

**“Você não... nessa posição, sim ou sim, um homem”:
representações em torno do gênero e intervenção docente na formação¹**

CAMPOMAR, Gloria del Carmen (Buenos Aires, Argentina)^{1*}

ZIMMERMAN, Mario Andrés (Buenos Aires, Argentina)^{1}**

FULUGONIO, Julia (Buenos Aires, Argentina)^{1*}**

AÑASCO, Alejandro (Buenos Aires, Argentina)^{1**}**

¹Universidad Nacional de La Matanza, Departamento de Humanidades
y Ciencias Sociales, Educación Física

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5195-8903>*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2545-934X>**

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5191-8212>***

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0953-5277>****

Resumo

As disciplinas referentes às práticas corporais e motoras da Faculdade de Educação Física da Universidade Nacional de La Matanza implementam suas aulas em comissões mistas. A partir dessas aulas, objetivou-se aliviar as representações sobre os problemas de gênero que os alunos do corpo docente universitário de Educação Física possuem. Neste estudo exploratório de foco qualitativo, grupos focais e produção de histórias foram realizados pelos alunos. Os alunos avançados consideram visões mais complexas que articulam aspectos biológicos e sociais. Eles também valorizam o quanto benéficas podem ser as práticas pedagogicamente mistas e aprofundam a diferenciação entre práticas esportivas educacionais e competitivas. As alunas sentem-se discriminadas pelos professores ou não valorizadas em suas habilidades. As práticas mistas lhes permitem acessar atividades que não podiam acessar. Os homens sentem discriminação por falta de masculinidade, caso se desviem dos estereótipos de gênero.

Palavras-chave

Gênero. Representações sociais. Formação docente. Educação Física.

**“Not you ... in that position it must be a man”:
representations about gender and teaching intervention in teacher training**

Abstract

The chairs referring to bodily and motor practices of the university faculty of Physical Education of the National University of La Matanza implement their classes in mixed commissions. From these classes, the objective was to relieve the representations about the gender problems that the students of the University Teaching Staff in Physical Education possess. In this exploratory study of qualitative focus, focus groups and production of stories were carried out by students. Advanced students consider more complex views that articulate biological and social aspects. They also value how beneficial pedagogically mixed practices can be and deepen the differentiation between educational and

¹ Versão em português traduzida originalmente do inglês por Karla Angélica Silva do Nascimento.

competitive sports practices. Female students feel discriminated against by teachers or not valued in their skills. Mixed practices allow them to access activities that they could not access. Males feel discrimination because of lack of masculinity, if they depart from gender stereotypes.

Keywords

Gender. Social representations. Teacher training. Physical Education.

“Vos no... en esa posición, sí o sí, un hombre”:

representaciones acerca del género e intervención docente en la formación

Resumen

Las cátedras referidas a prácticas corporales y motrices del Profesorado universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza implementan sus clases en comisiones mixtas. A partir de estas clases, el objetivo fue relevar las representaciones acerca de las problemáticas de género que poseen los estudiantes del Profesorado Universitario en Educación Física. En este estudio exploratorio de enfoque cualitativo se realizaron grupos focales y producción de relatos por parte de estudiantes. Los estudiantes avanzados consideran puntos de vista más complejos que articulan aspectos biológicos y sociales. También valoran lo provechoso que pedagógicamente pueden resultar las prácticas mixtas y profundizan la diferenciación entre las prácticas deportivas educativas y las de competencia. Las estudiantes mujeres se sienten discriminadas por los profesores o no valoradas en sus habilidades. Las prácticas mixtas les permiten acceder a actividades a las que no hubieran podido acceder. Los varones sienten discriminación por falta de masculinidad, si se apartan de los estereotipos de género.

Palabras clave

Género. Representaciones sociales. Formación docente. Educación Física.

1 Introdução

As disciplinas referentes ao ensino de práticas corporais e motoras da Faculdade de Educação Física da Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) implementam estratégias em suas aulas, em comissões mistas, desde 2011. Nessas aulas, homens e mulheres compartilham práticas esportivas conjuntas, como basquete ou handebol. Diante dessa situação relativamente nova, nosso objetivamos implementar estudos de gênero no campo da formação de professores de Educação Física². Acreditamos que

² Referimo-nos ao Projeto Proince A55/199, *Género y formación docente: retratos y relatos de los estudiantes del PUEF de la UNLaM (2015-2016)*, do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UNLaM. Diretor Mario A. Zimmerman.

essas modificações podem gerar mudanças nas futuras práticas de ensino dos alunos³ e que essas novas modalidades são uma intervenção pedagógica que favorece as práticas de treinamento.

O estudo teve como objetivo investigar as representações sobre gênero que os alunos do corpo docente universitário de Educação Física (PUEF) da UNLaM possuem. Esse projeto continua hoje em um programa mais abrangente, no qual pretendemos expandir para professores, no contexto de desempenho escolar. Também ampliamos a perspectiva para as múltiplas diferenças que os professores investigados poderiam estabelecer – além das de gênero –, como aspectos físicos do desempenho escolar, etnia ou outras diferenças enunciadas pelos professores investigados⁴. Neste artigo, focaremos nos resultados obtidos na parte do programa que já foi concluída.

A modalidade de ensino das salas mistas mencionadas nos pareceu um cenário propício para a implementação de estudos de gênero no campo da formação de professores de Educação Física. Se compartilharmos que as representações sociais funcionam como um filtro de referência para a leitura do mundo, um guia de ações e um sistema de orientação para comportamentos e comunicações, parece necessário investigar as considerações dos alunos sobre as diferenças de gênero em jogos nas aulas mistas que estão sendo desenvolvidas na universidade. Além de revelar como essas representações emergem nos discursos de alunas e alunos, queríamos investigar se existem diferenças entre as representações de homens e mulheres. Além disso, buscamos encontrar diferenças entre os aspirantes a alunos do curso de admissão e os alunos avançados do curso, ou seja, se houve alterações nas representações. Para esta investigação, grupos focais e produção de histórias escritas foram feitas por estudantes de diferentes níveis acadêmicos.

Como resultado deste estudo, encontramos mudanças nas concepções dos discentes à medida que avançam na carreira. Em estudantes avançados, considerações mais complexas são apreciadas, que consideram diferentes pontos de vista e articulam

³ Embora compartilhem as discussões sobre as modalidades de redação do genérico, para este documento decidimos usar a forma masculina “tradicional”, apenas com o objetivo de facilitar a leitura. Acreditamos que a discussão ainda está aberta e que seu debate torna visíveis aspectos que antes eram silenciados e, portanto, naturalizados.

⁴ Referimo-nos ao Projeto Proince A55/220, *Prácticas inclusivas y excluyentes en las clases de Educación Física. Un estudio exploratorio en escuelas primarias en el Partido de La Matanza* (2018-2019), do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UNLaM. Diretor Mario A. Zimmerman.

aspectos biológicos e sociais. Eles também valorizam o quão úteis são as práticas pedagogicamente mistas e como podem ser, em vez de “chatas” ou inviáveis. Da mesma forma, aprofundam a diferenciação entre práticas esportivas educacionais e competitivas. Além disso, nas alunas, observa-se desconforto em sentir-se discriminadas por seus próprios professores ou não valorizadas em suas habilidades. Elas veem a prática mista como vantajosa, uma vez que lhes permite acessar atividades que, de outra forma, não teriam sido capazes de acessar. Finalmente nos homens as críticas à discriminação por falta de masculinidade aparecem, afastando-se dos estereótipos de gênero. No entanto, apesar das mudanças desenvolvidas, não são feitas referências acadêmicas relacionadas à sustentação do que estão levantando.

2 Metodologia

Empreendemos um estudo exploratório de abordagem qualitativa. Formamos seis grupos focais de seis membros cada, obtendo 83 histórias dos alunos sobre experiências em relação ao objeto da pesquisa. Alguns grupos focais foram mistos (três homens e três mulheres) e outros integrados apenas por homens ou apenas por mulheres.

A totalidade dos candidatos e estudantes do curso de Educação Física da UNLaM foi considerada como um universo de análise. A amostra não probabilística incluiu alunos que cursaram a faculdade de Educação Física e alunos iniciais e avançados no curso.

No presente estudo, incluímos diferentes procedimentos qualitativos de investigação pertencentes a aspectos metodológicos complementares: grupos focais e protocolos projetivos (relatos) baseados em dispositivos situacionais.

3 Gênero y Educação Física

As novas tendências e demandas de uma economia globalizada, de acordo com os inúmeros e surpreendentes avanços tecnológicos, produziram demandas diferentes na formação profissional. Pensando na complexidade da realidade e suas práticas

atuais, o ensino superior, os atores envolvidos em suas instituições e a comunidade em geral assumem-se como correspondentes dessa necessária transformação educacional.

Vaillant (2010) argumenta que na região da América Latina há uma preocupação acentuada dos responsáveis pelas políticas educacionais, da prática de professores e formadores em relação à capacidade das instituições de responder às necessidades atuais de formação de professores. A Declaração da Conferência Regional sobre Educação Superior na América Latina e no Caribe afirma a necessidade de “[...] reconhecer o corpo docente como ator fundamental, garantindo sua formação” (CRES, 2008, s.p., traduzimos), isso significa que, quando se forma, se educa. Nesse sentido, pensar na formação de um professor requer não apenas a abordagem dos conhecimentos técnicos, habilidades e habilidades que norteiam sua prática, mas também a compreensão dos processos de reflexão que facilitam a construção dos elementos integrantes entre o conhecimento, sua gestão e sua política (CAMPOMAR, 2015).

Desde o momento do nascimento, todo sujeito é depositário de um conjunto de níveis de expectativas e aspirações de seu gênero, ao mesmo tempo que incorpora certas atribuições de papéis, traços de caráter, direitos, obrigações e um número finito de possibilidades em relação às atividades a serem desenvolvidas nas diferentes áreas da sociedade. Morgade (2001) argumenta que os discursos sociais sobre como um homem ou uma mulher devem ser ou se comportar na sociedade não são determinados por sua biologia, mas são criações humanas relacionadas à cultura e distribuição predominantes de poder social em um espaço e em um tempo histórico. O autor define “relações de gênero” como um conjunto de expectativas e valores sociais que funcionam como um sistema: é nesse processo de socialização que são incorporados modos de pensar, sentir e agir tipicamente feminino ou masculino. Ou seja, todas as sociedades elaboram, com base nas diferenças sexuais, um conjunto de práticas, símbolos, representações, normas e valores específicos para cada gênero.

Segundo Lamas (*apud* SCHARAGRODSKY; AISENSTEIN, 2006, p. 297):

Lo que define al género es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad, se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres. El entramado de la simbolización se hace a partir de lo anatómico y lo reproductivo. Por lo tanto, los hombres y las mujeres

no son reflejo de una realidad natural, sino el resultado de una producción histórica y cultural.

A natureza cultural desses processos bem como as consequências injustas deles resultantes levam à reflexão sobre a possibilidade de desconstruí-los e revê-los criticamente, sobretudo quando se atribuem diferentes valores, oportunidades, espaços, direitos e relações de poder que tendem a reproduzir a subordinação da mulher ou, em outras palavras, a dominação masculina.

Segundo Foucault (1976), o poder não é uma substância ou algo que você possui, mas uma forma de relacionamento. Por um lado, inclui o poder sobre as coisas, a capacidade de usá-las, modificá-las, consumi-las ou destruí-las. Por outro, ele entende que o poder está nas relações que transmitem informações por meio de uma linguagem, sistema de signos ou qualquer outro sistema simbólico. As relações de poder são construídas e o significado das ações é imposto socialmente, como uma norma inquestionável de aplicação geral. É desde muito jovem que a sociedade espera coisas diferentes das alunas e dos alunos. Burin (1986) expressa que a principal característica no exercício do poder feminino está centrada nas afeições, enquanto nos homens o exercício do poder é racional e econômico.

Considera-se frequentemente que os problemas de gênero foram resolvidos quando as mulheres conseguiram acessar as esferas educacional e trabalhista, mas sabemos que situações de desigualdade ou inequidade ainda são encontradas. Embora existam numerosos estudos sobre gênero na educação, na região poucos estudos estão focados na formação de professores em Educação Física, incluindo: Aisentein e Scharagrodsky (2006), Añasco (2015), Blandez, Fernández e Sierra Zamorano (2007) e Vilchez, Ramírez e Ruiz (2011). A partir de suas conclusões, percebemos que ainda há um tom sexista e estereotipado nas aulas de Educação Física. Os professores demonstram expectativas diferentes para os homens e para as mulheres, transformando o masculino em um paradigma do neutro e do humano, sendo o feminino o negativo e o particular.

Qualquer turma escolar possui regras invisíveis e mecanismos ocultos que contribuem muito sutilmente para a construção de uma certa ordem corporal marcada por gênero. As aulas de Educação Física não fogem a essa realidade: o conteúdo da área é radicalmente influenciado pelas imagens de gênero que dominaram os

diferentes períodos históricos. Assim, as atividades físicas e esportivas tiveram um acentuado viés sexista e, portanto, espera-se que as meninas não se interessem por jogos muito dinâmicos e que os meninos não consigam parar de correr (ANTÚNEZ, 2012).

Nessa ordem, a educação corporal pode apresentar indicadores e revelar contradições não resolvidas da vida social que de outra forma não seriam percebidas. As práticas esportivas, por exemplo, reforçam certas identidades de gênero, bem como criam novas.

Morgade (2001, p. 35, traduzimos) explica que a questão de gênero:

[...] Também é possível encontrá-la no uso do corpo que promove a educação formal. Em particular, em áreas onde o trabalho corporal é o conteúdo principal. O corpo está dividido entre os valores e práticas que permeiam a Educação Física, por um lado, e os que caracterizam a Educação Artística, por outro, especialmente no recentemente incorporado ao currículo 'expressão corporal'. Frequentemente o valor da Educação Física é o alto desempenho, a competição entre os melhores, a força. De alguma forma, o atleta grego. E geralmente do sexo masculino – especialmente nas séries superiores da escola primária, nas quais a falta de estímulo atlético de muitas meninas é claramente notada. Se se trata de expressividade, fala-se em 'comunicação', 'sentimentos' ou mundo 'interior'. Tanto esse discurso quanto as atividades propostas nas aulas, de alguma forma, referem-se ao mundo feminino.

Nas meninas, a graça pareceria algo “natural” e aqui são os meninos que são discriminados. Um forte comprometimento de um homem na expressão corporal pode causar suspeitas sobre sua orientação sexual. Saraví e Minkévich (1997) avançam no conceito de estereótipos de gênero que se referem a elementos socialmente projetados para exacerbar as diferenças de gênero e dar maior significado ao masculino em detrimento dos valores ligados ao feminino. Um exemplo desse processo é expresso por Barcelona (2006, p. 105, traduzimos) em uma síntese das ideias de Sarmiento sobre o tratamento do corpo nas escolas no final do século XIX:

Entre suas ideias fundamentais, Sarmiento se preocupava em erguer a educação do corpo como agente de saneamento público, em busca de uma sociedade livre de doenças infecciosas e dos vícios que deterioram a saúde. Objetivo primário para qualquer sociedade que buscasse modernizar e civilizar [...]. De acordo com o projeto de modernidade, suscitou a construção social de um novo comportamento corporal, ou seja, a preparação de corpos saudáveis e robustos a serviço tanto da pátria como da civilidade.

Sem dúvida, o modelo de civilização da geração dos anos 1980, bem como as concepções higienistas e militaristas, na Argentina, materializaram-se por meio do conceito que se tinha do que deveria ser uma aula de Educação Física escolar. Nas últimas décadas, questões de gênero em torno do currículo foram instaladas na agenda de formação de professores, atentas ao fato de que historicamente nesse campo reproduziam estereótipos do masculino e do feminino carregados de ideologias e marcados por grandes desigualdades.

4 As representações sociais

Com relação ao estudo do campo educacional, Jodelet (2011) enfatiza a contribuição das representações sociais, uma vez que não basta abordar o conhecimento e os efeitos associados à sua divulgação e assimilação no quadro de uma visão linear da relação entre difusão-transmissão-recepção. Na situação de ensino, conforme a autora, professor e aluno devem exibir atividades orientadas; do lado do professor, por referência ao conhecimento científico e sua transposição; e, do lado do aluno, pelo aprendizado de novas habilidades. O educando não é um receptor passivo ou uma tábula rasa, ou seja, tanto o professor quanto o aluno:

[...]estão sempre inscritos em um espaço que os ultrapassa, no sentido de que valores, normas, ideias, funções e jogos de linguagem entram em jogo, identidades que convocam uma abordagem mais complexa às demandas às quais a teoria das representações sociais responde [...]. A importância da abordagem das representações sociais para a reflexão sobre as práticas de educação e formação nos leva ao fato de que essas últimas vão muito além da socialização, dos atos de ensino e aprendizagem ou do domínio das técnicas pedagógicas. (JODELET, 2011, p. 137-138, traduzimos).

Como os sujeitos possuem imagens mentais sobre o mundo que constituem crenças sobre as quais esse mundo adquire significado, é necessário estudá-los e ver como os novos estímulos estão relacionados aos aspectos do mundo dos quais essas imagens são sua representação. Devido à sua natureza social, esse sistema de crenças é compartilhado na comunidade. Portanto, investigar quais são as representações sociais de um grupo em particular envolve analisar os discursos dos membros desse grupo e seus efeitos de significado. A Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1983) afirma que uma representação social é a atividade mental exibida por indivíduos e

grupos para estabelecer sua posição em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes dizem respeito. Eles assumem formas variadas: imagens que condensam um conjunto de significados, sistemas de referência que nos permitem interpretar o que acontece, mesmo o inesperado, categorias que servem para classificar circunstâncias, fenômenos e indivíduos. Há mais de três décadas, o autor se propôs a reabilitar o senso comum e o conhecimento comum. O referido conhecimento cotidiano tem sua própria densidade derivada das interações sociais, principalmente devido às modificações que o conhecimento científico sofre quando transmitido na comunicação. Assim, essas representações são sociais porque são elaboradas durante trocas comunicativas e interação nas instituições.

Para Jodelet (1983), as Representações Sociais constituem modalidades de pensamento prático orientadas à comunicação, compreensão e domínio do ambiente social, material e ideal. Seriam um filtro de leitura do mundo, um guia de ação e um sistema de orientação para comportamentos e comunicações.

Markova (1996) afirma que a Teoria das Representações Sociais estuda a relação entre conceitos científicos e leigos: examina o conteúdo dos conceitos cotidianos, sua codeterminação social e individual, sua formação, manutenção e mudança. A Teoria das Representações Sociais estuda as maneiras pelas quais o conhecimento compartilhado socialmente interrompe o sujeito nos modos de pensar existentes, impedindo-o de pensar livremente e forçando uma maneira de conceber o mundo. A força das representações está em sua natureza implícita; quanto menos consciente o sujeito a respeito dessas representações, mais poderosas elas são.

A perspectiva adotada neste trabalho leva em consideração que as representações sociais constituem um sistema de valores, ideias e práticas cuja função é estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos se orientarem e agirem no mundo social e material. Dessa forma, os sujeitos dão sentido e significado às suas ações e às dos outros.

Essas representações emergem no discurso dos sujeitos e estão incorporadas nas práticas cotidianas que realizam. Essas práticas, por outro lado, também participariam da conformação e mudança dessas representações. A perspectiva teórica mencionada coincide com a indissociabilidade do homem e do mundo na construção de significados. Perguntamo-nos, a partir daí, quais relações existem entre as

diferentes representações que os alunos da PUEF têm e as práticas que realizam na universidade.

5 Resultados e discussão

Para refletir sobre as representações que os alunos da PUEF têm sobre o gênero, parecia significativo considerar diferentes dimensões da análise. Primeiro, as diferenças que os estudantes encontram entre homens e mulheres, em aspectos como habilidades físicas, valorização corporal, predisposição para tarefas de casa, atitudes, etc. Por exemplo, encontramos afirmações como as seguintes: os homens são mais brilhantes e mais fortes e as mulheres mais fracas e flexíveis.

Outra dimensão interessante é a que os alunos expressam sobre as experiências em suas trajetórias escolares nas aulas mistas de Educação Física. Por exemplo, se a classe mista foi mais entediante, mais lucrativa, ou qual é a sua preferência.

Por fim, em relação à intervenção do professor, foram levadas em consideração as percepções dos alunos sobre as modalidades de ensino vividas. Quais benefícios ou obstáculos eles encontram nessas intervenções de seus professores em turmas mistas ou como eles se projetam em suas futuras práticas de ensino.

Pudemos observar que os discentes afirmam que no ensino fundamental as aulas de Educação Física eram realizadas em conjunto, quando brincavam de forma mista e divertiam-se, não havendo problemas nelas, nas quais julgavam que aprendiam. A separação por sexo é encontrada nas séries superiores do ensino fundamental ou no ensino médio, e eles não entendem o porquê. Essa ruptura parece ser imposta pelo sistema escolar, pelas instituições que mantêm representações que reforçam as diferenças biológicas entre os sexos, além de conceder papéis diferentes com base nessas diferenças em que as mulheres são prejudicadas.

Ao pensar na organização das aulas de Educação Física, evocam mais o desenvolvimento e o que aconteceu nas escolas primárias e secundárias do que o que ocorreu nas práticas esportivas de seu treinamento explícito como professores. Nas memórias dos alunos avançados no curso, suas experiências escolares parecem ter um impacto maior do que as práticas da universidade. Essa predominância está alinhada

com a afirmação de que a formação de professores começa muito antes de ingressar no corpo docente; quando o aluno entra no sistema educacional na infância. Terhart (1987) argumenta que a expressão “*low impact enterprise*” (empresa de baixo impacto), pertinentes ao professor em serviço preparatório, retorna àquele contexto de conhecimento (regras de ação e atitudes) que ele adquiriu em seu próprio horário escolar e argumenta que, nesse sentido, a verdadeira preparação do corpo docente ocorreu antes da preparação oficial. Nesse caso, entendemos por que é tão difícil transformar representações que funcionam como tecidos tenazes diante das mudanças, além das mudanças propostas pelos documentos curriculares.

Em outros aspectos, existem diferenças interessantes entre os discursos de estudantes ingressantes e avançados. Inicialmente nos perguntamos se as diferenças encontradas nas entrevistas em grupo em que os pesquisadores participavam responderiam a um discurso que eles assumem como politicamente correto e que foi incorporado durante os anos de curso. Ao cruzarmos os resultados dos instrumentos – um deles, projetivo e indireto, como a construção de histórias escritas –, acreditamos que em muitos alunos há uma mudança de paradigma em relação ao gênero. Parece que as transformações sociais dos últimos anos se refletem nas diferentes posições encontradas e nas múltiplas formas de entender a diversidade.

Os estudantes avançados começam a considerar as diferenças entre homens e mulheres como possíveis distinções entre muitas outras, como questões de peso ou altura. Eles sugerem que, entre homens, ou mulheres entre si, também pode haver grandes diferenças no contexto físico. Diante de argumentos como *as meninas não podem jogar futebol porque podem se machucar*, eles argumentam que, na realidade, qualquer pessoa pode se machucar fazendo uma atividade física, independentemente de ser homem ou mulher. No entanto, alguns argumentam criticamente que, se o homem é espancado e chora, ele é considerado uma “bicha”, enquanto a mulher, se é espancada e chora, não é vista desse modo; nesse caso, o homem que a bate é um “bruto” e se sente culpado:

O tratamento não é o mesmo quando uma mulher está ferida do que se um homem está ferido. Eles vão até a mulher e a atendem; quanto ao homem, dizem: ‘Levante-se que os homens não choram’. Uma menina caiu e eles a atenderam, e um menino torceu o tornozelo e eles continuaram deixando-o brincar; ‘Aguenta’, disseram. (JUAN, 4º ano, traduzimos).

Nos discursos analisados, encontramos três perspectivas sobre as diferenças entre homens e mulheres: uma visão biológica, na qual coisas são levantadas, de modo que o homem é mais forte por natureza, e a mulher é mais fraca. O homem é mais nojento, mais competitivo, e a mulher é mais delicada e flexível. Essas diferenças tornariam as práticas conjuntas complicadas ou inviáveis. Essa perspectiva está mais presente em estudantes aspirantes ou iniciantes (homens e mulheres) do que em estudantes avançados:

Sim, mas é devido a diferenças lógicas do corpo. Para alongamento, pediam muito mais às mulheres. Claro, tudo bem [...]. As mulheres foram convidadas a alongar mais e os homens menos, porque os homens são menos flexíveis, mas são mais fortes ou têm outras qualidades. (ULISES, curso de ingresso, traduzimos).

Sempre vencemos às mulheres por sermos mais fortes, e elas dificultavam o jogo. (MATÍAS, curso de ingresso, traduzimos).

Ou seja, porque o corpo do homem e da mulher não é o mesmo. Além disso, homens que jogam futebol – e mulheres que não sabem jogar duro ou algo assim – podem machucá-los. (DIEGO, curso de ingresso, traduzimos).

Uma segunda perspectiva, embora suscite diferenças, considera que elas não impedem a prática do esporte como um todo e que uma atividade compartilhada agrega um valor pedagógico:

Eu acho que é muito enriquecedor, principalmente quando se trata de futuros professores, porque vamos lidar com mulheres ou homens. (SOFÍA, 3º ano, traduzimos).

As diferentes resistências ou pontos fortes de homens e mulheres são [...] notórios, mas trabalhar em conjunto é uma experiência maravilhosa: novas coisas são experimentadas; eu escolheria a classe mista, apesar das diferenças. (SANTIAGO, 1º ano, traduzimos).

A terceira perspectiva nega a explicação biológica e argumenta que as diferenças correspondem a questões absolutamente culturais, ou seja, se as meninas são “mais fracas” ou os homens são “mais fortes”, é porque foram educados sob esses mandamentos: “A mulher anteriormente não pratica esportes; o menino desde tenra idade já é ensinado a jogar futebol. É a cultura [...]. Ou seja, o pensamento de que o homem saber jogar e de que a mulher sabe dançar por natureza em mil citações é falso” (RODRIGO, 3º ano, traduzimos).

Segundo os alunos entrevistados, as pessoas que têm mais preconceitos são alguns professores, ainda mais do que pais ou alunos. Nesse sentido, há um mal-estar e uma reivindicação profunda por parte das alunas que se sentem discriminadas e com menos espaço para o esporte, principalmente na formação de professores. Elas consideram que suas habilidades esportivas não são reconhecidas pelo simples fato de serem mulheres. Embora participem do mesmo curso ou sala de aula, elas são separadas por sexo ou suas experiências anteriores no esporte não são reconhecidas:

Ao professor [da formação de professores] prometemos [às estudantes] que, para passar na disciplina, não tocaríamos novamente em uma bola daquele esporte. 'Ainda bem que não vou tocar em uma bola desse esporte!'. (CARLA, 4º ano, traduzimos).

Mas os professores não querem levar mulheres [se refere a torneios escolares]. Eles treinam homens por mais tempo [...]. Os homens demoram mais dias e mais horas e levamos 40 minutos'. (FLORENCIA, curso de ingresso, traduzimos).

'Você não... nessa posição, sim ou sim, um homem'. E eu tive meu parceiro, que jogou a vida toda nessa posição, e a professora não a deixou jogar. (JULIA, 4º ano, traduzimos).

Um aspecto que aparece na análise é a conceituação de práticas esportivas competitivas e práticas esportivas pedagógicas. Nas competitivas, justificam a separação por sexo, uma vez que isso é estabelecido por regulamentos e federações para torneios. No caso dos esportes escolares, mesmo quando o objetivo é a competição, eles não encontram o significado de se separar por sexo. Ao mesmo tempo, os alunos sugerem que essa integração nas práticas enriquece seu treinamento e permite antecipar situações nas quais eles terão que cuidar de grupos de alunos muito diferentes entre si:

No clube, é diferente, [...] mas, quando você está na escola, divirta-se, ajude os outros; na escola, não é que você venha a competir com seus amigos para saber quem é melhor. Nas aulas de Educação Física, você não competirá com os outros cursos, com seus colegas de classe. (SANTIAGO, 1º ano, traduzimos).

A escola também não pode ter a competitividade usada em um clube, porque, se a escola medir todos com a mesma regra, ninguém será aprovado. (ROSARIO, 1º ano, traduzimos).

Além disso, as mulheres dizem que se beneficiam de práticas conjuntas ao acessar atividades que não podiam acessar, por exemplo: "Prefiro ter aulas mistas de

Educação Física, já que, ao tê-la de modo separado, não fazemos nada e só conversamos com o professor” (CARLA, 4º ano, traduzimos).

Por outro lado, alguns homens também expressam que se sentem discriminados por seus próprios parceiros ao praticarem outros esportes considerados femininos. Nesse sentido, eles também se referem aos problemas das masculinidades e o que se espera deles:

Mas meu esporte não é futebol [...]. O que mais gosto é de correr, pular, fazer coisas. Além de poder incluir mulheres no que fazemos e que elas nos incluam no que fazem. Ser capaz de mudar de esporte e nem sempre fazer futebol, basquete. (SEBATIÁN, curso de ingresso, traduzimos).

Como esperado, encontramos diferenças entre estudantes aspirantes e avançados no que diz respeito à base de seus pontos de vista. Suas histórias são mais elaboradas e reconhecem que houve mudanças.

Os debates são super construtivos. Para além do que parece, de que todos nos matamos na sala de aula, sempre existem duas posições antagônicas [...]. Eu fiz um, dois anos atrás; aulas mistas não vão machucar uma garota. E hoje você até se sente bobo por pensar nisso. (LUCÍA, 4º ano, traduzimos).

Se estou em turmas mistas, sinto-me com muito mais recursos no momento em que tenho que ensinar a ensinar, totalmente diferente do que aprendi no ensino médio. Era muito machão, mas percebi que estava errado e que, bem, sim, é outra maneira de pensar que pude entender desde que entrei aqui. (Ezequiel, 4º ano, traduzimos).

Sim, eu nunca tinha compartilhado um espaço esportivo com a mulher. Estar aqui abre você, que é como nós; não muda muito. (MAURO, 3º ano, traduzimos).

No entanto, embora consideremos que há mudanças no ponto de vista dos alunos mais avançados, preocupa-nos – como professores da universidade – o fato de mais de 80 relatos e cerca de 10 horas de entrevistas em grupo não terem referenciado qualquer teoria, autor, texto ou conceito teórico vinculados à sustentação do que estava sendo levantado. Essa falta de articulação explícita entre os conceitos teóricos e o discurso que os alunos mantêm deve ser uma fonte de reflexão para o nosso trabalho como professores universitários.

6 A modo de síntese

A partir da análise do material obtido, evidenciamos mudanças nas representações dos alunos que estão se aprofundando à medida que avançam na carreira acadêmica. Em estudantes avançados, considerações mais complexas são apreciadas e contemplam diferentes pontos de vista e articulam aspectos biológicos e sociais. Eles também valorizam a utilidade das práticas pedagogicamente mistas, em vez das práticas “chatas” ou inviáveis (como levantam alguns relatos ou comentários iniciais). Eles também explicam a diferença entre práticas esportivas educacionais e competitivas, resgatando o valor pedagógico das primeiras. Observamos desconforto nas alunas em sentirem-se discriminadas por seus próprios professores ou não valorizadas ou reconhecidas em suas habilidades. Elas veem a prática mista como vantajosa, uma vez que lhes permite acessar atividades a que, de outra forma, não teriam acesso, limitando-as ainda mais. Nos homens, as críticas à discriminação aparecem devido à falta de masculinidade e se afastam dos estereótipos de gênero. Contudo, apesar das mudanças desenvolvidas nessas concepções, não são formuladas referências acadêmicas que sustentem teoricamente o que foi levantado.

A análise das representações sobre gênero nos institutos de formação nos confronta com o problema da persistência ou mudança na subjetividade do professor e nas práticas que ele desenvolve. Nesse sentido, o problema da formação de professores tem uma dupla dimensão: a exigida pelos futuros graduados das carreiras em Educação Física e também a dos problemas relacionados às nossas próprias práticas de ensino como professores universitários de formação de docentes.

Nos últimos anos, começaram a ocorrer mudanças no nível macrossocial que parecem se refletir nos problemas colocados por nossos estudantes. No entanto, essas novas concepções coexistem com paradigmas que foram consolidados ao longo dos séculos e que não estão se transformando rapidamente: “*Os homens saem dessa bolha, os cânones de ‘você é gay, é delicado, não sabe jogar’, [...] para não mencionar a mulher que joga futebol, que tem que ser lésbica, tem que ser macho e tem que ser um desastre*” (ALBERTO, 4º ano, traduzimos).

Assim, consideramos que nos Institutos de Treinamento em Educação Física questões de gênero devem ser instaladas na discussão em torno do currículo, visto que

historicamente nesse campo de formação de professores estereótipos do masculino e do feminino foram reproduzidos carregados de ideologias que reproduzem desigualdades. Nosso foco nas aulas mistas não é acidental: é porque nos permite analisar estigmas e preconceitos para promover relacionamentos vinculantes com base no conhecimento e no reconhecimento do outro em termos de alteridade. A intervenção no próprio dispositivo de treinamento e a reflexão sobre suas consequências é um caminho possível para sua inovação.

7 Referências

- ANTÚNEZ, M. Actividad física y género. *Red para la Actividad Física y Desarrollo Humano*, Buenos Aires, v. 2, n. 18, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4270>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- AISENTEIN, A.; SCHARAGRODSKY, P. *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina*. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo, 2006.
- AÑASCO, A. *Implementación de políticas públicas en el ámbito de las prácticas corporales: la experiencia del programa Escuelas Abiertas de Verano en el municipio de La Matanza*. 2015. 144 p. Tesis (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2015.
- BARCELONA, E. Higienismo, disciplina y civilización. Sarmiento y la nueva práctica corporal para la ciudadanía. In: ROZENGARDT, R. (Coord.). *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006. p. 85-106.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *Modernidad, pluralismo y crisis*. Barcelona: Paidós, 1997.
- BLANDEZ, J.; FERNÁNDEZ, E.; SIERRA ZAMORANO, M. Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, Granada, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2007. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BURIN, M. *Las mujeres y la salud mental, experiencia de los seminarios de formación de mujeres y salud mental*. Presentado al Seminario para Latinoamérica y el Caribe en estudios de la mujer. Buenos Aires: UBA, 1986.
- CAMPOMAR, G. *Evolución del profesorado de Educación Física y su transición a la Educación Superior Universitaria*. Buenos Aires: Espacio, 2015.
- CRES. *Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC*. Colombia: CRES, 2008.

DA SILVA, T. *Las relaciones de género y la pedagogía feminista*. Espacios de identidad. Una pedagogía del currículum. Barcelona. Octaedro, 2001.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.

JODELET, D. Contributions from the Social Representations Approach to the Field of Education. *Espacios en Blanco*, v. 21, n. 1, p. 133-154, 2011.

JODELET, D. Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención. In: RODRÍGUEZ SALAZAR, T.; GARCÍA CURIEL, M. L. (Coord.). *Representaciones sociales: teoría e investigación*. Guadalajara: UdeG, 2007. p. 191-217.

JODELET, D. La representación social: fenómeno, concepto y teoría. *Psicología Social*, Barcelona, p. 469-494, 1983.

MARKOVA, I. En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. In: PÁEZ, D.; BLANCO A. (Org.). *La Teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1996. p. 163-182.

MENÉNDEZ, I. *Género y Educación Física: un análisis de sus prácticas*. Instituto Nacional de Formación docente. Coordinación de investigación educativa. Proyecto de investigación n. 1146, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares – Profesorado de Educación Física*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, 2009.

MORGAGE, G. *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001.

MOSCOVICI, S. *Psicología social*. Buenos Aires: Paidós, 1983.

PERRENOUD, P. *El oficio de alumno y el sentido de trabajo escolar*. Madrid: Popular, 2006.

SARAVÍ, J.; MINKÉVICH, O. *El género en la formación docente en Educación Física*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1997.

TERHART, E. Formas de saber pedagógico y acción educativa ¿o qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, Madrid, n. 284, p. 133-158, 1987. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18599>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VAILLANT, D. Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 543-561, 2010.

Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/629>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VILCHEZ, E. S.; SÁNCHEZ, R. I.; RUIZ, S. Abandono de la actividad física según género. *EFDeportes*, Buenos Aires, v. 16, n. 161, 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd161/abandono-de-la-actividad-fisica-segun-el-genero.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Gloria del Carmen Campomar (Buenos Aires, Argentina)
**Universidad Nacional de La Matanza, Departamento de Humanidades
y Ciencias Sociales, Educación Física**

Mestra em Ensino Superior (UNLaM). Especialista em Ensino Superior / Formação de Professores (UNLaM). Licenciada em Educação Física. Professora associada, Cadeira de Expressão Corporal do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UNLaM. Pesquisadora da categoria IV na Província do Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia da Nação. Membro do grupo Innova Bariloche na área de Ciência e Tecnologia e do Departamento de Educação Física do Centro Universitário de Bariloche (CRUB) da Universidade Nacional de Comahue (UNC) / Membro do Grupo Vermelho Internacional de Pesquisa Pedagógica em Educação Física Escolar (Reiipefe).

Contribuição da autoria: Análise de aspectos relacionados às práticas inclusivas e de gênero na formação de professores.

E-mail: glocampomar@hotmail.com.

Mario Andrés Zimmerman (Buenos Aires, Argentina)
**Universidad Nacional de La Matanza, Departamento de Humanidades
y Ciencias Sociales, Educación Física**

Doutor em Psicologia pela Faculdade de Psicologia (UNC). Especialista didático. Mestre em Ensino (UBA). Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Psicologia (UBA). Professor convidado nos cursos de Mestrado em Ciências Sociais da UNLaM, Psicologia Cognitiva e de Aprendizagem da FLACSO-UAM e Psicologia Educacional da UBA. Professor adjunto regular. Presidente I de Psicologia da Educação da Faculdade de Psicologia da UBA. Professor associado responsável, cadeiras de Psicologia Social e Psicologia Social e Institucional, do Departamento de Humanidades e Ciências Sociais UNLaM.

Contribuição da autoria: Diretor da equipe de pesquisa. Contribuições em aspectos metodológicos e análise psicoeducacional das práticas educativas.

E-mail: zimmermanmario@gmail.com.

Julia Fulugonio (Buenos Aires, Argentina)
**Universidad Nacional de La Matanza, Departamento de Humanidades
y Ciencias Sociales, Educación Física**

Bacharel em Ciências da Educação (UBA). Professor Nacional de Educação Física (ISEF "F. W. Dickens"). Chefe de Trabalhos Práticos da Curso de Educação Física do Departamento de Ciências Sociais e Humanísticas da UNLaM. Professor e regente do Instituto Superior de Educação Física "F. W. Dickens". Professor de Educação Física do Colégio Nacional de Buenos Aires / Formador na Escola de Professores do governo da cidade de Buenos Aires.

Contribuição da autoria: Análise de aspectos relacionados às práticas inclusivas e de gênero no esporte.

E-mail: juliafulugonio@yahoo.com.ar.

Alejandro Añasco (Buenos Aires, Argentina)
**Universidad Nacional de La Matanza, Departamento de Humanidades
y Ciencias Sociales, Educación Física**

Mestre e especialista em Educação com orientação em Gestão Educacional (UDESa). Professor e graduado em Educação Física (UNLaM). Professor assistente no Departamento de Educação Física, Departamento de Ciências Humanas e Sociais (UNLaM). Secretário acadêmico da Faculdade de Motricidade Humana e Esportes (AIU). Pesquisador categorizado do programa de incentivo ao ensino. Autor de vários artigos e capítulos de livros na Argentina e no Brasil. Professor do Instituto Dr. Enrique Romero Brest e Universidade Nacional de Luján.

Contribuição de autoria: Análise de aspectos vinculados a práticas inclusivas e de gênero da Didática.
E-mail: alejandroanasco@hotmail.com.

Editor responsável: Alfrâncio Ferreira Dias

Pareceristas *ad hoc*: Cristine Brandenburg e Antonio Luiz de Oliveira Barreto



Recebido em 06 de janeiro de 2020.

Aceito em 23 de janeiro de 2020.

