a resposta e depois problematizar? Aceitaram e assim foi feito. Depois de muitas vitórias dos meninos, as meninas também venceram, porém as explicações vieram para justificar o cansaço, mas nada disso tem uma resposta, porque o interessante é pensar naquilo que vivemos e pensando da construção das identidades dos estagiários, de forma que invisto na importância de viver para ter a experiência.

Portanto, as observações foram se tornando pontos de apoio para a construção das identidades dos estagiários em diversos campos de ensino o que contribuiu em novas escolhas, pensamentos, atitudes e maneiras de atuação. Essa construção das identidades de professores vão sendo construídas de experiências individuais e coletivas, “[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruí-se sempre ao longo da vida [...]” (DUBAR, 1997. p. 13).

De certa forma o professor constroi sua identidade no encontro de suas trajetórias experimentadas na escola quando vivida como aluno e professor. Essas atividades de pesquisa que foram feitas na escola quanto às categorias de gênero e sexualidades, trouxe uma reflexão dos estagiários nos papéis assumidos de professor, possibilitando analisar posturas diante dos acontecimentos em cada formação.

O fato dos estagiários terem presenciado situações no campo de estágio propiciou saberes para melhor compreensão dos modos de exercer suas atuações como professores. O planejamento das aulas e as escolhas das atividades propostas nas aulas práticas foram elaborados em grupo e analisadas sob minha supervisão. Pensavam como futuramente exerceriam suas atividades, buscavam uma preparação, contudo em certos momentos desgastantes confrontaram com cansaço e desilusões. Não fica distante, portanto, pensar como estão sendo construindo professores, como estes professores marcaram sua caminhada. Em suas histórias estão as marcas das sociedades que viveram. Provocar a experiência é o primeiro passo em um curso com estágio que propõe mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. A aprendizagem vivida no estágio e em outras disciplinas em conjunto com outros professores ajuda a construir a identidade docente.

O domínio do professor me ajudou a escolher ser professor (Kaká).

Eu pensava, mas hoje tenho certeza que vou trabalhar com escola depois do estágio (Gesol).

O que foi interessante foi a troca que fiz do estágio com a universidade, me ajudou muito (Ramassa).

O estágio me fez sentir professor e me orgulho disso, se não tivesse passado por isso talvez não teria reconhecido a profissão de professor (Monet).

Afirmo porque eu gosto da atuação na escola e o estágio aprimorou o meu trabalho, acompanhar um bom profissional fez entender o papel do professor de Educação Física na escola, e compreender também que posso contribuir na formação dos meus alunos (Semoá).

Diante dos relatos dos alunos consigo entender a importância do estágio na formação do docente, pois o cotidiano na escola abriu espaço para a realidade do professor na sociedade. Passaram por vários tipos de saberes, uma prática reflexiva a partir dos debates promovidos na Faculdade, saberes da teoria especializada quando absorveram conteúdos explicados em sala de aula, as próprias incertezas acompanhadas no campo foram favoráveis à formação acadêmica. A formação do professor é um processo que exige ser repensado para

que seja visto como um meio único de ligações entre autoformação constituído pelos saberes de sua prática confrontada com a experiência escolar e o da formação escolar. Pensar na identidade nesse momento teve como objetivo contribuir para a mobilização de professores formadores, professores da escola, estagiários em torno de uma ideia defendida por Libâneo (1998, p. 50) “[...] ensino de qualidade afinado com os desafios da sociedade contemporânea é uma questão moral de profissionalismo e de sobrevivência profissional”.

Nesse sentido penso que professores não podem ser apenas transmissores de conhecimentos e, portanto, o questionamento da relação problemática entre professores, os saberes e as experiências.

3.4 “A experiência de todos é uma bagagem do dia a dia” – As Experiências como Professor Contribuindo na Formação

Para pensar o saber docente pluralizado na formação de professores é importante o entendimento de fatores como de onde surgem esses saberes. Desta forma, trago a percepção de professor para refletir a formação do profissional de Educação Física em um encontro entre saberes, subjetivação, ferramentas, experiências, na tentativa de descobrir um novo professor. Esse ofício de ensinar carrega também várias aprendizagens e saberes no decorrer da profissão. “Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2007, p. 64).

Quando penso na formação do professor de Educação Física, vejo o desenvolvimento pessoal e profissional mediante teorias e práticas desenvolvidas na Faculdade com atividades de assistência pedagógico-didática, incluindo atividades práticas de estágios. Não se concebe mais à Educação Física formar profissionais capazes somente de executar habilidades motoras ou reproduzir movimentos esportivos com aulas programadas e preocupadas com rendimentos. Torna-se necessário um debate que vincule os processos filosóficos e sociológicos na formação humana, tendo a Educação Física como uma das disciplinas que possa contribuir para o desenvolvimento humano, incluindo questionamentos como gênero e sexualidades. Pensar o currículo como uma maneira de se construir em grupo aquilo que se torna importante para a formação. Essa construção do material para o

conhecimento pode ser um momento de reflexão diante das categorias de gênero e sexualidades. Propostas feitas a partir do que observamos que esta pesquisa traz a reflexão do currículo do curso de formação de professores de Educação Física. Estariam os currículos dos cursos de Educação Física distantes das relações sociais e implicações sobre gênero e sexualidades? De que modo a formação docente está pensando, trabalhando e sendo entendida pelos futuros professores de Educação Física no que diz respeito à relação conhecimento, experiência e aprendizagem?

Devemos problematizar postura de professores universitários que estejam preocupados em apenas transmitir conhecimentos sem absorverem as oportunidades de experiências vividas pelos estagiários. Afirma Arroyo (1999), que os professores aplicam em sua prática pedagógica aquilo que aprenderam enquanto seres sociais, culturais, no convívio com outros signos, instrumentos, sujeitos e objetos, não somente aprendidos nos cursos de formação e treinamento e que, portanto, influenciam o “ser professor”. Por essas palavras observo a presença das questões de subjetivação na formação dos professores. Com o mesmo pensamento, Nóvoa (2007) destaca que não há como separar as dimensões pessoal e profissional no processo formativo de professores. Imbernón (2001), por sua vez, propõe uma reflexão para tratar a formação de professores, que são: a reflexão prático-teórica sobre a própria prática que permite a interpretação e a intervenção sobre a realidade; troca de experiências que torna possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumenta a comunicação entre os docentes; união da formação a um projeto de trabalho; formação com estímulo crítico, o pouco prestígio, individualismo, etc... e a prática social como a exclusão; e desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Em um dos debates na faculdade tivemos os seguintes relatos quando pensamos nas experiências dos colegas:

Eu aprendo com o que meu colega traz de novo para o debate (Calú).

De certa forma sim, quando eu tenho a vivência, experimento, conduzo minha aprendizagem é maior (Kaká).

Quando fala da experiência e imagino como é a escola, a troca de informações é muito legal, não sabemos tudo e disposto a aprender mais, as opiniões são válidas (Gesol).

Sempre estou atento à aprendizagem, até mesmo com experiências dos meus colegas, sabendo que o que eles viram é apenas um exemplo (Monet).

Individualidade na aprendizagem e cada um enxerga com seus próprios olhos (Semoá).

A experiência de todos é uma bagagem do dia a dia (Guga).

Eu vejo que temos que filtrar o acerto e os erros (Ramassa).

O estágio propicia o contato com a prática docente e, isso, possibilita se transformar e não apenas reiterar memórias e imagens da docência previamente construídas. É um atravessar da própria subjetividade para alcançar outro sujeito. Devemos atentar para que os professores tenham condições para assumirem coletivamente a tarefa de pensar o projeto de escolarização e, dentro dele, a própria docência ao invés de executarem tarefas. Saber e discutir diante dos saberes do outro também pode ser uma forma de aprender, pois o que fora visto em algum lugar pode contribuir para meus futuros trabalhos. A docência é uma atividade complexa e que deve se preocupar com uma formação de reflexão crítica para uma ação coletiva e transformadora. Quando busco problematizar essa subjetividade na formação do professor de Educação Física atentando para as questões de gênero e sexualidade, e diante de observações no que se tange às práticas e estratégias de organização caracterizadas por uma possível disciplina de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos das crianças estou pensando justamente na importância de nosso papel como formadores.

Para promover outras formas de atuar na formação de professores foi necessário analisar, com os estagiários, maneiras de se aplicar a troca de conhecimentos. Percebi como se tornou valioso o processo de espaço dado ao aluno para a troca de informações como uma das maneiras que propiciassem uma melhor formação de ser professor com o conhecimento adquirido através do estágio.

Cresce assim, a responsabilidade da escola e da educação para firmar compromissos de desenvolvimento para disseminar conhecimentos e práticas de enfrentamento em qualquer forma de preconceito e de discriminação social. A partir do momento que a educação, os professores e alunos compreendem o respeito às diferenças, mostrar que podem existir variadas formas de serem sujeitos, mulher ou homem, diferentes maneiras de amar e de ser amado, de se ter prazer, e que não existe uma única forma de se denominar a sexualidade, as várias formas de configuração familiar, ocorrerá conforme bem descreve Britzman (1996):

Se a educação e as pedagogias que ela oferece puderem “navegar as fronteiras culturais” do sexo e se puderem fazê-lo de forma a problematizar e a pluralizar, parte de nosso trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato saber/poder. Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor (p. 71).

Fica claro nessas frases de Britzman (1996), a importância de problematizar essa formação de professores diante das questões de gênero e sexualidade juntamente com os discursos propostos na construção das identidades. Pesquisar como isso vem sendo feito me remete a preocupação como contribuinte na esfera educacional tanto na escola como na formação de professores. Temos que navegar nas diferentes culturas para compreender as sexualidades. E a escola comprovadamente é um desses lugares para repensar os discursos utilizados nessa construção de identidades, tanto de alunos quanto de professores. É o local para fazer surgir possibilidades de um questionamento das formas normalizadoras do contexto social da escola.

Com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelos temas transversais – pluralidade cultural, orientação sexual trago uma reflexão para esta pesquisa como forma de problematizar e contribuir socialmente para os desejos da escola. Queremos qual educação? Os sujeitos não são apenas expectadores das vitrines sociais, mas sim, componentes que articulam em seus discursos aquilo que acreditam. E nós professores estamos inseridos nesse contexto de construção e formação de opiniões. Somos responsáveis por um entendimento de cultura e sabedoria. Diante disso temos que assumir como parte da história contemporânea a responsabilidade de criar opiniões críticas a favor dessa história menos sexista, ou homofóbica ou racista.

A universidade é o campo aberto de discussões em busca de conhecimentos de várias ciências, e temos que aproveitar para expandir os pensamentos na formação de professores. O corpo é sem dúvida um dos focos principais na formação do professor de Educação Física, carregado assim de implicações culturais, excessiva preocupação com aparências, e de certo modo preocupei em pensar de que maneira nossos estagiários estariam lidando com questões de gênero e sexualidade em suas formações. Este corpo revestido de insinuações e que tem uma história que advém de uma infância, passa por um contexto escolar e recai na faculdade para continuar a se formar.

O corpo talvez seja um dos mais fortes vetores de construção de identidades no mundo contemporâneo, e para isso trago a citação de Vaz:

Seria bom que se pensasse, então, o papel dos ambientes educacionais à diversidade de técnicas necessárias para o assessoramento e criação/desenvolvimento de identidades corporais. Esse é, a meu ver, um ponto-chave para que se debata o papel da educação física nos ambientes educacionais, bem como algumas possíveis orientações para a formação de educadores (p. 92).

O questionamento de como a sexualidade está inserida no nosso corpo foi um dos pensamentos mais importantes durante toda a pesquisa. Fazer com que os estagiários tivessem atentos sobre a forma como os professores acompanhados no estágio trabalhavam com essas ideias. “Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 13).

Para avançar nesse questionamento proposto entre UNIVERSIDADE-ESCOLA-ESTAGIÁRIO parece ficar claro nas falas dos estagiários, o reconhecimento de mudança e como a relação estágio e universidade cumpriram o seu papel diante das seguintes colocações:

Saber assimilar as três coisas tornar um bom profissional, juntar a troca disso tudo para chegar ao ápice, mudei muito desde quando entrei mais responsabilidades, me descobrindo e amadurecendo (Ramassa).

Mais fácil acompanhar a criança desde nova, implantar na pratica é diferente, mudei muito, achei que ia ser complicado, mas gostei (Guga).

Tudo tem a ver, experiências diferentes, mudando meu pensamento, estou me formando, e pegando uma simpatia e tudo é importante (Monet).

Depende de cada um, comecei em um lugar que assustei, acostumei, minha personalidade é outra, defendo a escola. Aceitei mudanças e você me ajudou a pensar assim (Gerório).

Entrar no curso superior e não mudar nada é difícil, abre a cabeça, pensamentos diferentes, respeitar mais, o estágio, me identifiquei muito com a escola, essa troca possibilitou um avanço muito grande na ideia de ser professor. Perceber que há possibilidades de fazer tocar em assuntos difíceis como sexualidade, aprendi muito (Calú).

Percebi que a prática é muito mais do que isso, vir aqui e ouvir apenas, conheci realmente o papel da escola na vida do aluno. Minha responsabilidade será grande (Semoá).

Acredito que o curso de Educação Física prioriza o corpo estético, mas temos a possibilidade de expandir para vários caminhos, o seu jeito de ensinar, a forma de falar, os gestos, suas palavras estão inseridos no seu corpo. Por isso, minha preocupação em pensar nos discursos propostos na formação do professor de Educação Física. Temos que repensar nos caminhos sociológicos e filosóficos abordados no contexto da escola para não prejudicar ou dificultar assuntos que trazem o desconforto no ambiente escolar. Professores de Educação Física devem estar atentos não só com a estética do aluno, mas também proporcionar substrato para o empreendimento de dinâmicas destinadas a exercitar a capacidade crítica e o enfrentamento de dilemas que envolvem questões como gêneros e sexualidades.

Percebo que é possível nessa relação entre universidade-estágio-escola serem trabalhadas questões importantes: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos como ser professor, a escola e, a realidade dos alunos e professores. Assim acredito que esse ritual de passagem contribui para a escolha de ser professor. Devemos atentar pelo distanciamento dos professores de outras disciplinas na faculdade pelo o contexto discutido nos estágios. O estágio é um momento importante na formação da licenciatura. A forma que utilizei para pesquisar se tornou um gancho para repensar na minha prática de professor de ensino superior. “Assim, na condição de aprendizes, formadores e formandos transitarão dos espaços da universidade para a escola e da escola para a universidade” (PIMENTA; LIMA, 2004 p. 102).

Quando cheguei na escola do estágio tinha medo de tudo, até de perguntar e hoje me sinto segura para o começo da guerra. (Kaká)

A percepção de mudança revela que a estudante descobriu o seu lugar com uma postura investigativa durante o tempo do estágio, se deparou com dificuldades e receios, mas conquistou um espaço de confiança com o passar do tempo. Sua formação teve a contribuição dos alunos, da escola, dos colegas de turma na Faculdade, e minha também. Os comportamentos dos sujeitos são informados por diálogos entre as experiências vividas, na cultura tanto no geral quanto escolar, representada pela bagagem de vida. Essa interação influencia diretamente na vida de nossos alunos, e aprender a profissão no decorrer do estágio remete pensar nas pluralidades e interfaces da realidade escolar e sua contextualização no campo universitário e social. Os estagiários teceram uma rede de conhecimentos e de relações não com o objetivo de cópias, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Para Pimenta e Anastasiou (2002), o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar exerce um papel fundamental nos processos de construção da identidade docente.

Com isso coloco em questionamento as maneiras de se formar professores tentando contribuir com os seguintes pensamentos: aprender com o contexto da escola, aprender com a chegada, aprender aprofundando, aprender com a dinâmica da escola e seus saberes, aprender com a vida dos professores, o movimento da escola em seus variados campos, aprender dentro e fora da sala de aula, aprender com a história da escola, aprender com o tempo que construo em toda trajetória de “ser professor”.

IV “SERÁ QUE DEPOIS DE FORMADO EU CONSIGO?” – CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Quem somos? A intersecção, flutuante em função da duração, dessa variedade, numerosa e muito singular, de gêneros diferentes. Não deixamos de coser e tecer nossa própria capa de Arlequim, tão matizada ou tão disparadamente colorida quanto nosso mapa genérico. Não tem sentido, pois, defender com unhas e dentes um de nossos pertencimentos; o que se deve, ao contrário, é multiplicá-los, para enriquecer a flexibilidade. Façamos farfalhar ao vento ou dançar como chama a bandeira multicolor do mapa-documento de identidade (SERRES, 1994, p. 200).

Quero começar essa parte do texto pensando o que nos diz Serres diante de minhas aprendizagens nesse percurso de estudos, análises, descobertas e muitas cambalhotas com as literaturas. De mãos dadas com muitos autores que engrandecem a educação com seus estudos e problematizações não tenho resposta para pergunta de quem eu sou, mas claramente sei dizer quem eu por um bom tempo não serei. Essa ideia de pensar em mim a partir do outro e poder constituir-me um sujeito foi um “carrossel”, e por não dizer uma “roda-gigante” com obstáculos que pudessem ser invadidos com o passar do tempo perante tanta coisa nova, tantos olhares, de tantos lugares que mencionaram um outro eu. Nessa rede de construção passaram professores e colegas do mestrado, professores das escolas, estagiários, meu orientador, meus alunos, alunos das escolas e outros signos que talvez não pudesse ver. Quem contribuiu com isso foram também Silva (2008) e Woodward (2008), porque com suas leituras me vi diferente do outro e construí outra identidade, móvel e flexível. Passei por muitos lugares e linguagens que perpetuam nos meus saberes a partir de agora, variantes que posso considerar que o final é um grande começo.

Minha capa de “Arlequim” está apenas alinhavada com linhas entrelaçadas pelas ideias de Michel Foucault como uma relíquia que um dia nunca quis ser entendida ou simplesmente não imaginava como suas palavras poderiam transpor meus pensamentos. Logo ele, que dizia sobre o elemento problema do pensamento, poder problematizar com suas referências foi um grande prazer. Muitas vezes perdia a linha de suas luzes, mas com o encontro de outras tintas conseguia olhar as luzes de outras linhas. Essa intersecção de caminhos me levou a pensar, criar, ouvir, perder e infinitas vezes encontrar vários labirintos

que pudessem ter novas experiências. Estas por sua vez, jogaram-me nos tecidos de uma capa recheada de subjetividades por vários ângulos e degraus. Eram de tamanhos diferentes de cores diversas, mas que contribuíram para pensar nesse tempo e espaço que eu me encontrava.

Esse espaço que refiro é a educação e o tempo são os diversos momentos que fui professor, aluno, ouvinte, palestrante, pesquisador e por fim com outras lentes para aquele mesmo espaço. Percebi a possibilidade de pensar em transformar não só em mim, mas em muitos, os jeitos de fazer ser professor. Com o girar das rodas sentia que o mais importante não era a resposta para cada pergunta, mas as variadas perguntas para cada momento. Fui sendo afetado com algo que eu mesmo levei como proposta e aqueles que estavam comigo pelo caminho teciam suas ideias e preenchiam nossas dúvidas. Esse movimento de rolar, subir e descer, esconder e aparecer foi alinhavando parte por parte de nossos conhecimentos. A cada reflexão feita uma nova pergunta, um novo lugar, uma nova experiência recheada de histórias. Como nos lembra Larrosa (2002), se torna experiência por que me tocou e daí me tornei exposto. As histórias contadas pelos sujeitos desta dissertação é apenas o começo do passeio promovido pela pesquisa.

Quero compartilhar meus medos, assim como o medo dos estagiários quando colocaram os pés na escola pela primeira vez. As interrogações foram perdendo o tamanho para os questionamentos propostos, sem as perderem de vista, as categorias de análise foram surgindo como adereços para a capa do “Arlequim”. Não sabemos ainda, se será colorida ou sem brilho, mas que os retalhos da ciência foram essenciais na construção. Nossas indagações surgiram com perguntas sem respostas com a perspectiva pós-estruturalista, uma liberdade de fazer pesquisa com muitas contribuições.

Pensar na formação do professor de Educação Física é caminhar com Louro (2010a), quando contribui dizendo que o corpo é um dos lugares de construção cultural. Esse corpo carregado de marcas, de discursos, de experiências. As escolas foram contribuindo para mostrar como estão inseridas nessa construção de maneira repressiva ou liberal, quando vigia ou libera, quando é proibido ou permitido. Esses discursos apareceram nas minhas falas, dos estagiários, dos professores, dos alunos e foram sendo analisados como forma de construir sujeito. Como já disse Daólio (2010, p. 39), “no corpo estão inscritos todas as regras [...]”.

Voltando à epígrafe quero compartilhar com Serres quando diz do mapa genérico colorido, por homens e mulheres, meninos e meninas, professoras e professores, estagiários e estagiárias. Somos diferentes e temos sexualidades diferentes. E por falar nelas me lembro novamente de Foucault, quando a considera um dispositivo histórico. Louro (2010b) nos convida a pensar a sexualidade com nossas curiosidades dentro da escola, mas que por falta,

talvez de conhecimento, são escurecidas. Com a busca de poder saber utilizamos a problematização de Foucault para acender nossas questões diante da sexualidade. Seria caso de família, ou também da escola? O que seria óbvio para alguns pode ser muito arriscado. E como nossa metodologia permitiu, preferimos arriscar. Essas idas e vindas para as escolas e universidade surgiram muitas questões. Uma delas trago para pensar novamente – quando falar de sexualidade na escola? Prefiro aqui, propor a reflexão com algumas falas dos estagiários:

Sexualidade e cultura andam juntas (Gerório).

A forma como o professor encara sua sexualidade é uma das maneiras do aluno perceber as suas (Calú).

A sociedade não permite sair do padrão, ela influencia (Ramassa).

Não foi fácil, a cultura embutida em cada um deles fez em nossos encontros de debate termos minutos de silêncio que traduziam o espanto, o medo, mas a necessidade de lançar para bem longe certas dúvidas que escapuliam com sussurros baixos e desejos de falar. Aos poucos, eu digo em quatro, meses nossa capa de “Arlequim” estava faltando apenas a gola, que poderia apertar ou larguear com novas conquistas para a Educação, mesmo que por um tempo. Pensando nesse jogo de forças entre gêneros e sexualidade a pesquisa foi sendo vista por muitos, e o mais interessante com outros olhares dos próprios sujeitos, inclusive eu.

Faltava pensar então, como seria formado esse “Arlequim”. Essa formação foi sendo constituída de saberes e conhecimentos sentidos por experiências. Os estagiários fantasiaram-se de professores e perceberam o sabor de ser aquele responsável em problematizar, fazer pensar, construir o outro e avaliar sua prática. Foi no estágio que os mesmos conheceram os trilhos possíveis da educação e suas variantes. Em certos momentos queriam defender com unhas e dentes, mas um lugar que ainda não era de pertencimento. Sentiam a multiplicidade de suas tarefas, as dúvidas os dominavam antes que chegassem ao fim e então, naquele momento preferiram voltar à universidade e propor mais um debate.

Nossa trajetória foi assim, um alinhar de ideias em gêneros, corpos, sexualidades, sujeitos, identidades na formação de um novo “Arlequim” (Professor).

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, L. S.; LONGHI, M. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. T. **Gênero, Diversidade e Desigualdades na Educação**: interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 75-95.

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física**. 1998. 110p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1998.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educ Soc**, Campinas, v. 20, n. 68 Esp., p. 143-162, Dec. 1999.

BERLANT, L.; WARNER, M. Sexo em Público. In: JIMÉNEZ, R. M. M. (Org.). **Sexualidades Transgressoras**. Barcelona, Içaria, 2002. p. 229-257.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. **Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 176p.

_____. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.71-96, jan./jul.1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília, 2001.

BURIOLLA, M. A. F. **O Estágio Supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo humano. In: _____. **Da Cultura do Corpo**. 13 ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 31-42.

DELEUZE, G. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Trad. De Luiz Orlandi. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Michel Foucault. In: _____. **Conversações 1972-1990**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008a.

_____. Os intelectuais e o poder (com Michel Foucault). In: _____. **A Ilha Deserta: e outros textos**. Trad. Roberto Machado. Edição preparada por David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras, 2008b.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto, 1997.

FERRARI, A. **Sujeitos, Subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2009a.

_____. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e Escritos II**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2010a.

_____. Entrevista. In: POL-DROIT, R. **Michel Foucault**. Tradução Vera Portocarrer, Gil Gomes Carneiro. Consultoria: Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2006a.

_____. **Estratégia, poder-Saber**. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e Escritos IV**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. Ética, sexualidade, política. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. V. 1. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. **História da sexualidade 2. O uso dos prazeres**. 8 ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2010b.

_____. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro. Graal, 2009b

_____. Os corpos dóceis. In: _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 141p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Rev Bras Formação Professores – RBFP**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L. **Corpo Gênero e Sexualidade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 172p.

GOLDENBERG, M. **Nu e vestido**: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2007. 411p.

GUZZO, M. Riscos da beleza e desejos de um corpo arquitetado. **Rev Bras Ciên Esporte**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 139-152, set. 2005.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, D. **Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza**. Manuel Talens. Valencia: Madrid: Ediciones Catedra, 1995, p. 221.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Coleção Questões da Nossa. V. 77. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOHAN, W. O.; GONDRA, J. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 304p.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber. **Rev Bras Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar. 2002.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2000.

LE BRETON, D. A síndrome de Frankenstein. In: SANT`ANNA, D. B. **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LINDE, C. **Narrative as a resource for the social construction of self**. Trabalho apresentado na American Anthropological Society, Institute for Research on Learning, California, mimeo, 1989.

LINS, D. Dossiê: “Entre Deleuze e a Educação”. **Educ Soc**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1167-1168, set./dez. 2005.

LOURO, G. L. **Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010b.

LOURO, G. L. FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARIGUELA, M. A.; CAMARGO, A. M. F.; SOUZA, R. M. (Org.). **Que escola é essa? Anacronismos, Resistências e Subjetividades**. Campinas: Alínea, 2009. v. 1. 200p.

MARSHALL, J. D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. **Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MEYER, D. E. Gênero, sexualidade e currículo – gênero e sexualidade na educação escolar In: BRASIL. **Educação para a igualdade de gênero**. Ano XVIII, Boletim 26 – Novembro, 2008.

MEYER, D. E. et al. “Mulher sem-vergonha” e “traidor responsável”: problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/Aids. **Rev Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 12, p. 51-67, maio/ago. 2004.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MEYER, D. E.; SOARES, R. F. **Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão**. In: _____. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre, Mediação, 2010.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2007.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSA, 2004. ROSA, G. F. O corpo feito cenário. In: MEYER, D. E.; SORAES, R. F. R. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SANT'ANNA, D. B. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educ Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 49-58, jul./dez. 2000.

_____. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educ Soc**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

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

SENNETT, R. **Carne e Pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro, Record, 2003.

SERRES, M. **Atlas**. Paris: Julliard, 1994.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward (Org). Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O sujeito da Educação**: estudos Foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: _____. (Org.). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 109-130.

SOUZA, E. C. **O Conhecimento de Si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A: Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.). **Educação do Corpo e Formação de Professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: UFSC, 2002. p.85-107.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 87-106.

VILELA, E. Resistência e acontecimentos. As palavras sem centro. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 304p.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.7-72.