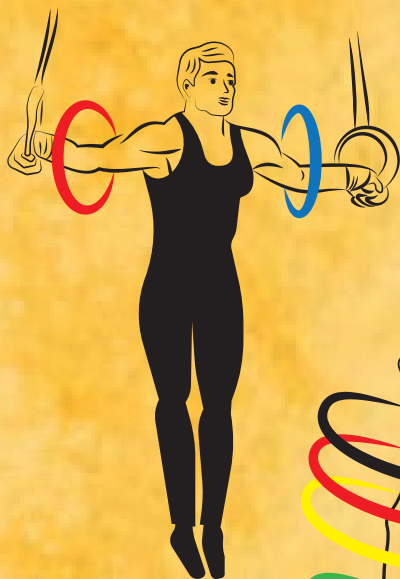


ROBERTA GAIO
RENATA PASCOTI ZUZZI
organizadoras

(DES)ENCONTRO DE GÊNEROS NA GINÁSTICA



Corpo, educação,
formação profissional
e esporte





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

D511 (Des)Encontro de gêneros na ginástica: corpo, educação, formação
1.ed. profissional e esporte [livro eletrônico] / organizadoras Roberta Gaio,
Renata Pascoti Zuzzi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2021. 344 p.
PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-81368-90-6

1. Corpo – Treinamento. 2. Formação profissional. 3. Gênero –
Identidade. 4. Ginástica – Treinamento. I. Gaio, Roberta.


II. Zuzzi, Renata Pascoti.

11-2021/45

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Formação profissional: Ginástica 370.1

 <https://doi.org/10.37008/978-65-81368-90-6.11.11.21>

ISBN 978-65-81368-90-6



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br  /editorabagai

 /editorabagai

 contato@editorabagai.com.br

Roberta Gaio
Renata Pascoti Zuzzi
organizadoras

(DES)ENCONTRO DE GÊNEROS NA GINÁSTICA

Corpo, Educação, Formação Profissional e Esporte



1.^a Edição - *Copyright*© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

Editor-Chefe Cleber Bianchessi

Revisão As autoras

Projeto Gráfico Jhonny Alves dos Reis

Capa Andréia Pereira da Cruz

Conselho Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI

Editorial Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ

Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA

Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC

Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC

Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE

Dra. Camila Cunico – UFPPB

Dr. Carlos Luís Pereira – UFES

Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV

Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS

Dra. Clélia Peretti – PUCPR

Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ

Dra. Denise Rocha – UFC

Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI

Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC

Dr. Ernane Rosa Martins – IFG

Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC

Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM

Dr. Humberto Costa – UFPR

Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES

Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA

Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO

Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF

Dra. Larissa Warnavin – UNINTER

Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ

Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM

Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPPB

Dr. Marciel Lohmann – UEL

Dr. Márcio de Oliveira – UFAM

Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR

Dr. Marcos Pereira dos Santos - SITG/FAQ

Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA

Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI

Dra. Patrícia de Oliveira - IF BAIANO

Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL

Dr. Rogério Makino – UNEMAT

Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS

Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA

Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO

Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED

Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR

Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE

Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA

Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA

Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

PREFÁCIO - GINÁSTICA E GÊNERO EM QUESTÃO!7

Artemis Soares

APRESENTAÇÃO - PARA ESQUENTAR A CONVERSA!.....12

Roberta Gaio | Renata Pascoti Zuzzi

PARTE I - CORPO, HISTÓRIA E GÊNERO: A GINÁSTICA EM QUESTÃO15

GINÁSTICA, GÊNERO E RAÇA: A EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER NOS PRIMÓDIOS DO SÉCULO XX 16

Silvana Vilodre Goellner

GÊNERO E INTERSECCIONALIDADE: UMA SEMENTE QUE AINDA GUARDA SEGREDOS PARA A ANÁLISE DA CORPO- REIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NA GINÁSTICA33

Tânia Mara Vieira Sampaio

DA GINÁSTICA MODERNA À GINÁSTICA RÍTMICA: O CORPO FEMININO EM FOCO60

Regina Simões | Céres Macias

PARTE II - GINÁSTICA NA ESCOLA: PARA QUEM?.....84

POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS GÍMNICAS PARA TODOS(AS)85

Laurita Marconi Schiavon | Vilma Leni Nista-Piccolo

GINÁSTICA RÍTMICA ABERTA ÀS DIFERENÇAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO 103

Roberta Gaio | Marília Del Ponte de Assis

PARTE III - FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: GINÁSTICA E GÊNERO.....120

(CON)VERSANDO SOBRE FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA, AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O ENSINO DA GINÁSTICA 121

Raquel de Magalhães Borges | Sérgio Eduardo Nassar | Renata Pascoti Zuzzi

GINÁSTICA RÍTMICA E GÊNERO: CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 146

Larissa Áurea Terezani | Roberta Gaio

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDOS DE GÊNERO NA ESPECIALIZAÇÃO EM GINÁSTICA RÍTMICA 169

Márcia R. A. Lourenço | Mário Molari | Roberta Gaio

GINÁSTICA RÍTMICA E GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA 186

Rubens Silva Arguelho | Roberta Gaio

PARTE IV - GINÁSTICA E ESPORTE DE RENDIMENTO: MASCULINIDADES E FEMINILIDADES.....206

CORPO, MOVIMENTO E BELEZA: ELEMENTOS ESTÉTICOS NA GINÁSTICA RÍTMICA207

Patrícia Luiza Bremer Boaventura | Alexandre Fernandez Vaz

GINÁSTICAS DE ONTEM E DE HOJE: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO236

Roberta Gaio | Ana Angélica Freitas Góis | João Carlos de Carvalho Queiroz

GINÁSTICA ARTÍSTICA E REFLEXÕES SOBRE GÊNERO: CONSTRUÇÃO DE NOVAS IDENTIDADES NO ESPORTE..254

Henrique Nunes da Silva | Cristiane Teixeira Camargo | Roberta Gaio

MULHERES NA IMPRENSA ESPORTIVA: IMAGENS E PALAVRAS.....285

Elaine Romero | Erik Giuseppe Pereira | Ana Miragaya

PERIODIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO TREINAMENTO DESPORTIVO: SÍNDROME DE BURNOUT E O CASO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA..... 311

Daniel Alvarez Pires | Cleberson Tavalone Batista

ORGANIZADORAS.....334

AUTORES E AUTORAS335

ÍNDICE REMISSIVO.....342

PREFÁCIO

GINÁSTICA E GÊNERO EM QUESTÃO!

Os textos reunidos neste livro trazem uma importante contribuição para os pesquisadores/as, professores/as, atletas e estudantes da Ginástica e da Educação Física. É, sobretudo, imprescindível para a formação dos/as professores/as que já se encontram trabalhando na área nas nossas escolas. Eles estão elencados em quatro partes: I. Corpo, história e gênero: a Ginástica em questão; II. Ginástica na escola: para quem? III. Formação profissional em Educação Física; IV. Ginástica e Esporte de Alto Rendimento: masculinidades e feminilidades.

A divisão das partes destaca o núcleo das reflexões aqui reunidas: a Ginástica. Porém, sua preocupação maior é trazer os temas que se encontram em pauta atualmente e que reclamam melhor compreensão, inclusive as questões de gênero e a formação do profissional de Educação Física, em geral, e de Ginástica em particular. As suas organizadoras, Roberta Gaio e Renata Pascoti Zuzzi, demonstram que, para pensarmos a Ginástica ou o Esporte, é necessário que nos detenhamos em refletir sobre o corpo, inclusive acompanhando o seu percurso histórico:

A obra pretende, coletivamente, mostrar que problemas novos não podem ser resolvidos, exclusivamente, com respostas antigas, eles necessitam de reflexões, a partir do conhecimento histórico e evoluir para dar conta da complexidade contemporânea. Tem que ser assim, pensar, vivenciar, educar, trabalhar, estudar e desenvolver propostas em ginástica para meninas e meninos, mulheres e homens, dentro e fora da escola.

Esta coletânea chega com a preocupação de oferecer aos/as profissionais da área e, também, aos interessados em refletir sobre o *corpo*, sejam pesquisadores/as, professores/as ou estudantes, respostas a questões antigas que nos inquietam. Ela chega como um incentivo para que a compreensão que se tinha, carregada de equívocos e preconceitos, que herdamos da Europa ou da Ditadura Militar, seja

questionada; que novas metodologias sejam desenvolvidas; novos equipamentos sejam construídos; os treinamentos sejam melhorados; e principalmente que os/as professores/as, que estão iniciando carreira ou os/as que já se encontram em funções há mais tempo, tenham instrumentos para refletir e para construir novas metodologias para aplicarem nas salas de aula, seja das universidades ou das escolas dos ensinos básico ou médio, configurando, dessa forma, um lugar que permita identificar a atividade física como algo necessário à formação do/a homem/mulher.

A Ginástica está associada ao corpo da mulher porque surgiu para cumprir a função de prepará-la, sobretudo, para que acentuasse a sua feminilidade e pudesse, com êxito, gerar filhos saudáveis. Inicia fortalecendo preconceitos, por exemplo, o da eugenia, teoria que ganhou espaço no decorrer do século XX, e que muitos males causou ao mundo. Silvana Vilodre Goellner faz um histórico da Ginástica no Brasil, evidenciando o modo como ela era compreendida e aplicada na sociedade brasileira, bem como mostrando que as concepções que temos das coisas e do/a homem/mulher são produtos da sociedade, da maneira como nos construímos culturalmente. Se o corpo vem sendo compreendido até então de forma equivocada, com prejuízos principalmente para as mulheres, ele deve ser apreendido por meio de outras abordagens, inclusive a de que ele não deve apenas ser bonito de ser ver, ou feito para ser usado como objeto. Ele deve ser visto como o *locus* pelo qual nos situamos no mundo, sentimos, vivemos, amamos e nos constituímos como pessoas.

No entanto, para ultrapassarmos as crenças que ainda pesam sobre as nossas cabeças, é necessário que conheçamos a História, a Filosofia, a Antropologia, a Biologia, e que apostemos nas novas formas de ensinar e aprender, inclusive no diálogo entre as áreas de saber. Nesse sentido, é importante que se pense, na área da Educação Física, na formação dos professores, conforme podemos comprovar em vários dos estudos aqui apresentados, nas Partes II e III. Os/As autores/as que se empenharam em pesquisas nesse âmbito mostram-nos quanto vem sendo feito e quanto ainda precisamos avançar.

É assim que não se pode falar sobre a Ginástica sem se falar em gênero. É sabido que as respostas aos problemas e necessidades são dadas conforme o tempo, o contexto e as pessoas que precisam delas para se sentirem seguras. Assim, durante muito tempo, inclusive, ainda hoje, para muitos de nossos pares, o *corpo* é compreendido na perspectiva biológica e fisiológica, o que determina a diferença entre os sexos, cabendo à mulher a designação de sexo frágil. Em “Ginástica, gênero e raça: a educação do corpo feminino nos primórdios do século XX”, a autora mostra de onde vem nossa compreensão sobre o corpo. Além da perspectiva histórica, que é a condutora de vários estudos do livro em questão, mencionamos Michel Foucault, que dá uma enorme compreensão, como se pode verificar em *Vigiar e punir* e na *História da sexualidade (A vontade de saber, O uso dos prazeres e o Cuidado de si)*, para os nossos estudos, o que também foi visto por autores/as do livro. para os nossos

Pela Filosofia compreendemos que é seminal que se conheça o corpo. Os gregos, muito cedo, compreenderam que, para uma vida saudável, era necessário o equilíbrio entre corpo e mente e, mais do que isso, viram que ele era central em qualquer reflexão, por exemplo, as ideias de Platão na obra *Fedon*, ainda que o filósofo entendesse que ele impedia o acesso ao *Bem*. Não há pensamento sem um mediador entre a consciência e o mundo, e o corpo é quem nos permite conhecer quem somos e como somos. Assim, ele exige ser compreendido na sua complexidade e fundamentalidade para o nosso processo de humanização.

A publicação de *Ginástica e gênero: corpo, educação, formação e esporte em debate* chega em boa hora. É importante que os/as professores/as acompanhem as grandes discussões sobre o corpo, dado que ele é o *lôcus* onde se encontram o mundo e a consciência, ou seja, o mundo e nós. É importante também para ajudar as mulheres a construírem seu espaço, tendo em vista que a forma como o corpo foi compreendido no decorrer da nossa história contribuiu para que elas sofressem muitos tipos de preconceitos. Não se pode compreender a mulher e o seu lugar na sociedade brasileira ou ocidental sem questionarmos ou desconstruirmos o corpo que lhe foi permitido ter. Assim é que a Ginástica tinha a função de reprimir quaisquer atitudes mais ousadas de parte de quem

compreendesse que não se pode, no mundo, estabelecer relações humanas verticais, sem prejuízo para uma das partes.

As mulheres eram preparadas pela Ginástica para estarem aptas para as funções maternas. Seus corpos eram manipulados conforme a sua natureza e o que a sociedade esperava delas, por exemplo, a graça, a beleza, a sedução, o encanto, a delicadeza, o recato e a harmonia das formas corporais. Para superar “verdades” como essas, é necessário que se trabalhe em todos os lugares a categoria de *corporeidade* – uma totalidade de sentimentos, pensamento, desejos, saberes, fazeres, razões, percepções, sentidos que se revelam na existência do corpo e que possibilitam a História, a Cultura, a Arte, a Filosofia, a Ciência.

Por sua vez, pensar a *corporeidade* é exigido que se compreenda o que significa pensar não o corpo, mas o *gênero*, porque propicia

desvelar os mecanismos por meio dos quais se produz e se reproduz a dominação das mulheres ou de outros grupos sociais; trazer à tona processos históricos de resistência à opressão; considerar os embates atuais sobre processos de exclusão e inferiorização; enfrentar a paralisação diante da perspectiva de que o poder reside exclusivamente nos setores dominantes e; afirmar que esse poder se encontra também disperso em uma relação social de forças continuamente em mutação; identificar que não apenas o saber em sua construção e transmissão teórica, mas igualmente a realidade está estruturada por relações sociais de gênero, isto é, marcada por interesses e relações assimétricas que subordinam as mulheres; discutir tais *assimetrias* como oriundas de construções sociais que podem ser desconstruídas ou reconstruídas sobre outras bases e critérios; *interrogar os processos normativos* de construção do saber, as linguagens acadêmicas, a seleção de conteúdos, a organização administrativo-acadêmica visando a desnaturalização de processos que são socialmente construídos e a análise das relações sociais de poder (SAMPAIO, Tânia Mara Vieira, p. 43).

Os trabalhos reunidos nesta coletânea, de várias partes do Brasil, mostram que os profissionais da Educação Física participam dos maiores debates do nosso tempo e que a área não pode estar isolada das demais áreas

do conhecimento, inclusive, é bom que se destaque, no que diz respeito às competições em Ginástica, que o Brasil vem ganhando notoriedade a cada competição mundial. As metodologias, os movimentos e a desenvoltura dos/as nossos/as atletas traduzem a nossa cultura e a forma como nos compreendemos no mundo. Logo, permitem-nos pensar que estamos construindo uma linguagem própria, apesar de muitas interferências negativas ou da falta de acesso a novas ideias. Aqui também se salienta um Brasil de profundos contrastes.

No que tange à Formação de Professores, os estudos apresentados revelam que, ainda que muito venha sendo feito, é necessário que se trabalhe muito mais nas escolas, que se invista mais em metodologias, ações de formação e, sobretudo, que as questões que se fazem necessárias para o salto qualitativo da Ginástica sejam debatidas. Em “(Con)versando sobre formação profissional em Educação Física, as relações de gênero e o ensino da ginástica”, dizem-se:

(...) consideramos que as questões da formação de professores(as) e da identidade profissional se configuram em novos desafios, sendo pertinentes estudos de aprofundamento que contextualizem essas manifestações na prática pedagógica.

Nesse sentido, é importante saber-se que muitas iniciativas estão sendo efetivadas e que os profissionais da área, aos que cabem a reflexão e as discussões, estão mobilizados/as para que a prática e a teoria que constituem o universo da Ginástica sejam reunidas da melhor maneira e que o exercício pedagógico, de fato, permita novos pensares.

Nós temos que agradecer as organizadoras – Roberta Gaio e Renata Pascoti Zuzzi – pela importante e necessária contribuição para o esclarecimento e compreensão da Ginástica. Aos/As autores/as dos textos, todos merecem ser parabenizados/as pelas pesquisas, pela generosidade de trazê-las ao público. Que este livro chegue aos que precisam dele para ver melhor a realidade, para contribuir com a sociedade, para tornarem-se mulheres e homens melhores!

APRESENTAÇÃO

PARA ESQUENTAR A CONVERSA!

Esta produção tem como objetivo trazer à baila dois assuntos que merecem destaque, – ginástica e gênero – pelo recente interesse, de certa forma no meio acadêmico, em especial nos cursos de formação profissional em Educação Física. Com estes temas outros tantos aparecem nas discussões e pesquisas apresentadas por diversos/as estudiosos/as de renome na área.

A obra pretende, coletivamente, mostrar que problemas novos não podem ser resolvidos, exclusivamente, com respostas antigas; necessitam de reflexões, a partir do conhecimento histórico e evoluir, para dar conta da complexidade contemporânea. É preciso: pensar, vivenciar, educar, trabalhar, estudar e desenvolver propostas em ginástica para meninas e meninos, mulheres e homens, dentro e fora da escola.

Os movimentos ginásticos evoluíram, se modificaram, alguns permaneceram e estão, constantemente, em ampliação. Surgem novos movimentos, novas técnicas, novos aparelhos ou modificações daqueles já existentes, e assim deve ser sempre, para atender as características e necessidades da sociedade, já que ela não é mais a mesma de quando a ginástica surgiu.

Com as transformações da sociedade temos, também hoje, uma nova concepção de ser humano, que transcende as explicações, determinações e expectativas referentes ao corpo biológico, que é marcado, delineado e entendido a partir das diferenças da anatomia sexual e, conseqüentemente, dos aspectos biológicos e fisiológicos. Dessa maneira, homens e mulheres têm a possibilidade de viver a complexidade de ser corpo, mas para isso, é preciso superar a visão hierarquizada das diferenças entre os sexos, a qual sustenta discriminações e desigualdades sociais, que resultam em processos de subordinação e dominação historicamente construídos.

Há que se trabalhar considerando o contexto social vigente, em especial, nos cursos de formação em Educação Física, promovendo discussões que possam levar os/as discentes a entenderem o porquê, como e quando ensinar ginástica, a partir da evolução histórica dos fatos e das transformações atuais, principalmente, no que se refere às relações de gênero.

A ginástica (como outros conteúdos da Educação Física) é uma prática cultural que já traz no decorrer de sua história restrições ou aberturas a um ou a outro sexo, e estas podem ser equivocadamente perpetuadas se apenas o referencial cultural-biológico for acionado e a este não se fizer a interrogação acerca das construções sociais e históricas que geram normativas aos comportamentos.

Para que não perpetuemos modelos obsoletos de ser e estar em ginástica, precisamos promover um espaço específico para discutir gênero. Isto é, antes de qualquer coisa, empregar um esforço no sentido de levar os/as leitores/as a refletir sobre a aplicabilidade dos movimentos ginásticos para além dos estereótipos existentes, fruto de um passado que já não pode ser mais pensado como realidade.

Para facilitar o entendimento na leitura, nós organizadoras da obra, resolvemos dividi-la em quatro partes, no sentido de contemplar as temáticas que surgem como pano de fundo para discutir o (des)encontro de gêneros na ginástica.

Na primeira parte – **Corpo, histórica e gênero: a ginástica em questão** – os textos debatem a relação corpo e gênero, tendo como foco de análise os acontecimentos históricos que marcam a origem dessa prática corporal.

Na segunda parte – **Ginástica na escola: para quem?** – os textos abordam temáticas variadas em ginástica tendo como foco de análise a escola e sua relação com a Educação Física Escolar. Os capítulos apresentados nesta parte mostram uma escola que deve ser aberta às diferenças e os/as docentes devem entender e valorizar isto.

Já na terceira parte – **Formação profissional em Educação Física: ginástica e gênero** – a formação profissional é o foco central dos textos, que por meio de pesquisas bibliográficas ou de campo, mostram a necessidade de fazer leituras sobre gênero em sala de aula, para que os/as discentes não só vivenciem os movimentos ginásticos nos cursos de licenciatura ou bacharelado, mas que possam também entender a complexidade que envolve o ensino-aprendizagem destes movimentos.

Na última e quarta parte – **Ginástica e esporte de alto rendimento: masculinidades e feminilidades** – os/as autores/as dos textos falam das diversas modalidades esportivas em ginástica, abordando suas diferenças, não só de forma e de técnica, mas também, nas diferenças que surgiram, historicamente, e que permanecem justificadas pelas características sexuais do ser homem e do ser mulher. Há mais do que apresentações dessas características, principalmente há críticas, com o intuito de levar o/a leitor/a a questionar sua atuação como profissional de Educação Física em trabalhos com ginástica.

Segundo Scott (1989, p. 19) “as preocupações teóricas relativas ao gênero como categoria de análise só apareceram no final do século XX”.¹

Já discutir gênero tendo como foco central a ginástica é preocupação recente traduzida em produção coletiva por um grupo de estudiosos/as que levam a sério o sentido do ensinar e do aprender. Aprender para vida, aprender manifestações culturais, aprender culturas em mudança. Tudo isto está relacionado ao tempo e ao espaço.

Nas palavras de Brandão (2007, p. 41)², pensar no tempo, no espaço e na vida e “não apenas nos tempos para pensar e viver a temporalidade, mas também uma nova ordenação dos espaços que vão da relação entre os corpos às relações entre os poderes, as propriedades e as classes sociais”.

Convidamos não só os/as interessados/as pela temática de gênero e ginástica, mas todos/todas os/as professores/professoras interessadas num ensino de e com qualidade, com novos contornos e leituras, pois “a existência humana é um processo histórico porque somos pessoas. E ‘pessoa’ é um ser de desejos, de vontades, de projetos, de conflitos. Assim, nos construímos e reconstruímos como ‘gente’ nas relações sociais (...). (POLETTI; MELO, 2010, p. 93)³.

¹ SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila, New York, Columbia University Press, 1989.

² BRANDÃO, C. R. Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil in **Ruris**, volume 1, número 1, março de 2007.

³ POLETTI, E. S.; MELO, S. M. M. de. Algumas reflexões sobre “ficar com” na adolescência In BRUNS, M. A. de T.; SOUZA-LEITE, C. R. V. de. **Gênero em questão**: diversos lugares, diferentes olhares. São Paulo: IGLU, 2010.

PARTE I
**CORPO, HISTÓRIA E GÊNERO:
A GINÁSTICA EM QUESTÃO**

GINÁSTICA, GÊNERO E RAÇA: A EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER NOS PRIMÓRDIOS DO SÉCULO XX

Silvana Vilodre Goellner

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos do século XX, a população brasileira era composta, majoritariamente, por negros escravizados ou descendentes. Essa composição étnica passou a ser alvo de diferentes intervenções em nível nacional, cujos objetivos estavam direcionados para o refinamento da raça, visto que, para as elites brancas, os negros eram considerados seres inferiores. Muitas das ações planejadas para atingir esse intento partiram das observações de autores estrangeiros para quem o Brasil era um país condenado à mestiçagem (GOBINEAU, 1874; LAPOUGE, 1896; LE BON, 1907).

Dentre as inúmeras ações desenvolvidas em prol do fortalecimento da raça branca⁴, destacavam-se as recomendações contrárias ao uso do fumo e do álcool, à prática sexual intensa e às poucas horas de sono, bem como as prescrições em favor dos banhos de mar, da exposição ao sol, da alimentação adequada e da realização de atividades físicas (GOELLNER, 2003).

Para viabilizar tal intento era necessário investir no equilíbrio funcional e morfológico dos indivíduos brancos de forma a não retardar, mas também não precipitar, o seu desenvolvimento orgânico, sobretudo, daqueles que eram mais fracos. A constituição de uma raça forte se faria mediante a eliminação dos sinais de enfraquecimento. Segundo Fernando de Azevedo (1920, p. 4), um eminente intelectual da época:

⁴ Raça é aqui compreendida como uma categoria social discursivamente construída que, ao longo da história da humanidade, tem sido utilizada para hierarquizar os sujeitos, considerando-os não apenas diferentes, mas sobretudo desiguais (HOOKS, 1992).

Se é necessário para o vigor da espécie que todos os imperfeitos sejam destruídos, sobreponhamo-nos à natureza não destruindo os imperfeitos com austeridade dórica, que mandava lançar ao Taigete as crianças disformes e punia a obesidade como um vício – o que seria desumano, mas tornando-os perfeitos – o que seria altruístico; não eliminando os fracos, o que seria selvagem, mas eliminando-lhes a fraqueza – o que é dever da ciência⁵.

A ideia de fraqueza não se relacionava somente às questões orgânicas, estava também, e principalmente, ligada à carência de atributos morais que levavam a população à indolência e ao desânimo. Dentro dessa perspectiva, a ginástica e o esporte foram apresentados como instrumentos modeladores das formas e agentes de ordenação dos corpos que, pela prática sistemática, aumentaria o capital-saúde da população. Em função dessa percepção, a ginástica adquiriu importância no cenário cultural das cidades e a educação física foi inserida como disciplina integrante do plano nacional de educação, cuja ação no interior do contexto escolar deveria desenvolver, ao máximo, as virtudes da raça e as aptidões hereditárias de cada indivíduo.

Argumentava-se, então, em favor de uma ginástica que, pautada por um estatuto científico e ao mesmo tempo moral, estivesse articulada à medicina e às normas jurídicas em favor de uma nova ordenação dos corpos, fortalecendo, assim, a raça branca – ideal imaginário de um povo ameaçado pela mestiçagem.

Baseados na teorização darwinista de que a atividade física atuava no fortalecimento orgânico e, portanto, no aprimoramento da espécie, muitos dos discursos e práticas que circularam no Brasil do início do século XX mencionavam que o refinamento da raça estava diretamente relacionado ao fortalecimento da população. Nesse sentido, não pouparam esforços para criar condições de educar, fortalecer e aprimorar o corpo branco, em especial o da mulher, observado como o principal instrumento para atingir uma raça representada como superior e perfeita.

⁵ Em todas as citações diretas foi mantida a grafia original.

Considerando o corpo como uma construção histórica e social (LOURO, 1997; GOELLNER, 2005) sobre o qual se inscrevem marcas vinculadas ao feminino e ao masculino, é possível identificar o quanto, nesse período, a ginástica atuou na sua generificação e, de modo particular, na educação de uma dada feminilidade, valorizando, sobretudo, representações vinculadas à maternidade sadia.

Nesse sentido, vale destacar que as recomendações em favor da ginástica visando a aprimorar o corpo não foram direcionadas para todas as brasileiras, mas para um grupo específico: as mulheres brancas. O Brasil dos primeiros anos do século XX, ao considerar a branquidade europeia como a referência étnica a ser perseguida, não apenas centrou na coloração da pele o principal elemento a classificar as raças como também investiu na construção de uma identidade racializada, cujo objetivo era embranquecer a população. Não é sem razão, portanto, que o movimento ginástico europeu⁶ encontrou acolhida e aceitação neste país tropical.

GÊNERO E GINÁSTICA: O CORPO DA MULHER A A CONSTRUÇÃO DE UMA RAÇA FORTE

Nos primeiros anos do século XX, a constituição homogênea do povo brasileiro passou a ser o pilar fundamental de um projeto de humanidade centrado na valorização do corpo ágil, viril, saudável, potente e branco (GOELLNER; FRAGA, 2004). O disciplinamento e a crença na transformação da sociedade através da padronização do corpo brasileiro se tornaram mais sofisticados ao ganharem contornos científicos mais apurados, cuja referência primeira era a eugenia – movimento político-científico que visava a ampliar as qualidades daqueles que ainda estavam para nascer. Uma ciência que pretendia legar boas características às gerações futuras (SILVA, 2007).

Renomados intelectuais brasileiros começaram a fazer referência à atividade física como instrumento privilegiado para desenvolver ao máximo as virtudes da raça e as aptidões hereditárias de cada indivíduo.

⁶ Sobre esse tema ler Goellner (1993) e Soares (1994).

Em função de argumentos como esse, a ginástica foi amplamente difundida como uma prática capaz de fortalecer orgânica e moralmente homens e mulheres, crianças e jovens.

Médicos, intelectuais, militares, dirigentes políticos, professores, instrutores de atividades físicas se integraram a esse projeto e, por meio da especificidade de sua intervenção no plano social e educacional, não pouparam esforços para consolidá-lo (SCHWARCZ, 1993). Das várias ações desenvolvidas em prol do aprimoramento racial, uma delas foi consensual e amplamente destacada: o fortalecimento do corpo da mulher, ideal a ser conquistado pela prática de atividades físicas, mais especificamente, a ginástica.

Em 1884, o médico Eduardo de Magalhães (1884, p. 123) advertia:

Com a fraqueza das mães começa a do homem, pois da mulher fraca, depauperada, nervosa, mal nutrida, não se espera filho bem constituído, nem que possa amamentá-lo convenientemente: o recém-nascido representa uma célula do organismo de seus progenitores, máxime da mãe. A predestinada a reproduzir a espécie, garantir a validade, habilitar o homem a ser homem, apto a lutar pela vida utilmente para si, para a família e para a pátria, não é devidamente educada entre nós para o desempenho de sua missão sublime.

Tanto quanto realizar um bom casamento, evitando, por exemplo, as relações inter-raciais, o fortalecimento orgânico das mulheres brancas foi identificado como uma necessidade nacional, afastando-as da fraqueza, da indisposição e da debilidade (KEHL, 1926; BESSE, 1996; GOELLNER, 2003). Impelir os sujeitos à atividade física era uma necessidade, no entanto, deviam ser resguardadas as especificidades da “natureza” dos corpos que, por serem considerados distintos, reclamavam práticas diferenciadas. Educar para a imposição física equilibrada era a finalidade do trabalho muscular destinado aos homens brancos; exercitar os corpos para suportar os desígnios maternos era a missão reservada às mulheres brancas. Como advertia Fernando de Azevedo (1920, p. 94):

O que é preciso, no entanto, ter sempre em vista na educação física é a diferença do sexo... Os órgãos de agressão e defesa no homem reclamam violência de movimento, na mulher apenas gestos suaves, a quase quietude. Por exemplo, o olhar do homem está habituado a produzir o medo e os sinais da energia e do mando; o da mulher é veludoso e educa-se em atraí-los. A violência e o exercício no homem criam as asperezas da superfície do corpo pelo desenvolvimento de ossos e músculos. A maternidade ou a sua predestinação avoluma as formas do ventre, nos seios e nos membros inferiores

Afirmações como essas permitem compreender as diferentes atribuições conferidas aos brasileiros e às brasileiras no processo da regeneração da raça. No que respeita às mulheres, a maternidade sadia se sobressai como a sua mais sublime missão, sendo considerada, ainda, como seu destino inevitável. Em contrapartida, não existiam indicações para os homens em favor da educação para uma paternidade sadia. Entendia-se que a regeneração física e moral da população só se completaria se o aprimoramento físico também se estendesse às mulheres, representadas como as verdadeiras “guardiãs da raça” (SCRATON, 1992).

O projeto nacional de fortalecimento orgânico dos corpos, de aprimoramento dos valores morais e da construção de uma raça forte reforçou as representações tradicionais de gênero, visto que reafirmavam concepções normatizadas de masculinidade e feminilidade. É nesse cenário que emerge como representativa da nação a imagem da mulher maternal, bela e feminina (GOELLNER, 2003). Uma mulher para quem o exercício corporal deveria atuar em prol do seu revigoramento sem lhe destituir a harmonia das formas, a beleza e a graciosidade.

O temor de que o exercício físico pudesse masculinizar a mulher ou, ainda, ferir sua feminilidade fez com que muitas das recomendações que circulavam nesse momento estivessem voltadas para o incentivo à inclusão em atividades físicas que não extrapolassem os limites compatíveis com a “natureza feminina”, considerada como mais frágil que a dos homens. O termo “masculinização da mulher” indicava não apenas alterações no seu comportamento e conduta, mas também na aparência

do seu corpo, de modo a evitar o estigma da excessiva musculatura e a implícita lesbiandade a ela associada (HARGREAVES, 1998).

Consoante essas representações, a ginástica passou a ser recomendada como uma atividade capaz de robustecer meninas e mulheres. Tal entendimento aparece em várias publicações do período, inclusive no primeiro livro escrito por um autor brasileiro sobre a educação física para mulheres. Publicado por um tenente do exército brasileiro em 1930, suas páginas iniciais registram:

A falta de vigor físico tem na mulher conseqüências piores que nos homens. A função primordial da mulher é a procriação e todo o preparo físico não deve perdê-la de vista. Podemos mesmo adiantar que a constituição física é mais importante que a intelectual; enquanto a primeira pode determinar, quando má, a extinção das descendências em poucas gerações, a segunda é passível de desenvolvimento indefinido de geração em geração. Os retardados intelectuais podem ser eficientemente combatidos; os físicos constituem uma tara terrível, de funestas conseqüências para a reprodução da espécie e o aperfeiçoamento da raça. As inteligências privilegiadas nem sempre se transmitem aos filhos, mas a herança das taras físicas é quase sempre irremediável, fatal, quando em tempo não intervêm processos especiais para preveni-la (RANGEL SOBRINHO, 1930, p. 7).

Essas palavras expressam os elos que foram estabelecidos nesse período entre nacionalismo, eugenia, saúde e atividade física. À ginástica foi conferida a tarefa de corrigir as deficiências da raça brasileira e, simultaneamente, redesenhar os corpos das mulheres sem borrar a harmonia corporal, a graça, a doçura e a delicadeza. O argumento de que a construção de um organismo forte estava assentada no trinômio “saúde, força e beleza” foi o pilar sobre o qual se edificou uma série de intervenções visando a fortificar as gerações futuras e, por conseguinte, um novo país.

No Brasil, as primeiras iniciativas de participação de mulheres em atividades que envolviam a exercitação física podem ser observadas na segunda metade do século XIX. Até aquele momento, a estrutura

extremamente conservadora da sociedade não lhes permitia muitas aparições nos espaços públicos. Com a independência do Brasil, a chegada de imigrantes europeus e a propagação das ideias eugênicas e higiênicas esse quadro começou paulatinamente a mudar. Obviamente que essa mudança foi lenta e muito mais significativa para as mulheres da elite que tinham maior acesso aos bens culturais, à escolarização e às novidades do continente europeu. Além disso, eram brancas e a elas era dirigido o discurso do fortalecimento do corpo e, por fim, da raça.

Vale lembrar que nessa época a prática de atividades físicas compunha o universo cultural da elite não das classes populares. A ginástica, como uma dessas práticas, acontecia na escola e agremiações esportivas, assumindo um caráter aristocrático e familiar, cujo aprendizado demandou inclusive investimento oficial visando a sua propagação e consolidação.

A GINÁSTICA E A EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER: MATERNIDADE, BELEZA E FEMINILIDADE

A ginástica chegou ao Brasil na segunda metade século XIX e, a partir de então, tem se manifestado de diferentes formas, desde as clássicas, conhecidas como os métodos ginásticos europeus (SOARES, 1994) até as de cunho terapêutico, esportivo, estético, fisioterápico, entre outras.

No início de século XX, conquistou grande relevância mediante a obrigatoriedade da ginástica francesa nas instituições de ensino. O *Regulamento Geral de Educação Física*, publicação que continha seus preceitos, foi adotado como o manual da Educação Física brasileira para o ensino secundário e normal e, no ano de 1933, foi admitido como a matriz teórica da Escola de Educação Física do Exército, formadora do pensamento pedagógico da época (MARINHO, 1952).

Vale lembrar que nas décadas de 1930 e 1940 a Educação Física sofreu grande intervenção estatal. Figuram desse período: a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1931); a adoção oficial do Método Francês (1931) e sua implantação no ensino secundário; a transformação do Centro Militar de Educação Física – criado

em 1922 – na Escola de Educação Física do Exército (1933); a criação da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação (1937); a referência explícita à Educação Física na Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas; a instalação da Comissão Nacional de Desportos; e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, em 1939, cuja proposta pedagógica estava fortemente inspirada na Escola de Educação Física do Exército.

Nesse sentido, não é muito difícil entender por que a ginástica francesa teve plena e oficial aceitação no governo Vargas. Resguardadas as particularidades da França, privilegiava um caráter nacionalista, valorizando a ordem, a disciplina e o controle da população por meio de seu caráter higiênico, eugênico e disciplinador: “o Brasil, com uma vasta área territorial, precisa de filhos fortes e sadios para sua prosperidade e grandeza de seus empreendimentos nacionais” (CASTRO, 1937, p. 33).

Considerada um instrumento para a formação da elite branca brasileira, expressa pelo fortalecimento da raça, a ginástica foi observada como coparticipe da construção de um povo viril, corajoso, intrépido e robusto. Sua prática contribuiria para proporcionar

[...] o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico de seu valor e de suas responsabilidades e preparar a mulher para sua missão no lar, dando-lhe ainda a possibilidade de substituir o homem em trabalhos compatíveis com o sexo feminino, a tornar cada brasileiro de ambos os sexos aptos a contribuir eficientemente para a economia e defesa da nação (MARINHO, 1952, p. 67).

Como expressão da Europa do século XIX, a ginástica francesa foi concebida absorvendo os cânones da ciência e da pedagogia da época, cuja preocupação com a formação integral dos indivíduos desfilava como necessária a uma sociedade que se identificava como porta-voz de uma nova ordem social⁷. Nesse contexto, as atividades físicas passaram a ser observadas como favoráveis ao desenvolvimento de uma atitude voltada

⁷ Sobre esse tema ler: *Imagens da Educação no Corpo* (SOARES, 1998).

para o enobrecer da alma e o fortalecer do corpo, intervindo tanto no aprimoramento da saúde como no forjar de certas disciplinas.

Em que pese a relevância da ginástica francesa no contexto brasileiro da época, os esportes e outras manifestações corporais também figuravam como integrantes do projeto nacional de robustecimento da raça. Quando voltadas para as mulheres, em grande medida, valorizavam uma representação de feminilidade que considerava virtuosa a mulher que era ou se tornaria a mãe de filhos hígidos e fortes. O Boletim de Eugenia, publicação mensal da Sociedade Eugênica de São Paulo, em várias de suas edições publicou matérias referentes a esse tema. Vejamos uma delas:

É em face da procriação que avulta a importância do esporte para a mulher. Ela precisa não apenas estar apta para o exercício pleno daquela função, mas estar também em condições físicas para gerar seres fortes. É cuidando de seu próprio corpo, de sua saúde, de sua eficiência física que a mulher adquire os conhecimentos práticos indispensáveis a realizar uma vida sadia e a forjar uma geração forte; praticando esporte a mulher fará desta uma verdadeira escola de saúde, conhecerá melhor os preceitos da higiene, os melhores processos de alimentação, como funciona o organismo, qual é a estrutura do corpo, como ele se desenvolve e o que se deve fazer para a sua melhor conservação e para o seu maior rendimento, interessar-se-á mais pela sua vida física, corrigirá suas deficiências orgânicas, combaterá seus defeitos e preparar-se-á melhor para dar à espécie filhos são e filhos fortes (SOCIEDADE EUGÊNICA DE SÃO PAULO, 1929, p. 42).

Consoante essas intencionalidades, a ginástica adquiriu importância na instituição escolar como uma forma de educação das meninas, objetivando prepará-las para serem as futuras mães: “A moça de hoje, sem dúvida, virá a ser a mãe de amanhã. Prepará-la fisicamente e dar-lhes os necessários esclarecimentos, é assentar alicerces sólidos da geração futura” (ARENO, 1938, p. 16).

Identificada como uma função social, a maternidade era considerada simultaneamente um destino – porque observada como um

acontecimento natural – e um desafio – porque prescindia de preparação física e refinamento emocional. Tanto quanto ter um corpo fortalecido, era necessário, para a mãe em potencial, ter um caráter virtuoso, moldado pela valorização de qualidades como a benevolência, a generosidade, o recato e a abnegação.

A construção da representação da mulher mãe ganhou espaço e significado na sociedade brasileira de então, uma vez que personificava a promessa de felicidade familiar e progresso social, tanto porque lhe foi atribuída a preservação da harmonia conjugal e a educação da prole como porque da saúde de seu corpo dependia ou não o vigor das futuras gerações.

Preparar a mulher para a maternidade e conduzi-la com êxito traduziam vontades pessoais e políticas que reclamavam precauções e orientações voltadas para o resguardo e a vigilância dos seus corpos e de suas subjetividades. Nesse sentido, o uso de artifícios utilizados em nome do embelezamento (maquiagens, roupas apertadas, sapatos de salto alto etc.), a alimentação exagerada, a prática demasiada de exercícios físicos e a participação equivocada em determinados esportes foram criticados e condenados; como também foram o desleixo, a falta de cuidados de si, a indolência, a preguiça e a inapetência para as práticas corporais e esportivas.

Para conduzir uma gravidez sadia era necessário praticar exercícios físicos visando ao fortalecimento do organismo que gestaria uma nova vida. No entanto, o volume da exercitação era tolerada até o ponto em que não ultrapassasse aqueles limites ditados por aquilo que se entendia ser a natureza da mulher. Forte sem deixar de ser frágil, sem invadir territórios que foram construídos e vivenciados a partir de olhares e parâmetros próprios dos corpos dos homens, pois, uma vez rompidas as fronteiras entre o permitido e o proibido, o próprio discurso das diferenças naturais, demarcador de talentos e funções, poderia ser ameaçado.

A exaltação à função reprodutiva da mulher integrou uma prática discursiva amplamente disseminada, cuja aceitação produziu efeitos generificados e generificadores, pois o adjetivo “reprodutiva”, que na mulher

aparecia colado ao substantivo “saúde”, não foi relacionado aos homens nem mesmo quando eram recomendadas práticas corporais e esportivas. A reprodução a ser preservada era considerada uma responsabilidade da mulher, em torno da qual a prática de exercícios deveria ser adaptada, sendo indicados os mais leves, que não exigiam grande esforço físico ou, ainda, aqueles que não colocavam em perigo sua capacidade de gerar e cuidar dos hígidos filhos da nação, dentre eles, os exercícios ginásticos.

A harmonia corporal, a graça, a doçura e a delicadeza foram identificadas como atributos femininos que deveriam ser preservados apesar da movimentação física. Desenhada por esses cânones estéticos, a mãe brasileira, forte em sua missão patriótica, mas ao mesmo tempo graciosa em seus gestos, resultaria da ação morfogênica dos exercícios que teriam a força de imprimir consistência orgânica ao efeito visual do espartilho e, assim, modelar as formas corporais. Um colete muscular era o que se esperava e não o uso de artifícios programados para a consagração de uma estética anacrônica e nociva à sua saúde. A funcionalidade do corpo da mulher demandava especificidades, conforme recomendava Fernando de Azevedo:

A resistencia dos braços, a solidez do punho, que tem tanta importancia para o homem tem, para a mulher importancia extraordinariamente menor do que o desenvolvimento da bacia. É impossivel desconhecer e não seria licito na educação pôr de lado a constituição ou o sexo e submeter a juventude, como em Sparta, e agora na Escossia, aos mesmos exercícios; e se importa ter o maior cuidado na organização delicada das meninas, de seu character de “arbusto delgado que resiste melhor á tempestade que o carvalho secular”, não importa menos dar-lhe, por meio de uma educação physica adequada, o vigor necessario, para que possam sem perigo suportar a maternidade e sahir-se galhardamente das duras provas, que a esperam (AZEVEDO, 1920, p. 96).

Essas recomendações, assim como tantas outras, localizavam no corpo da mulher o local de expressão tanto de saúde quanto de beleza. Um corpo no qual “a belleza está unida à força como o perfume à flôr” (AZEVEDO, 1920, p. 92). Para atingir esse ideal, Fernando de Azevedo sugeria que a educação corporal das mulheres abrangesse

os trabalhos manuaes, os jogos infantis, a gymnastica educativa e os esportes, cingir-se exclusivamente aos jogos e esportes menos violentos e de todo em todo compatíveis com a delicadeza do organismo das mães, como sejam entre estes a dansa classica ao ar livre e a natação, a que deve preceder um curso regular de gymnastica intelligentemente administrada (AZEVEDO, 1920, p. 98).

Para além da edificação de uma maternidade sadia, a ginástica também era identificada como um potencial embelezador das mulheres. Ou seja, uma prática que poderia promover a construção de um corpo harmônico nas suas formas, grácil na gestualidade, vigoroso no porte e feminino na aparência. Afinal, um corpo harmonioso e profundamente proporcionado é sempre gracioso em seus gestos. “Os exercícios phisicos dão à mulher desenvolvimento muscular normal e eliminam a gordura supérflua, sem de forma alguma attentar contra a delicadeza e a graça femininas” (REVISTA EDUCAÇÃO PHYSICA, 1938, p. 57).

Tal afirmação indicava que a beleza não era um atributo natural, mas fruto de uma conquista que se viabilizava mediante um esforço individual e para o qual era necessário um trabalho árduo e constante que demandava disciplina e dedicação. Para ser bela, tinha que fazer exercícios ginásticos, uma vez que a beleza exigia movimento. Para o médico Renato Kehl:

Quatro são as condições essenciaes para a belleza do corpo humano e todas ellas influenciadas, de modo rápido e incisivo, pelos exercícios gymnasticos; o esqueleto, a musculatura, a gordura e a pelle. [...]. Esqueleto, musculatura, gordura e pelle reclamam, para a sua melhoria e conservação, a gymnastica, não gymnastica de força, mas gymnastica de movimento, de agilidade e de graça, gymnastica callisthenica; em-fim natação, dansas estheticas, jogos ao ar livre etc. (KEHL, 1927, p. 19-20).

A graça, o encanto, a sedução, a harmonia das formas corporais, a delicadeza e o recato foram qualidades que apareceram coladas a uma representação de feminilidade que, quando rompida, aproximaria a mulher do seu oposto e, portanto, a afastaria do que a engrandecia.

Afinal, masculino e feminino constelavam hábitos, atitudes e formas de ser pouco maleáveis e que permitiam poucas interseções entre si. Geralmente polarizadas por um olhar dicotômico, masculinidade e feminilidade, além de opostas e conjugadas no singular, eram vistas como divergentes, pois, para cada lado dessa construção, foram conferidos atributos e qualidades que expressavam mais diferenças do que similitudes e complementaridade: homem/mulher, masculino/feminino, vício/virtude, potência/fragilidade, virilidade/fecundidade, público/privado e cultura/natureza.

Essas representações circularam no entorno da prática da ginástica desse tempo, pois aos homens foram recomendadas atividades que primavam pelo vigor, potência, força e preparação para a guerra. Para as mulheres a orientação era outra: delicadeza, harmonia, suavidade e robustez para salvaguardar a saúde dos filhos da nação ou, ainda, os filhos brancos da nação.

A apologia à branquidade pode ser observada pela ausência de referências aos corpos não brancos nas publicações da área da Educação Física. A mulher da qual falavam e para quem falavam era branca, heterossexual, de classe média ou da elite. Um texto escrito por Fernando Azevedo (1939, p. 8) e publicado na Revista Educação Physica é exemplar dessa afirmação.

Aplicada convenientemente em gerações sucessivas, teremos logo, com a regeneração social pela educação física, um povo que se encaminhe mais depressa para o nosso verdadeiro tipo étnico, representante característico e genuíno de uma raça que possa ir florescendo através da idade, em lindas flores – rubra nos glóbulos sanguíneos de seiva e morena na tez queimada da pele, graças ao vigor físico e a este belo sol tropical, que atapeta de verde as encostas das montanhas e pontua de flores os campos de nossa exuberante natureza.

Ao ressaltar que a cor da pele, que não é branca, se dava pela ação bronzeadora do sol, o autor ocultou a identidade étnica desses indivíduos, diluindo, assim, as marcas que faziam lembrar a raça à qual pertenciam. Ao negar sua origem, reafirmou o mito da superioridade

racial branca, mesmo em um país cuja conformação étnica passava longe dessa deliberada representação (SCHWARCZ, 1993).

Além de ser mãe e bela, a mulher deveria praticar a ginástica sem perder a sua feminilidade. Aliás, a ginástica era representada como uma atividade apropriada para “o belo sexo”, podendo, inclusive, educar seu corpo de modo a exibir graciosidade, leveza e flexibilidade. Feminizar a mulher era, sobretudo, feminizar a aparência e o uso do seu corpo, o que só poderia ser adquirido através de uma prática racional de atividade física. Para tanto, alguns cuidados deveriam ser preservados, evitando tanto o excesso de competição quanto a inatividade física. A ginástica a ser praticada não era toda e qualquer ginástica, mas aquela que buscava aprimorar a beleza, a saúde, a graça, a harmonia de movimentos, a leveza, a energia e a delicadeza, assegurando, portanto, o que se proclamava como sendo um jeito feminino de ser e de se comportar.

Um texto publicado na Revista Educação Physica traduziu essa representação ao afirmar que “a flexibilidade é graça, elegância e ritmo; a beleza é harmonia, garbo e encanto. São atributos imprescindíveis à perfeição feminina, à sedução da mulher. Tais predicados se conseguem pela educação física quando se tem boa vontade, entusiasmo e persistência” (1940, p. 14).

Se por um lado discursos como esses criticavam a indolência, a falta de exercícios físicos, o excesso de roupas e o confinamento no lar, por outro, cerceavam possíveis atrevimentos. Referendavam a representação de que a mulher moderna deveria ser não só bela, maternal e feminina, mas, ainda, ágil, companheira, responsável, capaz de enfrentar os desafios dos novos tempos. No entanto, a representação construída dessa “nova mulher” trazia poucas possibilidades de construção de um efetivo projeto de emancipação das mulheres, na medida em que suas conquistas deveriam estar ajustadas aos seus deveres. De outro jeito: precisava ousar sem, com isso, esquecer-se de preservar suas virtudes, suas características gráceis e feminis, nem abandonar o cumprimento daqueles deveres que, ao longo da existência, lhe foram designados: o cuidado com o lar e a educação dos filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser maternal, bela, feminina e saudável compunha um desejo produzido e expresso pelo imaginário social de um país que identificava na mulher um elemento importante para a sua modernização. Juventude, beleza, ousadia, disposição, saúde, perseverança, dedicação e prudência, foram atributos que, nesse contexto, transformaram-se em virtudes que seriam conquistadas mediante a participação das mulheres em diferentes espaços sociais, dentre eles, os espaços nos quais a ginástica se fazia presente como uma atividade social e de lazer.

O incentivo a uma maior inserção das mulheres em diferentes instâncias culturais continha, em si mesmo, discursos emancipatórios e conservadores, pois, ao mesmo tempo em que incentivavam as mulheres à adesão à prática de atividades físicas, através destas reforçavam uma representação singular de feminilidade. Pensando especificamente no Brasil do início do século XX, ainda que a ginástica tenha possibilitado certa emancipação para algumas mulheres, essa não se entendeu para a maioria delas, dado que a política vigente, ao combinar, nacionalismo e branquidade, invisibilizou as negras e imputou às brancas a tarefa de civilizar, elevar e redimir o Brasil e não de transformá-lo.

REFERÊNCIAS

ARENO, W. Para as moças de hoje a as mães de amanhã. **Revista Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 73, p. 15-19, 1938.

AZEVEDO, F. **A Educação Physica**. Rio de Janeiro: Editora Weiszlog Irmãos, 1920.

AZEVEDO, F. A regeneração racial pela Educação Physica. **Revista Educação Physica**, n. 8, p. 8-12, 1939.

BESSE, S. **Restructuring Patriarchy**: The modernization of gender inequality in Brazil. 1914-1940. North Carolina: University of North Carolina Press, 1996.

CASTRO, L. O Método Francês na Polícia Especial, **Revista Educação Physica**, n. 8, Rio de Janeiro, p. 33, 1937.

GOBINEAU, A. D. **Essai sur l'inégalité des races humaines**. Paris: Bibliothèque de la Pléiade, 1874.

GOELLNER, S. V. **O Método Francês e a Educação Física no Brasil:** da caserna à escola. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GOELLNER, S. V. **Bela, maternal e feminina:** imagens da mulher na Revista Educação Physica. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo.** In: LOURO, G. L. et al. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOELLNER, S. V.; FRAGA, A. B. A inominável Sandwina e as obreiras da vida: silêncios e incentivos nas obras inaugurais de Fernando de Azevedo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, p. 71-84, 2004.

HARGREAVES, J. **Heroines of sport:** the politics of difference and identity. New York: Routledge, 1998.

HOOKS, B. **Black looks:** Race and representation. Boston: South end Press, 1992.

KEHL, R. F. **Bíblia da Saúde (hygiene).** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

KEHL, R. F. **Formulário da Beleza:** Fórmulas Escolhidas. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves 1927.

LAPOUGE, G. V. **Les sélections sociales.** Paris: A Fontemoing, 1896.

LE BON, G. **Lois psychologiques de l'évolution des peuples.** Paris: Félix Alvan, 1907.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, E. **A gymnastica higienica.** Rio de Janeiro: Laemert, 1884.

Marinho, I. P. **História da Educação Física no Brasil e Desportos no Brasil.** Rio de Janeiro, DEF-MES, 1952.

RANGEL SOBRINHO, O. **Educação Physica Feminina.** Rio de Janeiro: Typografica do Patronato, 1930.

REVISTA EDUCAÇÃO PHYSICA, nº 23, Rio de Janeiro, p. 57, 1938.

REVISTA EDUCAÇÃO PHYSICA, nº 46, Rio de Janeiro, p. 14, 1940.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e a questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCRATON, S. **Shaping up to womanhood:** gender and girls' physical education. Buckingham: Open University Pressco, 1992.

SILVA, A. L. Entre Lamarck e Mendel: olhares eugênicos sobre a educação física brasileira. *In*: GOELLNER, S. V.; JAEGER, A. **Garimpendo memórias**: esporte, educação física, lazer e dança. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

SOARES, C. L. **Educação Física**. Raízes Européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOCIEDADE EUGÊNICA DE SÃO PAULO. **Boletim de Eugenia**, São Paulo, n. 3, p. 1-54. 1929.

GÊNERO E INTERSECCIONALIDADE: UMA SEMENTE QUE AINDA GUARDA SEGREDOS PARA A ANÁLISE DA CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NA GINÁSTICA

Tânia Mara Vieira Sampaio

Vivemos um tempo estranho. Por não encontrar expressão melhor, fico com esta: *tempo estranho*. As fronteiras entre os países, os estados, os continentes, as pessoas, as classes, as raças, as etnias, os gêneros... pareciam ter desaparecido. No entanto, constata-se que ainda estão muito presentes, enraizadas, cristalizadas e provocando divisões de tempos e espaços, de possibilidades e impossibilidades, de vida e morte entre as pessoas.

A par desses tempos difíceis nas relações humanas marcadas pelas desigualdades, os fenômenos climáticos apresentam, de um lado, chuvas incontidas e, de outro, seca profunda e, ainda, neve em abundância de outro ou queimadas que se multiplicam. O ciclo das chuvas e sua regulação pela lua e sol parecem desordenados pela ação humana destrutiva em todas as direções. Contudo, não ter o controle parece ser o que mais assusta a todas as pessoas, o fracasso no desejo de onipotência do ser humano parece fazer retroceder décadas de conquistas da sociedade no enfrentamento do sexismo, do racismo e do patriarcalismo. No entanto, como bem nos advertiu Simone de Beauvoir (1967) não se pode esquecer que as crises sejam elas políticas, religiosas ou econômicas são suficientes para fazer emergir o questionamento aos direitos alcançados que contrariam os poderes hegemônicos. Dessa forma, é fundamental um permanente cuidado e prontidão na resistência, uma vez que os jogos de poder não cessam.

Na construção de nossas sociedades controlar é um movimento histórico que afeta nossa corporeidade cotidianamente. Um jogo de poder diário. Uma busca incessante de construir conhecimentos que

possam explicar a realidade de tal forma que os poderes instituídos não sejam efetivamente afetados. Como se os dogmas tivessem de continuar intocáveis. No entanto, os efeitos da pós-modernidade abalaram as certezas, as verdades imutáveis, a pretensa objetividade da ciência e seus padrões deterministas e estáticos.

O instigante texto de Ilya Prigogine (1996), no próprio título da obra: *O fim das certezas* é parte deste conjunto interrelativo às ciências para reverem sua proclamação de verdades universais e imutáveis, ao fazer referência a uma ciência dos processos irreversíveis que está apenas começando a desinstalar verdades clássicas. Ao interrogar os conceitos fundamentais da física ele afirma contundentemente as noções de instabilidade e caos propondo uma nova formulação das leis da natureza “*que não mais se assenta em certezas, como as leis deterministas, mas avança sobre possibilidades*” (PRIGOGINE, 1996, p. 31), ou ainda em suas palavras:

assistimos ao surgimento de uma ciência que não mais se limita a situações simplificadas, idealizadas, mas nos põe diante da complexidade do mundo real, uma ciência que permite que se viva a criatividade humana como a expressão singular de um traço fundamental comum a todos os níveis da natureza (PRIGOGINE, 1996, p. 14).

A premissa da precariedade e transitoriedade do conhecimento produzido pelos seres humanos orienta esta reflexão sobre a corporeidade em seus múltiplos processos relacionais. Pensamos corporeidade como uma totalidade de sentimentos, pensamentos, desejos, fazeres, saberes, razões, percepções e sentidos revelados na materialidade de um corpo que, em última e primeira instância, é o que entra em contato com outros corpos, fazendo história, construindo cultura, conhecimentos e estabelecendo relações (Hall, 2006). Seres humanos são uma constituição complexa, que pela corporeidade existem e se relacionam entre si e com diversas outras expressões de vida presentes no universo.

Nenhuma novidade está ao dizer que a existência humana se apresenta ao real e se faz possível mediante o processo relacional. Do interior do calor de um corpo, nascemos para a mescla entre frio e calor do exterior de corpos

que ora abraçam, aquecem, acariciam, ora distanciam-se do corpo ainda pequeno, sem condições de expressar-se por completo de maneira autônoma.

O PROCESSO RELACIONAL NA CONSTITUIÇÃO HUMANA

Um olhar romântico, simples, primitivo e alegre como este bastaria para dizer da constituição da corporeidade no mundo se esta relação fosse movida por aproximações e distanciamentos entre corpos adultos e corpos infantis apenas de modo afetuoso. Humanos não são apenas complexos, mas complicados. Seus desejos e suas faltas os tornam ávidos de relações excitantes, extraordinárias, criativas, interessadas e, não raras vezes, egoístas.

Ao pensar a constituição psíquica do bebê, Freud (1985/1996) fala da “experiência de satisfação” que ocorre quando o bebê encontra o corpo do outro no qual descarrega suas tensões e o alívio destas lhe traz uma sensação prazerosa. Em sua concepção o ser humano é o único ser que precisa do outro para se constituir. Ao repetir esse movimento para atenuar suas tensões em busca da experiência de satisfação desencadeia-se o desejo e, por conseguinte, a simbolização e o pensamento. Dessa forma, o desejo do que nos falta se encaminha na direção do outro.

A mesmice parece ser um limite não aceitável à existência humana. Sua cotidianidade está em busca permanente de uma quebra, de uma ruptura, de uma brecha que permita alavancar um novo jeito de viver, de olhar, de sentir, de cheirar, de saber, de saborear, de construir, de satisfazer-se.

O jeito humano de movimentar-se na realidade distancia sua corporeidade da natureza com seus processos cíclicos mais estáveis, ou pelo menos aparentemente estáveis, para aproximá-lo da cultura em sua dinâmica de fazer-se e desfazer-se. Conceber o ser humano como um construto histórico, social e cultural, marcado pelo contexto, tempos e lugares em que se constituem, é fundamental. É, sem dúvida, uma tomada de decisão epistemológica que teve e poderá ter objeções a partir de outros arcabouços científicos que as sustentem.

A cultura nos reporta a experiência relacional humana capaz de imaginar processos distintos dos já vividos para apresentá-los como projetos de vida que se instalam fundando comunidades, alargando horizontes, criando diálogos ou barreiras em relação a outros processos e criações culturais de comunidades outras.

Se pensarmos com Edgar Morin (1999), que não há possibilidade de sabedoria humana, sem que a dimensão *demens* a acompanhe, um misto de sabedoria e loucura, *sapiens* e *demens*, que simultaneamente marcam seu cerne antropológico, esse complexo ser humano é capaz de criar culturas que promovem a vida, a alegria como também a morte e o sofrimento. Não como um destino atávico, mas como processo, como construção de si, do outro, do entorno. O relacional do processo provoca ondas de um ir e vir de possibilidades desenhadas pela imaginação humana. No vai e vem, a vida acontece. Para uns, como beleza e para outros, como tristeza, com possibilidade de se alternar.

A corporeidade humana apresenta-se em movimentos de construção. No início pelo processo de mimese dos corpos adultos percebidos em seu entorno. As aprovações e desaprovações desses referentes vão moldando a corporeidade, a integralidade do ser que experimentará ao longo da vida momentos de maior autonomia para se autoconstruir e momentos de uma pretensa autonomia. A cultura dentro da qual foi formado lhe dará nortes que só a maturidade permitirá identificar como não sendo obra exclusivamente sua. Não negando a capacidade humana de escolhas, pois seria negar sua marca indelével e diferencial em relação aos demais seres vivos, cabe registrar que as escolhas estão demarcadas pelo contexto, pelo lugar vivencial e pela consciência que dele se toma para divergir ou convergir.

As escolhas que parecem a certa altura da vida um leque imenso de possibilidades e “sacadas” originais e únicas da pessoa que as experimenta vão configurando jeitos de viver que aproximam determinados grupos de pessoas e distanciam outros. Aos poucos se percebe que a aparente originalidade tem lastros mais profundos na cultura e na corporeidade dos que vivem em sociedade. A percepção de que sou na medida que o outro tem possibilidade de ser notado por mim e receber um convite de abertura para a companhia, nos faz corpos *com sentidos* e *consentidos*. Produz cultura.

Um passeio, um tanto poético e pouco pragmático, pela constituição do ser no mundo e nas relações; pode ser estranho a um texto acadêmico. Mas acontece que vivo um cansaço das racionalidades que parecem já ter dito tudo “do quase nada” vivido pelos seres humanos. Sem nenhum desprezo às sabedorias que me guiaram até aqui e às que sei ainda não saber e aquelas que nem sei ainda que não sei. Apenas, um desejo: dizer um dito que faça o bem a quem ler, que avise que a poesia pode

ainda ter morada em nossas vidas e fazer parceria com as outras formas de conhecimento como expressa Edgar Morin (1999, p. 9,10) ao afirmar que “o estado poético nos transporta através da loucura e da sabedoria, e para além delas [...] o excesso de sabedoria pode transformar-se em loucura, mas a sabedoria só a impede, misturando-se à loucura da poesia e do amor.”

Ao ler Adélia Prado, entre minhas lidas do cotidiano, empresto um trecho de seu poema para dizer do rumo que estou pretendendo:

*Cesse de uma vez meu vão desejo
De que o poema sirva a todas as fomes.*⁸

Nossas “fomes de saberes” são diversas e nisso me tranquilizo quando às vezes ao me propor a escrita de um texto gostaria que todos pudessem me entender, pudessem capturar os segredos mais profundos que parecem ocultos nas palavras que se sucedem na tela. Talvez nisso resida o problema, a questão não é de entendimento, mas de percepção da realidade. Por qual prisma olhamos? Que luzes e cores estão matizando nosso olhar? Há lentes? De que tipo? Como se construíram? Que saberes retidos condicionam a mirada? Há poemas nos olhos, nos ouvidos, nas bocas?

Ao retomar a reflexão sobre o processo relacional que constitui nossa corporeidade no mundo, não posso fazê-lo sem dizer dos valores, da postura ética que orienta minha presença em direção ao que projeto para o futuro e o que recolho do passado. Há uma decisão de ser no mundo, há uma ética que baliza minhas escolhas. Saberes e fazeres que alicerçam a reflexão, saberes e fazeres que se apresentam para análise, saberes e fazeres que se projetam em questionamentos e inferências possíveis, com toda provisoriade que estes têm, a despeito de o camuflarem.

A conjunção saberes e fazeres foi a que me pareceu mais apropriada para marcar posição contrária aos que reduziram valores a realidades abstratas, retirando-os da historicidade que os comprometem com o presente. A postura ética da qual parto apresenta valores como saber ser, saber fazer, saber aprender e saber viver juntos, valores concretos passíveis de serem analisados, de serem criticados, de serem reelaborados. E sem dúvida

⁸ Adélia Prado. O que a musa eterna canta. In: Poesia Reunida, 2001, p. 41.

estão inspirados nos quatro pilares sobre a Educação para o século XXI: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS et al., 1998).

O respeito às diferenças de etnias, de raças, de orientações sexuais, de credo, a equidade nas relações entre mulheres e homens, brancos, negros e indígenas no âmbito das leis, do acesso ao trabalho, do acesso à saúde, do acesso à moradia, à educação, ao lazer, ao direito a um ecossistema sustentável e a uma cidadania plena nacional e planetária, são alguns desses saberes e fazeres concretos que desejo afirmar com este texto.

A CONSTITUIÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO, CLASSE E RAÇA⁹

No marco referencial do respeito às diferenças e da luta contra as desigualdades provenientes destas marcas em nossa corporeidade opto por seguir a reflexão mediada pela concepção teórica de gênero e interseccionalidade. Isto porque só faz sentido analisar as relações de gênero se estiverem articuladas e entrecruzadas às de classe e de raça como pontos de partida. Cabe resgatar o fundamento analítico e histórico com o qual gênero se identifica. O sentido de analisar processos vividos pela corporeidade humana em qualquer área de conhecimento, por meio da categoria de gênero e interseccionalidade, só é possível se permitir que se faça a análise crítica dos processos de hierarquização e inferiorização a que os corpos de mulheres e alguns homens, estes corpos

⁹ Nesse texto assumiremos a compreensão de Nilma Lino Gomes (2017) sobre o termo raça. Em suas palavras “ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha. [...] O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2017, p. 45).

brancos, negros ou indígenas, empobrecidos ou ricos, foram submetidos pelas estruturas do racismo, do sexismo e do patriarcalismo.

Ao trazer para o debate a categoria de gênero não se pretende ficar aprisionado a um debate dicotômico que toma o masculino em contraposição ao feminino, ou que se restrinja a dualidade de um opressor em relação a um oprimido. Trata-se de trazer luz aos estudos de Joan Scott (1995, p. 86) quando afirma que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”, e portanto, não a única.

Nesse sentido, compactuamos com Guacira Louro (1997) que propõe pensar as múltiplas masculinidades e feminilidades em relações sociais, e estas adensadas pelas condições de raça, de etnia, de classe, de idade que marcam a corporeidade, o que, por sua vez, nos provoca a olhar para a pluralidade do modo de ser e estar no mundo de cada pessoa e nas relações que se estabelecem.

Ao afirmar a interseccionalidade em conjunto com o referencial gênero busca-se demarcar que múltiplas são as experiências atravessadas por mais de um marcador social como raça, classe, geração, território imprimindo à corporeidade identidades distintas e, conseqüentemente, assimetrias diversas na experiência humana, segundo a compreensão de Carla Akotirene (2019) para quem o enfrentamento das estruturas sociais só será possível efetivamente se assumirmos o cruzamento destes marcadores.

Kimberlé Crenshaw (2002), por sua vez, ao sistematizar a compreensão de interseccionalidade, pondera que a identificação das injustiças sofridas pelas mulheres, por serem desdobramentos de uma opressão maior sofrida também por alguns homens, tem muita dificuldade em ser percebida como injustiça e assimetria de gênero e raça. A autora pode nos ajudar se acompanharmos sua linha de compreensão da realidade ao dizer que:

considerando que a discriminação racial é frequentemente marcada pelo gênero, pois as mulheres podem às vezes vivenciar discriminações e outros abusos dos direitos humanos de uma maneira diferente dos homens,

o imperativo de incorporação do gênero põe em destaque as formas pelas quais homens e mulheres são diferentemente afetados pela discriminação racial e por outras intolerâncias correlatas. Portanto, a incorporação do gênero, no contexto da análise do racismo, não apenas traz à tona a discriminação racial contra as mulheres, mas também permite um entendimento mais profundo das formas específicas pelas quais o gênero configura a discriminação também enfrentada pelos homens (CRENSHAW, 2002, p. 173).

A universalização do homem, este branco, europeu, rico, cristão em detrimento da mulher e demais homens não nos permite perceber as tramas e urdiduras dos jogos de poder que perpassam classes, gêneros, raças as quais historicamente encontraram teorias pretendidas como “ciências absolutas” para justificarem o lugar definido para corporeidade, esta que precisa estar sob controle para não alterar as forças no jogo de poder. A despeito de haver uma relação de poder que revela desigualdades, é fundamental perceber que o poder exercido nas relações, ainda que dominante, não é absoluto; há movimentos de resistências que movem a história das relações humanas, trazendo mudanças. Se estamos admitindo a conjunção do debate de gênero articulado ao da interseccionalidade, estamos afirmando a existência de relações de poder e, segundo Foucault (2000, p. 234), “se não há resistência, não há relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência”.

Um entrelaçamento tem se dado até aqui entre corporeidade, relações sociais como processo de sua constituição, jogos de poder como parte de um cotidiano de aproximações e distanciamentos, ocupação de lugares sociais e, conseqüente tomadas de decisões e escolhas, o que na concepção de Foucault (2000) representa a existência de relações de poder em jogo dando às pessoas a possibilidade de resistência e não mera obediência.

A análise de gênero não trata de identificar papéis sociais e suas possíveis mudanças. Atores de diferentes gêneros, raças ou classes têm se revezado nos papéis, na interpretação, na substituição provisória e na improvisação, condições que marcam o problema. Segue oculta a

estrutura que subjuga a corporeidade mulher, homem, negro, negra, indígena, empobrecido, empobrecida. A naturalização feita de determinadas identificações da corporeidade mulher, a exemplo da maternidade ideal que não existe ou irrestritamente amorosa que nem sempre se comprova na realidade de muitas mulheres ao gerar filhos, quanto mais retira do homem uma realização afetiva mais próxima, que é própria do humano e não de um dos sexos. Outra delas, muito cruel na realidade, é a identificação do corpo negro masculino à violência, brutalidade e criminalidade, haja vista a alta taxa de mortalidade da população negra, oito em cada dez, pelas forças policiais (DIAS, ADORNO, 2020; PALHARES, 2020). Outro aspecto importante a ser ressaltado é o processo de construção da subjetividade da criança negra que desde cedo convive com esse jogo de poder segundo Petronilha Silva (2015, p. 181).

As crianças negras se constroem pessoas e cidadãs em situações de conflito, de reconhecimento e de desqualificação do seu pertencimento étnico-racial, da sua negritude. Constroem-se, no seio de suas famílias, da comunidade negra, do Movimento Negro, em clima de acolhimento. Já na rua, na escola e em outros ambientes sociais, cotidianamente sofrem com rejeição, desconfianças a respeito de seu valor, intenções, comportamento.

Isto posto, cabe trazer dados históricos, sociais e culturais que permitam o exercício analítico para evidenciar a corporeidade ocupada, silenciada, reduzida, controlada. Há na história alguns dados que precisam ser lembrados, afinal há pessoas que vivem como se a realidade presente, com suas inúmeras conquistas, fossem pontos de culturas dados desde a origem da humanidade. Estamos nos aproximando de completar o centenário do voto feminino no Brasil, alguns de nós, certamente, conviveram com mulheres que nasceram no marco dessa conquista, outras viveram muito antes dessa possibilidade.

O resgate histórico tem a capacidade de desconstruir universalismos, e nisso consiste a força da análise de gênero e interseccionalidade, a pergunta pelo lugar na história e como a corporeidade de homens

e mulheres se relacionavam na luta pela construção sócio-histórica e cultural, quais os jogos de poder jogados e como se constituíram as identidades de gênero e não meramente de sexo nesses processos e estas marcadas pela raça e classe.

As matrizes de gênero desenhadas nas culturas e processos históricos têm a força de imprimir aos corpos algo que transcende sua anatomia. A percepção do sexo anatômico de uma criança, logo após o seu nascimento poderá ou não corresponder ao seu gênero (SAMPAIO, 2008). O que é culturalmente percebido como sexo gera os documentos de identidades, mas não define as construções de identidades de gênero que acontecerão no movimento relacional das corporeidades identificadas pelo sexo ao nascerem. A pluralidade de feminilidades e masculinidades transborda a dicotomia dos sexos e aflora como desafios.

As construções sobre a corporeidade, acolhida no mundo por meio de uma identificação biológica, passam a ser imediatamente culturalizadas, portanto no enfrentamento das assimetrias que dela derivarão será fundamental a desnaturalização do que é uma construção histórica e cultural. O corpo percebido como menino não trará brincos na maternidade, mas, na adolescência e juventude aparecerão com status de masculinidade. O corpo percebido como menina trará dos pequenos brincos e pulseiras da maternidade a uma imensidão de adereços a lhe acompanhar a vida como desígnios de feminilidade.

Uma corporeidade construída, educada e ocupada pelos discursos que buscam manter a cultura humana em padrões dicotômicos, uma vez que sua oposição e antagonismos favorecem a uniformidade e, sem dúvida, ao controle. O poder disciplinador sobre o corpo é um elemento fundamental para a sustentação da sociedade e este vai permear as diversas instituições pelas quais passa o ser humano desde sua infância até a vida adulta (FOUCAULT, 2000).

Corpos disciplinados desde cedo a responderem por representações culturais esperadas quando ocuparem o mundo adulto é o que muitas vezes gera conflitos para o exercício da pluralidade. Os brinquedos e as brincadeiras, por sua vez, vão arrumando, alinhando, desenhando a

corporeidade nos espaços e modos permitidos. A bola que não se joga dentro de casa, para evitar que as coisas se quebrem, abre aos meninos a porta da rua, do campinho de futebol, dos espaços abertos e sem paredes (SAMPAIO, 2008). Aventuras não faltam para driblar a bola, os amigos, as desavenças, o muro por onde a bola se foi... enfim a experiência de pisar com garra o espaço público e descobrir como se virar nele, começam muito cedo para os meninos. No projeto de lazer analisado por Silvana Goellner e equipe identificou-se que,

no curso da história, homens e mulheres foram educados praticando exercícios diferentes, o que era aconselhado para os homens não correspondia ao que as mulheres deveriam realizar. Essa separação, baseada na biologia dos corpos, terminou por engendrar-se na cultura brasileira determinando o que é masculino e o que é feminino (GOELLNER et al. 2010, p. 13).

As meninas, saem, nos dias de hoje, para jogar bola mas, na maioria das vezes, na escola, na escolinha de futebol, ainda nos lugares protegidos, não como regra, mas como maioria das situações encontradas até pouco tempo atrás. Afinal um decreto de 1941 perdurou até 1983 proibindo as mulheres de práticas esportivas incompatíveis com sua natureza e entre os desportos interditados a elas estava o futebol. Contudo, como temos trazido nas linhas anteriores, a interdição não significou paralisação, mas a resistência de muitas mulheres criou um lastro de questionamentos a essa pretensa “natureza feminina” abrindo espaços para mudança, conforme analisado por Giovana Silva (2017).

O espaço reservado da casa, da sala, do quarto, das muitas paredes segue dando o contorno do mundo de muitas meninas. Em seus brinquedos de arrumar e organizar espaços, aprendem o que o mundo adulto espera delas: que sejam ordeiras, dóceis, tranquilas, conhecedoras dos quatro cantos da casa, que nada lhes escape se na casa estiver e ao adicionar o marcador social raça não será nos brinquedos, mas no trabalho infantil de cuidado de irmãos mais novos, da casa preparando-se para o trabalho mal remunerado. Caricatural, sem dúvida, a descrição que acabo de fazer. Necessário, por sua vez. Muito já pode ter mudado, mas quanto ainda se repete dessa velha disciplina da corporeidade?

Quantos de nós, homens e mulheres, pensamos estar libertos dessas representações. No entanto, basta recordarmos que há algum tempo muitos não estavam mais ocupados cotidianamente com os afazeres domésticos, o cuidado das crianças e das pessoas enfermas. Uma realidade desarrumada pela pandemia da covid-19. Uma parcela da população permaneceu em casa em um processo de distanciamento social até se ter a dimensão da pandemia. Assim o trabalho remoto foi sendo a solução encontrada para muitas pessoas, promovendo um desemprego em massa para a população empobrecida e de maioria de mulheres negras que foram dispensadas das tarefas de diaristas, trabalhadoras domésticas e cuidadoras de crianças, idosos e enfermos.

Ao assumir o trabalho remoto e o distanciamento social, a classe média, em especial, se viu com o desafio das tarefas básicas do mundo doméstico. A irrupção desse novo cotidiano revelou que, em verdade, não havia ocorrido uma mudança real na naturalização de que os cuidados básicos com as crianças, a comida, a limpeza e etc. são intrínsecos à natureza feminina. O que se tem vivido trouxe à tona o debate sobre as mudanças estruturais que não aconteceram porque muitos fizeram apenas a transferência dessas tarefas para as outras mulheres trabalhadoras domésticas. O desnudar dessa aparente mudança cultural levanta a questão de fundo da perspectiva da interseccionalidade, no qual fica evidente que “não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, é preciso romper com a estrutura”, segundo Djamila Ribeiro (2016, p. 101), sob pena de não se fazer o enfrentamento estrutural do sexismo, do racismo e das estruturas capitalistas que se fortalecem dessa dissimulação.

GÊNERO E INTERSECCIONALIDADE DESVELANDO A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NA GINÁSTICA

Da casa e da rua para as escolas nos defrontamos com a Educação Física e a Ginástica, com suas marcas indeléveis na construção de uma corporeidade ocupada e controlada. As concepções médicas, higienistas

e eugenistas do final do século XIX e primeiras décadas do século XX precisam ser revisitadas à luz da reflexão de gênero interseccionadas à raça e classe, pelo menos.

Há poderes em jogo e cada qual lida a partir de seus repertórios de memória e de projeto de futuro. Da memória vale trazer elementos que nos ajudem a entender melhor o presente, mas não há o que possa mudá-lo, arrumá-lo, amenizá-lo. Nesse sentido, a obra contundente e demarcadora de novos horizontes de Carmen Soares (2007) não pode deixar de iluminar nosso percurso pela história do corpo e o jogo jogado pela Educação Física nesse processo.

No entanto, os resgates históricos mediados pela categoria de gênero evidenciam os processos normativos de construção de um saber biologizante que requer a des-naturalização dos processos que foram socialmente construídos. Neste sentido, não há como negligenciar a análise das relações sociais de poder como cerne da dança de construção e des-construção do conhecimento.

Este procedimento analítico considera o poder não como uma instância absoluta e estática, mas como um conjunto de forças que se move de modo dinâmico entre os diversos sujeitos sociais. As distintas parcelas *de poder* vividas e assumidas pelos grupos sociais em uma determinada estrutura social permitem que a realidade encontre mudanças quando da confluência de poder em direção semelhante.

A concepção de poder de Foucault (2000) tem sido apreciada e apropriada em muitas reflexões teóricas feministas, por sua perspectiva de poder entendido como constelações dispersas, em parcelas que são apropriadas diferentemente pelos grupos sociais e em contraposição a uma visão de poder como bloco homogêneo e único por parte das esferas dominantes, permitindo que a realidade manifeste a expressão cultural do humano que é sua constante construção e confronto. No caso em questão, da análise histórica da Educação Física e da Ginástica, um poder de confronto com um determinismo biológico tentou enraizar a corporeidade humana em uma “mesmidade” estratificada.

Apoiadas nesta concepção de poder, as leituras de gênero e interseccionalidade encontram seu potencial crítico nas estruturas hierárquicas, inferiorizadoras e excludentes que marcam as lógicas androcêntricas de nossas sociedades. Inauguram ou ressignificam uma nova maneira de compreender o mundo e o ser humano conferindo poder ao processo de conhecer os mecanismos de estruturação do conhecimento para que se possa influir nos processos de construção e transmissão do mesmo. Dependendo de quais perguntas estão feitas no processo de pesquisa e dos valores que pautam a ética de quem interroga a realidade, muito continuará sem ser trazido à luz, uma vez que a história só confirma que a construção de saber e o exercício de poder são aliados indissociáveis. Portanto, o que interessa a uns conhecer pode não interessar a outros, ou até mesmo interessar que sejam desqualificados e invisibilizados.

A correlação evidente entre poder e saber traz consigo a capacidade de desnudar processos de opressão à corporeidade humana que estiveram na base da Educação Física trazida para o Brasil. Esta, segundo Lino Castellani (2003), em que pese ter tido dos militares muito de seus conceitos e de sua contribuição para a inserção na escola brasileira, entra na escola como componente curricular graças aos médicos higienistas que, no começo do século XIX, a pretexto de transformar a classe dominante do país em uma classe com hábitos saudáveis e com predicados físicos, psíquicos e sexuais, passam a considerar a Educação Física como meio eficaz de assepsia da população.

Não sem resistências da classe mais abastada que entendia que aos seus filhos a ocupação principal deveria ser com o desenvolvimento intelectual, a Educação Física ganhou espaço. A tese dos higienistas era que se precisava formar uma população com homens fortes, saudáveis, robustos capazes de defender a nação. Às mulheres se preconizava um corpo forte e saudável capaz de procriar futuras gerações fortes e saudáveis. O construto das assimetrias de gênero e de raça estavam desenhados nos traçados higienistas trazidos das raízes europeias, com seus alicerces no discurso científico biologizante que retiram da condução política e econômica sua responsabilidade pelas inúmeras desigualdades que proliferaram (SOARES, 2007).

Em um importante resgate histórico, Silvana Goellner (2008) traz à luz que Rui Barbosa, em 1892, em um histórico pronunciamento defendeu a Educação Física para os filhos das elites, afirmando que a estes não se pretendia transformar em atletas ou deuses gregos, mas homens fortes para guiarem uma nação forte. A memória de seu discurso ecoou nas primeiras décadas do século XX sendo reverenciada por Fernando de Azevedo, que não apenas defendeu as teses higienistas como introduziu em suas contundentes defesas as concepções eugenistas, atribuindo à Educação Física a possibilidade de desenvolver física e intelectualmente as características hereditárias e que, portanto, diferenciaria os seres humanos.

A articulação entre gênero e raça é aqui considerada porque as recomendações em favor da realização atividades físicas e esportivas visando aprimorar o corpo feminino não são direcionadas para as mulheres brasileiras em geral, mas para um grupo específico: as mulheres brancas. O Brasil dos primeiros anos do século XX, ao considerar o branco europeu como a referência étnica a ser perseguida não apenas centrou na coloração da pele o principal elemento a classificar as raças como também investiu na construção de uma identidade racializada cujo objetivo era embranquecer a população (GOELLNER, 2008, p. 6).

Não se pode ocultar que na ideologia médico-higienista desse período histórico, final do século XIX e início do século XX, havia um forte componente eugênico associado. Um projeto racial, senão de eliminação, pelo menos de anulação dos negros recém saídos da escravidão, estava muito presente não apenas na política interna, como na externa em face da abertura para uma economia nova com a mão de obra de imigrantes europeus. Um projeto de branqueamento da população foi instalado conscientemente, fato já denunciado pelo movimento negro em trabalhos como de Nilma Lino Gomes, (1996), Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva (2000), João Reis (2000), em estudos germânicos no sul do país de Martin Dreher (2003), como nos estudos de Vera Marques (1994) e Lilia Schwarcz (1993) sobre a questão racial e os processos de eugenia da sociedade brasileira e, na própria área da Educação Física,

os estudos feitos por Carmen Soares (2007) e de modo contundente no artigo de Silvana Goellner (2008).

O racismo que estrutura a sociedade brasileira tem alicerces profundos e se fundou na ideia de raça concebida no ocidente como superioridade dos brancos sobre os demais, levando a um processo de invisibilidade da ideia de raça por parte das pessoas brancas que não se pensam como raça, mas como ser humano universal. Ao processo de silenciamento das pessoas brancas sobre o racismo ou a negação de que ele exista, Maria Aparecida Bento (2002) em sua tese doutoral chama de “pacto narcísico entre brancos”, trazendo à tona a falta de sensibilidade das pessoas brancas com o grupo social que não é o seu. No interior desse pacto não verbalizado que fortalece as relações entre iguais se manifesta a branquitude de que trata Cida Bento corroborando Lia Schucman (2014) apontando a branquitude como um lugar confortável em que as pessoas brancas falam dos outros com um olho e uma lente que não olham a si mesmas, porque se sentem como padrão de humanidade a partir do qual os outros são os diferentes. Nesse sentido, a reflexão de Kabengele Munanga é uma conclamação necessária e urgente:

cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade Brasileira (MUNANGA, 2005, p. 16).

A ardilidade com que se criaram as bases para o projeto da elite no país, contou com uma Educação Física embasada em uma concepção positivista de ciência, a qual encobriu o projeto de sociedade

classista, sexista e racista em nome de um corpo saudável, forte, vigoroso e pronto para os desafios da modernidade. A relação estreita entre biologia e cultura, teve a segunda subordinada à primeira, na medida em que o projeto de Educação Física fortaleceu processos de uma disciplina individual e social, do corpo como organismo saudável e não um construto social relacional. A vontade e escolhas humanas que se dão na construção cultural relacional encontravam-se controladas por uma nova moral, com ares de ciência inquestionável, disseminada por diversas esferas profissionais, o que justificava a sociedade de poucos que se estava construindo (SCHWARCZ, 1993).

Analisar a articulação entre disciplina sobre os corpos e processos científicos, balizadores de um projeto de ascensão da classe mais abastada ao poder, é fundamental por permitir que a Educação Física seja lida dentro de um contexto maior. O que pode ajudar a compreender problemas contemporâneos de um discurso insistente de corpo belo, jovem e perfeito, envolto em um discurso de saúde, mas que guarda fortes relações com a indústria da moda, dos cosméticos, dos diversos objetos de consumo divulgados pela mídia cotidianamente como caminho único para acesso à felicidade e saúde. Um processo simultaneamente sedutor e dominador permeia os mecanismos de controle e disciplinarização sobre o corpo. A união de longos anos entre o poder econômico e o controle da corporeidade em todos os seus aspectos não é novidade dos tempos de mercado moderno e globalizado, ao contrário, são parte da essência capitalista da sociedade (LIPOVETSKY, 2007, BAUMAN, 2008).

O reducionismo biológico do ser humano desvirtua sua compreensão antropológica, pois ao invés de ser encarado como o ser que se constrói em um processo relacional, passa a ser definido pelo eixo da ciência positivista (observação, experimentação, comparação) dos séculos XII a XIX, em especial, por uma chamada biologização do social que naturaliza o que acontece no real (SOARES, 2007).

A descaracterização do ser humano como ser cultural e social, nesse período histórico não apenas enfatiza o indivíduo a partir de um

determinismo biológico que o constitui e ao seu próprio conhecimento, como será responsável por legitimar todos os tipos de desigualdades sociais. Com base na desigualdade biológica todas as demais que se manifestam na cultura passam a ser naturalizadas.

A Educação Física, desde sua organização em meados do século XIX, trouxe em seu bojo um forte compromisso com a disciplina, a ordem, a individualização e sua responsabilidade pela saúde, fundamentada por todas as teorias positivistas que com os ditames da biologia diziam não haver diferença entre as concepções produzidas pelas ciências sociais e as da natureza.

Surge nesse contexto, a justificativa social de que a possibilidade de alcançar espaços sociais melhores cabe aos recursos individuais, inscritos no corpo desresponsabilizando os modelos políticos e econômicos de organização da sociedade pelas desigualdades de acesso aos direitos cidadãos. Cabe lembrar aqui o discurso da meritocracia, que segundo Cida Bento (2019) não considera os diferentes pontos de partida e ignora a “bolha branca” e a discriminação no ambiente de trabalho. A autora ainda acrescenta que,

o argumento comumente utilizado de meritocracia implica não reconhecer a discriminação contemporânea e uma herança que contempla benefícios concretos e/ou simbólicos de um processo histórico de mais de 500 anos —dos quais quase 400 foram vividos sob a égide da escravidão negra—, que forjou, para os diferentes grupos, pontos de partida desiguais (BENTO, 2019, s/p).

Muito cedo na história se remeteu à culpabilização do indivíduo à sua condição de vida. A perversa tese de que o mundo é dos mais fortes e os que fracassam são por responsabilidade individual produziu uma subjetividade que se entranhou na corporeidade e ainda hoje serve aos discursos do mercado globalizado em sua lógica de exclusão (SAMPAIO, 2009).

Segundo Carmen Soares (2007), muitas formulações científicas, como as antropométricas, por exemplo, ganharam espaço porque permitiram justificar desigualdades. As questões de força, de inteligência, de ordenação moral, de disciplina para o trabalho e até mesmo uma

perspectiva de “herança racial” passaram a compor o discurso, que amparado na ciência (de caráter biologizante), se construía e interessava para difundir, um processo de controle e disciplina dos corpos em todos os espaços e instituições sociais.

Desse modo, a Educação Física ou a Ginástica, ao serem analisadas por uma perspectiva de gênero, articulada aos marcadores de raça e classe, não poderá deixar de enfrentar-se com a perversidade do projeto burguês nascido das revoluções francesa e inglesa responsáveis pelo aprisionamento e degradação de tantos corpos para o benefício de uma elite. Veiculava-se em tom científico que a própria natureza humana é que condenava os seres humanos aos espaços que eles poderiam alçar na sociedade devido ao que em seu organismo estava inscrito ao nascer. As causas biológicas e não mais as vontades divinas ou de poderes políticos autoritários eram as responsáveis (MARQUES, 1994; SCHWARCZ, 1993; SOARES, 2007).

Novamente, o ser humano parecia estar “atado” a algo que transcendia sua capacidade de produção cultural. Se ele estava aprisionado a seu organismo, a seu corpo e determinado por questões biológicas e genéticas como muitos estudos da época afirmavam, sua inferioridade lhe era intrínseca não cabendo a ele mais do que esforços para disciplinar seu corpo na direção do aceitável socialmente para que pudesse viver.

O Brasil de meados do século XIX às primeiras décadas do século XX assumiu o propósito de colocar-se entre as nações em desenvolvimento e sem dúvida a influência europeia se aprofundou para além do processo de conquista que o iniciou. Diversas práticas corporais foram ao longo da história sendo colocadas em pauta como parte de um projeto concreto de intervenção social, a despeito de terem sido naturalizadas como caminho único à época. Segundo Langlade e Langlade (1970) os exercícios físicos, em especial a Ginástica, nasceram a partir de 1800 e foram sistematizados com base em uma concepção anátomo-fisiológico de corpo e se desenvolveu através dos métodos alemão, sueco e francês.

Carmen Soares (2007) corrobora esta visão indicando que nesse período as formas distintas de exercícios físicos, que foram denominados

métodos ginásticos, nascidos em especial na Alemanha, Suécia, França e Inglaterra, foram fortemente disseminados na Europa e levados para outros países e continentes. Para o Brasil, chegou primeiro a ginástica alemã, em torno de 1860, na qualidade de método oficial para o exército brasileiro, depois em 1912, substituído pelo método francês. No caso das escolas, por influência de Rui Barbosa e Fernando de Azevedo o método sueco foi apresentado como pedagogicamente mais adequado, por fim retornando ao método francês por força constitucional em 1937.

No Brasil, cercado por guerras mundiais e sob os efeitos da ditadura Vargas, a Educação Física foi um fator primordial para formação de uma “raça pura” e saudável apta para defender e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres brancas. Esse é o momento no qual, para a Educação Física, órfã de uma metodologia capaz de torná-la verdadeiramente interessante na escola, e tendo sua prática se tornado obrigatória por meio da Lei Constitucional nº 01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937, importou-se o método francês de ginástica, sob o título de Regulamento Geral de Educação Física, enquanto não fosse criado o Método Nacional de Educação Física, segundo Lino Castellani (2003).

Cabe ressaltar que o método francês era pautado em princípios anátomo-fisiológicos, buscando a manutenção, aquisição e recuperação da saúde e robustez e que era um método militarista. Os processos eugênicos tornam-se mais agudos, a ponto de um decreto de 1938 proibir a matrícula em estabelecimentos de ensino secundário pessoas que não gozassem de boa saúde ou fossem acometidos de alguma imperfeição em seu corpo. Artigos divulgados à época faziam menção à necessidade de ações do Estado para conter uma raça degradada e não útil à nação (CASTELLANI FILHO, 2003).

É, portanto, no contexto de graves desigualdades sociais na Europa que surgia a teoria da eugenia, a qual se pretendia como ciência, e tinha no seu cerne a explicação biológica da raça e do nascimento, como condicionantes do humano, o que permitia justificar a assimetria racial, a inferioridade de uma em relação à outra e até mesmo a ponto de voltar-se para espécies diferentes ao tratar-se do branco e do negro (SOARES, 2007; GOELL-

NER, 2008). Para o caso do Brasil, o estudo das teorias raciais construídas nos séculos XIX e XX foi de fundamental importância, porque com esta base se fortaleceu o poder da elite emergente, que aliou o ideário médico, ao higienista e eugenista no processo de controle dos corpos em cujo processo a Educação Física teve papel importante. Conforme argumenta Silvana Goellner ao expor em seu estudo diversos discursos eugenistas da época, dentre os quais destaco o que segue;

Se por um lado o incentivo à participação feminina no universo das atividades corporais e esportivas estava voltado para a maior inserção na vida social daquele tempo, por outro, estava absolutamente atrelada à política nacionalista em voga que, assentada na eugenia e no higienismo, identificava o corpo feminino como o local privilegiado para a construção de uma nova raça. Além disso, ao anunciarem os contornos corporais ideais das mulheres brancas estes discursos enunciavam o lugar do outro, do negativo, do intolerável nos corpos brasileiros. O outro, nesse caso, é o corpo negro que em muitas das fontes consultadas sequer foi nomeado. (GOELLNER, 2008, p. 17).

Ao pensarmos na história do corpo no Brasil e sua relação com a Educação Física não se pode perder de perspectiva que o enfoque foi biológico e justificava-se como sendo oriundo do conhecimento científico disponível e, portanto, sem muito a ser questionado (SOARES, 2007). Contudo, por meio dos estudos de gênero e interseccionalidade, hoje está muito claro que os elementos culturais, com suas implicações econômicas e políticas tiveram como pressupostos e fundamentação filosófica dados biológicos interpretados segundo os interesses racistas e classistas responsáveis pela perpetuação das desigualdades.

Os discursos das ciências têm um poder de constituir, direcionar e configurar a corporeidade para determinadas práticas e desautorizar outras. O poder e não-poder embutido no discurso reconhecido como científico transforma a corporeidade das pessoas em territórios ocupados e como tais subservientes. E, como se tem tratado aqui, interrogar sobre as relações sociais vividas entre as distintas corporeidades, tem no seu âmago o debate sobre as relações sociais de poder.

Não há relações sociais que não sejam de poder, de um poder que autoriza ou um poder que desautoriza a corporeidade a estar no mundo. Voltando ao trivial da cultura cotidiana, aos meninos se diz “não-pode” chorar ao se machucar em uma brincadeira. Isso “pode” para as meninas. Pequenos ditos “poder e não-poder” instauram nos corpos a abertura, a predisposição para atender aos diversos discursos que se apresentam como balizadores de empoderamentos e des-empoderamentos.

O campo da ginástica no Brasil está fortemente ligado ao evento do campo de conhecimento da Educação Física, em especial em seu desdobramento escolar. O processo de disciplinarização e controle sobre o corpo foi o grande alvo da escolarização da Educação Física, para isso, o discurso médico-higienista, como visto, foi o escopo norteador do projeto de construção de um país que pretendia compor os novos padrões de modernidade. Escola, família e Estado foram instituições marcantes nessa projeção. A defesa da introdução da Ginástica, termo usado à época como equivalente a Educação Física nos espaços escolares (GAIO; BATISTA, 2006), teve no discurso higienista de cunho moral a forte preocupação em não apenas introduzir práticas corporais capazes de gerar cidadãos fortes e saudáveis para a segurança da nação, como pretendeu imprimir sobre a corporeidade uma nova mentalidade pois interferiu em sua moda, em seu comportamento, em sua relação com o trabalho e com o lazer, na educação de crianças, entre outros aspectos da vida. Nesse período,

a ‘ginástica’ compreendia diferentes práticas corporais, como por exemplo, exercícios militares de preparação para guerra, acrobacias, danças, cantos, corridas, jogos, esgrimas, natação, marchas, lutas, entre outras. Estava voltada para a formação do caráter, para a potencialização da energia individual, para a aquisição da força, resistência, agilidade, enfim, para a formação de um sujeito moderno, constituidor de novos tempos cujo corpo a ser produzido e valorizado estava pautado pela lógica do rendimento, da produtividade e da individualização das aparências (GOELLNER, 2003, p. 37).

Os modos de ser do corpo das pessoas ao longo da história não são produto do acaso, ou de decisões pessoais ou de pequenos núcleos familia-

res ou comunitários, mas sim se articulam por meio de projetos políticos econômicos e sociais, fundamentados em teorias científicas que pretendem assegurar a verdade sobre as tramas que se tecem na realidade.

Na visão de Ivone Gebara (2000) as epistemologias tradicionais precisam ser desafiadas não apenas pela agregação de aspectos novos, mas carecem de uma revisão de seu núcleo básico. Entre outras coisas, implicam em uma nova antropologia. Exige que os seres humanos tomem posição frente a si mesmos, aos demais seres humanos, aos seres vivos e ao ecossistema. Requer, dessa maneira, que se pergunte pela percepção de mundo que se tem a fim de superar dogmatismos contra os quais a autora propõe o movimento da vida. E, este, como dinâmica instigadora do que parece óbvio e definitivo, mas não deixa de ser um processo contínuo de construção.

Em palavras de outros autores que instigam novas perspectivas epistemológicas pode-se conferir a afirmação de que “a dinâmica da vida é essencialmente processual, e suas metáforas-guias não podem ser emprestadas da mecânica, porque precisam provir de processos vivos. Todos os sistemas vivos são sistemas aprendentes e desejanter” (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 27). Nesse sentido, em uma sociedade em que o racismo e o sexismo é estrutural não basta dizer não sou racista ou não sou machista, é preciso ser antirracista e enfrentar as discriminações de gênero, porque estas visões de mundo foram aprendidas e é preciso desaprendê-las para que se possa cartografar outros percursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo com os achados da história sobre a Educação Física e a Ginástica à luz do referencial de gênero e interseccionalidade permitiu evidenciar as relações sociais de poder no movimento relacional da corporeidade no mundo. Dessa forma podemos afirmar-nos como seres aprendentes na medida que nos identificamos como organismos vivos produtores de cultura e o que um dia foi construído pode ser desconstruído.

Compreende-se que o processo educativo é um espaço importante, embora não o único, para desencadear novas percepções da vida e dar vazão aos desejos capazes de construir outros mundos possíveis. O desejado para

este momento é que se inaugurem *tempos e desejo* de aprender com a outra pessoa respeitando as diferenças, para sonhar novos sentidos para a existência, no propósito de afirmar a vida na superação de relações assimétricas de um gênero sobre outro, de uma raça sobre outra, de uma classe sobre outra, de seres humanos sobre o ecossistema.

O cotidiano educativo é político e se organiza a partir dos conhecimentos científicos que são naturalizados, vistos como óbvios e sobre os quais não se reflete criticamente, apenas se vive. Neste sentido, é mister considerá-lo como elemento estruturador do acontecer histórico e relacionado com a vida das pessoas quaisquer que sejam os marcadores sociais da corporeidade. Defronta-se aqui com a necessidade de des-naturalizar processos construídos historicamente com a intenção de manter o status quo.

A mediação de gênero e interseccionalidade nesta leitura da construção de saberes teve a intenção de problematizar posturas hermenêuticas que se anunciam como *pontos de chegada, portos seguros e finais* quando o que fazemos é transitório. Tal procedimento obscurece a memória da provisoriade, fragilidade e pluralidade, comuns às experiências humanas em suas relações de poder e produções de saber.

Ao finalizar, retomo das belezas indiscretas de Adélia Prado, seu poema para afirmar que, a despeito das críticas que se possa fazer aos limites da categoria de gênero aliada a interseccionalidade, abriu muitos horizontes e tornou o desejo da desinstalação “semente” de novas construções de saber possíveis e que não se precisa que estas chaves de leitura da realidade sejam únicas ou assumidas como raízes profundas. O que adormece e vem com força de vida, é maior do que imaginamos. Por isso, semente!

Eu quero uma licença de dormir,
perdão pra descansar horas a fio,
sem ao menos sonhar
a leve palha de um pequeno sonho.
Quero o que antes da vida
foi o profundo sono das espécies,
a graça de um estado.
Semente.
Muito mais que raízes¹⁰.

¹⁰ Adélia Prado. Exausto. In: Poesia Reunida, 2001, p. 28.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen. Feminismos Plurais, coordenação Djamilia Ribeiro, 2019.

ASSMANN, Hugo e SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**. Educar para a Esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. V. 2: A experiência vivida. 2ª ed., São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENTO, Maria Aparecida S. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENTO, Maria Aparecida S. **Discurso da meritocracia ignora 'bolha branca' e discriminação no mercado de trabalho**. 31/10/2019. In: CEERT- Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/mercado-de-trabalho-comercio-servicos/25920/discurso-da-meritocracia-ignora-bolha-branca-e-discriminacao-no-mercado-de-trabalho?fbclid=IwAR1O16FZ7puMC7P32KCI04IJPt2vAv5CbadTGCKaRFBRTStGqU4g99notBg>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil** – a história que não se conta. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

CRENSHAW, kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista de Estudos Feministas. vol.10, n.1, pp. 171-188, Florianópolis, SC, jan. 2002.

DELORS, Jacques et al. **Um tesouro a descobrir** - Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

DIAS, Paulo Eduardo; ADORNO, Luís. **Negros são oito de cada 10 mortos pela polícia no Brasil, aponta relatório**. Colaboração para o UOL e do UOL, em São Paulo. 18/10/2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/10/18/oito-a-cada-10-mortos-pela-policia-no-brasil-sao-negros-aponta-relatorio.htm>. Acesso em agosto de 2021.

DREHER, Martin N. **Igreja e Germanidade**. Estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. 2. ed. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica (1985). In: **Obras completas de Sigmund Freud**: edição Standard brasileira. Rio de Janeiro: imago, 1996.

GAIO, Roberta; BATISTA, José Carlos de Freitas. **A ginástica em questão**: corpo e movimento. São Paulo: Teccmedd, 2006.

GEBARA, Ivone. Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOELLNER, S.V. A produção cultural do corpo. In LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOELLNER, Silvana V. “As mulheres fortes são aquelas que fazem uma raça forte”: esporte, eugenia e nacionalismo no Brasil no início do século XX. **Revista de História do Esporte**, volume 1, número 1, junho de 2008.

GOELLNER, Silvana V.; VOTRE, Sebastião J.; MOURÃO, Ludmila; FIGUEIRA, Márcia Luiza M. Lazer e Gênero nos Programas de Esporte e Lazer das Cidades. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 13, n 5, dez., 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: Relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (6-7) p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão, 2017. **Artigos e Reflexões - Geledés**, p. 39-62. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/>. Acesso em julho de 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha Beatriz G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, N.15, p. 134-158, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LANGLADE, Alberto; LANGLADE, Nelly R. **Teoria General de la Gimnasia**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

MARQUES, Vera R.B. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e o discurso eugênico. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia e sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PALHARES, Isabela. **Para 94% da população brasileira, negros têm mais chance de ser mortos pela polícia.** Folha de São Paulo. 17/06/2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/06/para-94-da-populacao-brasileira-negros-tem-mais-chance-de-ser-mortos-pela-policia.shtml>.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida.** 10ª Ed. São Paulo: Siciliano, 2001.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas.** Tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: EDUSP, 1996.

REIS, João J. Presença Negra: conflitos e encontros. In: **BRASIL 500 anos de povoamento.** Rio de Janeiro: IBGE, 2000. p. 90-91.

RIBEIRO, Djamilia. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. SUR - **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 13 n. 24, p. 99-104, 2016.

SCHUCMAN, Lia V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, 26 (1), abril de 2014, p. 83-94.

SCHWARCZ, Lília M. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e a questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

SOARES, Carmen L. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAMPAIO, Tânia Mara. Gênero e Lazer: um binômio instigante. IN: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lazer e Sociedade, múltiplas relações.** Campinas, SP: Alínea, 2008.

SAMPAIO, Tânia Mara V. A justiça social em perspectiva de gênero e raça. In: Ensaio sobre Justiça Social. **Refazendo o caminho da vida e da paz.** OLIVEIRA, José L.M. e SÍVERES, Luiz (orgs.). Taguatinga-DF: Universa, 2009.

SILVA, Giovana C. e. **Mulheres impedidas:** a proibição do futebol feminino da imprensa de São Paulo. Drible de Letra, SP, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

DA GINÁSTICA MODERNA À GINÁSTICA RÍTMICA: O CORPO FEMININO EM FOCO

Regina Simões

Céres Macias

O corpo feminino ao longo dos tempos foi associado a diferentes significados podendo ser sinônimo de pecado, de maternidade, de privação e principalmente de fragilidade. Luperini (2007) afirma que na existência humana as relações entre homens e mulheres foram constituídas de forma desigual, pois houve uma tendência em considerar as pessoas do sexo feminino como fracas e oprimidas e do sexo masculino poderosas, restringindo o acesso da mulher a diversos espaços e experiências.

Para os homens estava destinado o espaço público, fora da casa, ligado ao trabalho, aos negócios e ao controle da moral e dos bons costumes, enquanto para as mulheres o privado associado às tarefas domésticas, às funções na igreja e ao cuidado dos filhos.

Investigando a construção histórico-cultural do corpo feminino no Ocidente vemos que muitas são as transformações por ele sofridas, tendo este capítulo o propósito de tecer considerações sobre como o corpo feminino foi sendo abordado ao longo dos tempos e como a ginástica rítmica foi inserida neste contexto.

CORPO FEMININO/CORPO MULHER

Considerando o processo existencial humano, é possível identificar que desde a era romana o sexo masculino era priorizado em detrimento do feminino. As meninas, bem como aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência, não tinham para os romanos o mesmo valor.

Simões (1998) estudando a mulher na família romana destaca um dado interessante. As filhas ao nascerem recebiam o nome feminino do pai, ou seja, caso o pai se chamasse Júlio, a filha chamar-se-ia Júlia. Caso houvesse mais de uma filha o nome era mantido, acrescido ou do complemento mais “nova”, mais “velha” ou “primeira” e “segunda”.

Esta falta de identidade, exclusiva das mulheres, ocorria porque estas eram consideradas parcelas anônimas e sem importância para a família. O único significado atribuído a elas estava associado à reprodução que deveria estar atrelada ao casamento, tanto que eram consideradas, a partir dos quatorze anos, em “idade núbil”, sendo que as moças provenientes das linhagens nobres tinham o casamento arranjado de acordo com a conveniência financeira. Um filósofo da época escreveu que às mulheres não restava outra opção a não ser, passivamente, prepararem-se para o casamento pudicas e reservadas, sendo a virgindade altamente apreciada, tanto que maridos e pais poderiam matar as filhas e mulheres não castas (SIMÕES, 1998).

A educação entre homens e mulheres desde a infância era distinta. Os meninos, principalmente de famílias mais abastadas, tinham tutores e participavam de atividades esportivas com o objetivo de manter o corpo e a mente sadia, além da aprendizagem da leitura, da escrita, da oratória, da poesia e da matemática visando a formação de líderes sociais.

As meninas eram educadas em casa, pelas mães, sempre com o objetivo de aprender os afazeres domésticos e femininos como fiar, tecer, cozinhar ou arrumar a cama do marido. Em relação à prática de esportes, esta era praticamente inexistente, havendo apenas registros das mulheres espartanas, as quais participavam de corridas, de lutas, de arremesso de disco e de dardo, contrapondo a ideia da prática de atividades físicas exclusivamente associadas à geração de filhos fortes e robustos (RUBIO; SIMÕES, 1999).

Na Idade Média o cristianismo estruturou-se e semelhante ao período anterior o patriarcado imperava. O homem deveria ser forte, com ombros largos e musculatura arredondada, possuindo tez avermelhada como sinal de virilidade e saúde e tanto a mulher como os filhos deviam obediência e respeito ao pai. Embora, anos mais tarde, a mulher pudesse intervir junto ao marido, isto ocorria de forma restrita porque ela era invisível aos olhos da sociedade, e como corpo frágil, deveria ter responsabilidades menores (SIMÕES, 1998).

Novamente a necessidade do corpo feminino era admitida somente para perpetuar a família e não para compartilhar, confirmando que a mulher só era esposa porque o seu papel associava-se ao de mãe dos futuros herdeiros, enfatizando o corpo/mulher como reprodutor, sendo considerado uma peça uterina de pouco valor, resguardado de pudores e restrições do nascimento até a morte (BARTHÉLEMY, 1991).

Analisando esta época, Beauvoir (1980, p. 40) destaca que:

[...] seja ambicioso, parvo ou tímido, é para um futuro aberto que o menino se atira [...] sente-se livre em face de um futuro em que possibilidades imprevistas o aguardam. A menina será esposa, mãe, avó; tratará da casa, exatamente como fez sua mãe, cuidará dos filhos como foi cuidada.

O homem responsabilizava-se em preservar a mulher, a filha, a irmã, a viúva, enquanto os rapazes eram encorajados às proezas amorosas. Nesta época, tanto a igreja como as leis vigentes garantiam aos homens, direitos, enquanto que às mulheres, restrições. Os altos postos do Estado deveriam ser ocupados somente por homens, os quais seriam educados em universidades, que eram inacessíveis ao sexo feminino. Os dizeres de Duby (1991, p. 88) revelam esta preocupação assegurando que: “O poder patriarcal sobre a feminilidade via-se reforçado, porque a feminilidade representava o perigo.”

O corpo feminino era um tabu, recoberto de vestimentas longas e protegido para se manter casto, submetido à sexualidade masculina. O corpo nu era reservado à clausura, à solidão, sendo permitido em momentos de privacidade ou toalete, excluído de qualquer prática que pudesse desviar deste contexto (SIMÕES, 1998).

Nesta tradição cristã, surge a figura de Eva e Maria. Eva espelha a ideia de mulher tentadora, erotizada, simbolizando as forças perigosas e pecaminosas da mulher, julgada como antítese da maternidade, embora como primeira mulher seja mãe de todos nós. Nesta perspectiva o castigo, a punição e o pecado estavam associados à ideia do erótico. Mistifica-se Eva como símbolo do mal pela sua fraqueza e leviandade (SIMÕES, 1998).

Em contrapartida, Maria é a representação da imagem materna que concebeu sem pecado, ou seja, sem sexo, sem desejo, sem sensualidade. É neste quadro que se associa a imagem da maternidade santificada à noção de pureza, caridade, humildade, mantendo um estereótipo assexuado como condição imprescindível para obter a redenção (MALDONADO, 1991).

No Renascimento o corpo feminino continuava apêndice da sociedade, isento de papéis que ultrapassassem o espaço doméstico, trabalhando para seu marido e sua família. A figura de esposa, mãe, rainha do lar, submissa, impotente e fútil foi sustentada pela igreja e pela sociedade de modo geral. A mulher passava, depois de casada, da tutela do pai para a do marido, cuidando dos filhos e da casa, cumprindo o papel a ela designado.

Neste panorama a mulher também não tinha acesso a fatores relativos ao dinheiro e todo esse conjunto foi, ao longo dos tempos, moldando a personalidade feminina. Com a dominação econômica exercida sobre a mulher, tanto pelo marido como pela família, ela incorporava sua inferioridade que era transmitida de geração a geração (MURARO, 1992).

No final do Renascimento, início do século XVIII, a postura feminina na sociedade começa a se alterar. O lar passa a ser dirigido pela mãe, dedicada e submissa ao marido, exercendo a função de guardiã contra tudo o que pudesse prejudicar a honra familiar, a reputação ou sua posição social, impondo condutas, costumes e regras, intencionalmente para manter a integridade familiar.

Há também espaço para a vizinhança, que funcionava como uma espécie de tribunal de reputação. Espaços públicos para o homem como clubes, cafés, tabernas, círculos aristocráticos. Para a mulher, além do altar, as lavanderias ou oficinas de caridade.

A mulher então reina no ambiente doméstico, reduzindo o seu papel de procriadora, exacerbando os pilares da feminilidade na pureza, na piedade religiosa e na submissão. Como tal, mantém-se frágil para as atividades públicas.

Um dado relevante exposto por Donzelot (1986) é que até metade do século XVIII nem as crianças e nem as mulheres interessavam à área médica. As mulheres como máquinas de reprodução, tinham sua própria medicina. O parto e as doenças infantis eram discutidos com as “comadres” e esta realidade se alterou a partir do estabelecimento e do avanço da medicina.

Neste contexto é impossível negar que uma das pessoas mais respeitadas neste período na sociedade era o médico. Sendo higienista, priorizava a saúde do corpo e como tal participava do convívio familiar, conhecia a família e os seus segredos, era o “médico da família”. Tinha a mulher como aliada, porque no interior da casa as questões da saúde eram gerenciadas por ela, oferecendo-lhe um novo poder na esfera doméstica (VINCENT, 1992).

A propósito, o corpo/mulher continuava a expressar ao mesmo tempo prazer e temor. Ele não deveria aparecer sozinho em lugares públicos, pois se assim o fizesse despertaria desconfiança, reprovação e zombaria.

A sexualidade feminina era combatida e a igreja se encarregava do controle e da proteção desta sexualidade. Para não vivenciar práticas sexuais, o corpo/mulher era vigiado. A vigília ocorria pelo padre na igreja, no espaço doméstico pelos pais e nos internatos pelas freiras, evitando visualizar o coito dos animais e, sobretudo pelo médico que recomendava evitar o calor e a maciez da cama.

Nascida para a benemerência, a mulher preparada para o casamento deveria apresentar uma esmerada educação. Tocar piano, saber bordar, coser, cozinhar somavam as condições de uma moça com polida reputação. Assim, o homem, que não poderia executar as tarefas domésticas, deveria se unir a uma mulher boa, prendada, plácida, e nessa relação não ficava claro, se a posição da mulher era de esposa ou de doméstica (SIMÕES, 1998).

A mulher continuava predestinada ao papel de mãe e tanto o discurso médico como o político, ficavam assim definidos: “A combinação de fraqueza muscular e intelectual e sensibilidade emocional fazia delas

os seres mais aptos para criar os filhos. Desse modo, o útero definia o lugar das mulheres na sociedade como mães” (HUNT, 1991, p. 50).

O papel do sexo feminino era o de mãe dedicada restritamente ao lar e qualquer ação que pudesse desviar este propósito era contestada. Os exercícios físicos eram admitidos desde que prescritos pelos médicos com o objetivo de manter a saúde reprodutiva, prevenir doenças e embelezar o corpo (SALLES-COSTA *et al*, 2003).

Práticas esportivas como caminhada, bicicleta e tênis embora estivessem em evidência neste período na Europa não eram bem vistas pela sociedade sendo este comportamento criticado como: “[...] uma novidade imoral, uma degenerescência e até mesmo um pecado” (DEL PRIORE, 2000, p. 62).

Aos homens a prática de exercícios era incentivada tanto como forma de embelezar o corpo a partir do aumento e delineamento dos músculos quanto para a validação do poder e da masculinidade. Salles-Costa *et al* (2003, p. 327) refletindo sobre o determinismo biológico para a prescrição de exercícios afirmam que “[...] era o suporte utilizado pelos profissionais da área médica para justificar as desigualdades das práticas de exercícios físicos, o que revela que a prática de atividades físicas não era neutra, mas sim revestida de valores e significados diferentes entre gêneros”.

As transformações sociais ocorridas no século XIX como a solidificação do capitalismo, o incremento da vida urbana propiciando alternativas de convivência social, a ascensão da burguesia e o surgimento de uma nova reorganização nas vivências familiares e domésticas, geraram neste momento uma nova mulher nas relações familiares e sociais, marcada pela valorização da intimidade, da maternidade, da produtividade e da feminilidade (D’INCAO, 2008).

Na segunda metade do século XX, de forma mais enfática, crescem as reivindicações dos corpos femininos, solicitando nível de igualdade entre os sexos, remuneração semelhante, legalização do aborto e independência da mulher no espaço público. Esta luta não tem o caráter de “guerra dos sexos”, mas ocorre contra a discriminação entre os sexos.

Anteriormente a mulher existia a partir dos homens e dos filhos, sendo desconsiderada e nos últimos tempos galgou outro espaço. Mas ao mesmo tempo enfrentou nova exigência: a do mercado de trabalho, que é diferente da exigência doméstica, solicitando uma dupla jornada cotidiana (SIMÕES, 1998).

Embora as ideias feministas já fossem fomentadas no século XIX, é o XX que ratifica as alterações da modernidade e em que há a emancipação feminina, inserindo-se no espaço público com vistas ao conhecimento e reconhecimento de seus direitos (FERNANDES, 2010).

Como pode ser visto, até o início do século XX, o corpo feminino era vigiado e controlado, mas ao mesmo tempo cercado de cuidados e preocupações em especial da medicina, pois este era considerado fundamental para aprimorar a formação de uma nova nação, de uma nova raça gerando filhos fortes e saudáveis ao país. Para isto era necessário embelezar e transformar o corpo da mulher em um elemento sadio para a procriação (MOURÃO, 2000).

Pacheco (1998, p. 47) revela que “[...] a figura feminina dispendo de um corpo “frágil”, emocionalmente “instável” e com personalidade de “tendência fraca” merecia cuidados especiais”.

Para garantir a procriação recomendava-se que a mulher participasse das práticas de atividades físicas, porém com a devida adequação às suas especificidades físicas, emocionais e psicológicas. Soares (2007) ressalta que de acordo com o discurso médico-higienista, o corpo feminino ao praticar a ginástica, adequada ao seu sexo e às peculiaridades femininas, garantiria a geração de filhos fortes para a pátria, o bom soldado e o elegante e civilizado cidadão.

Percebe-se que para atender a este propósito era necessária a criação de uma ginástica que priorizasse a feminilidade (beleza) da mulher, sendo abortadas quaisquer práticas prejudiciais a este estereótipo como as lutas, os saltos, alguns esportes e o treinamento de força (FERNANDES, 2010).

Mas que ginástica seria adequada ao sexo e às peculiaridades femininas?

DA GINÁSTICA MODERNA À GINÁSTICA RÍTMICA

Atendendo às especificações impostas pelo discurso médico-higienista, mas também por meio da veiculação de ideias de estudiosos das artes cênicas, da música e da dança que, de certa maneira, lutavam contra o formalismo acadêmico que impregnava as práticas corporais em ginástica desde o século XIX, surge, a partir da primeira metade do século XX uma ginástica com o propósito de acentuar as formas feminis e priorizar exercícios suaves com música e dança para assim garantir graça e leveza aos movimentos das mulheres.

Este tipo de ginástica foi denominado em sua origem de Ginástica Moderna (GM), mas ao longo de sua evolução recebeu outras denominações como Ginástica Feminina Moderna (GFM), Ginástica Rítmica Moderna (GRM), Ginástica Rítmica Desportiva (GRD) e na contemporaneidade Ginástica Rítmica (GR).

A GM origina-se na Escola de Ginástica Alemã no início do século XX, mas a primeira inspiração para o surgimento dessa modalidade gímnica, especialmente pensada para as mulheres, remonta ao século XVIII, sendo representada pela figura de Jean Georges Noverre (LANGLADE; LANGLADE, 1970).

Os autores garantem que os inspiradores da GM desenvolveram seus trabalhos nas esferas do teatro, da música e da dança. Dentre eles, destacamos alguns nomes que influenciaram em sua criação.

Segundo Langlade e Langlade (1970), no século XVIII, Noverre, suíço dançarino, diretor de ópera e de balé, disseminou suas ideias sobre a dança, a ópera e o teatro em 15 cartas que continham importantes informações sobre suas inquietações. Dentre essas, figuravam os movimentos pré-determinados, exigidos nas coreografias de balé que se mostravam fragmentados e disciplinadores. Noverre acreditava em uma prática corporal em que houvesse a interação do bailarino com a sua subjetividade, seus sentimentos e suas emoções e que não fosse meramente a reprodução de técnicas e movimentos.

Este artista, em uma das cartas, faz referência à concepção mecanicista¹¹ de corpo que norteava as práticas da dança de sua época.

Os passos, a soltura e o brilho de seu encadeamento, o apurmo, a rapidez, a ligeireza, a precisão, as posições dos braços e das pernas: eis aquilo que eu chamo de mecanicismo na dança. Quando todas estas coisas não se colocam em execução pelo espírito, quando o mestre não dirige todos estes movimentos para o sentimento [...] não há forças que sejam capazes de me comover e de me interessar, então aplaudo a destreza, admiro ao homem máquina, faço justiça a sua força e a sua agilidade, porém isto não me faz experimentar nenhuma agitação, não me enternece [...] (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 39-40)

Essa concepção mecanicista de corpo apontada por Noverre estava baseada na mentalidade científica, prática e pragmática que vinha sendo construída no século XVIII e era concebida como forma específica de saber que suscitava práticas sociais ancoradas nos parâmetros científicos do positivismo (SOARES, 1998).

Gaio (2007) relata que Noverre, ao lutar contra o formalismo acadêmico predominante na época, e que atravessava consequentemente seu universo profissional, provocou uma reação negativa que dificultou a expansão de suas ideias. Os pensamentos de Noverre encontraram força, apenas no século XIX na figura do francês François Alexandre Nicolás Chérri Delsarte que, a exemplo de Noverre, acreditava na necessidade da expressividade, a qual deveria estar envolvida com os gestos do ator, proporcionando ao expectador uma melhor e mais intensa comunicação (LANGLADE; LANGLADE, 1970; VELARDI, 1999).

Langlade e Langlade (1970) ainda salientam que Delsarte afirmava que não apenas o rosto do ator deveria expressar os estados de espírito e situações que estavam representando, mas sim o corpo como um todo. Delsarte acreditava que só haveria plena comunicação entre o ator e o público se o corpo interagisse como um todo integrado.

¹¹ Ver mais em Crema (1989).

Vaz (1956, p. 3) revela que Geniève Stebbins, aluna de Delsarte, escreveu a obra “Delsarte System of Expression” e levou as ideias de seu professor da França para a América criando o primeiro sistema elaborado especificamente para mulheres conhecido como ginástica de expressão e ginástica estética.

Essas maneiras de entender a comunicação do corpo com o mundo nas artes cênicas também contou com a contribuição da bailarina americana Isadora Duncan, no final do século XIX e início do século XX. Duncan rejeitou as sapatilhas utilizadas no balé e o rigor das técnicas da dança clássica, desenvolvendo um estilo próprio de movimentações livres, no qual a natureza era sua principal inspiradora (MACIAS, 2010).

Laban (1990) diz que Isadora Duncan mostrou que os movimentos não serviam somente para auxiliar o ser humano a alcançar objetivos práticos, mas que tinham o poder de criar estados mentais mais poderosos que a vontade humana. Assim, nas palavras do autor:

Isadora Duncan tornou a despertar o sentido da poesia do movimento no homem moderno. Numa época em que a ciência, especialmente a psicologia, procurava abolir radicalmente qualquer ideia de alma, esta bailarina teve o valor de demonstrar com êxito, que existe no fluxo do movimento humano, um princípio ordenador que não se pode explicar mediante os costumes fundamentos racionalistas (LABAN, 1990, p. 13).

Langlade e Langlade (1970), afirmam que as ideias de Duncan entusiasmaram a criação da “Rítmica” de Emile Jaques Dalcroze, outro importante influenciador do surgimento da GM, este, oriundo do universo da música.

Segundo Laffranchi (2001), o método de Dalcroze tinha como objetivo desenvolver as faculdades emotivas e criativas dos alunos por meio do conhecimento do ritmo e sua relação com os movimentos. Esta metodologia ensinava que os alunos pudessem ao final de seus estudos, dizerem não apenas que sabiam, mas também que sentiam o que estavam aprendendo (LANGLADE; LANGLADE, 1970).

Ratificando o contexto da época, Rudolf Bode, alemão, filósofo e músico, inspirado nessas novas formas de se pensar o movimento e o corpo, funda em 1911 em Munique uma escola de Ginástica Rítmica. Escola esta que a partir de seus vários alunos foi disseminada por vários países.

As motivações do pesquisador para criar seu método de ginástica foram a reação ao conceito estritamente físico, anatômico e fisiológico dos sistemas ginásticos da época, o caráter analítico dos movimentos estabelecidos nos exercícios a mãos livres da ginástica de Ling (da Escola Sueca) e Spiess (da Escola Alemã) e a vontade de proporcionar ao ser humano um reencontro com o ritmo natural de movimento por meio da conjunção psicofísica de expressão.

Bode recebeu influências artísticas de Delsarte, do impressionismo de Duncan e pedagógicas de Pestalozzi e Dalcroze (VELARDI, 1999).

As características da Ginástica proposta por Bode primavam pelo desenvolvimento da criação espiritual por meio do domínio das possibilidades do movimento em todos os graus de tensão. Os exercícios, inspirados pela música, não poderiam ser executados mecanicamente, e sim de forma orgânica, a fim de proporcionar uma unidade interna que pudesse ser sentida e não somente aprendida. As formas de movimento elaboradas especialmente para o temperamento das mulheres encontraram nelas campo fértil e se alastraram também em outros países (LANGLADE; LANGLADE, 1970; LAFFRANCHI, 2001).

Heinrich Medau, alemão, aluno de Bode, continuou o trabalho de seu mestre, fundando uma escola em Berlin, iniciando a utilização de aparelhos portáteis (a bola, o arco e as maçãs) na prática de seu método ginástico com o objetivo de tornar os movimentos mais orgânicos. Vale ressaltar que Guts Muts (da Escola Alemã) também utilizava aparelhos portáteis, mas não com a mesma técnica nem com os mesmos objetivos de Medau (VELARDI, 1999).

Langlade e Langlade (1970) confessam ser difícil definir precisamente como e de onde surgiram os aparelhos portáteis, mas asseguram que foi Medeau, a partir de 1930, que imprimiu o valor e significado

destes para a Ginástica Moderna. Segundo Velardi (1999), Medau conferia ao uso dos aparelhos a expressão natural e o ritmo fluente dos movimentos ginásticos.

A bola foi o primeiro aparelho utilizado. A inspiração para o uso deste aparato nasceu inesperadamente do basquete. Medau achava magnífica a habilidade com que os estudantes encestavam a bola e começou a experimentar várias vezes o movimento. Quando se deu conta, estava executando movimentos totalmente diferentes. Medau observou também que seu controle sobre a bola permitia várias possibilidades de movimentos.

O segundo aparelho a ser empregado por este estudioso foram as maçãs e esta utilização se deve muito a Irmela Doebner, Professora Chefe da Escola de Medau que explorou por várias semanas como poderia manuseá-la. Em seguida, explorou os movimentos de arcos e de tamborins (LANGLADE; LANGLADE, 1970).

Posteriormente a fita surge como uma espécie de lenço longo preso por uma haste de madeira que promovia um excelente efeito visual nas apresentações. A utilização da corda nasceu, provavelmente, das brincadeiras de rua (MACIAS, 2010).

A GM constituiu-se então por meio da influência de diversos pensadores, calcada nas ideias renascentistas e nas reações da arte cênica, da dança e da música contra as imposições que limitavam a expressão corporal (VELARDI, 1999).

É notório que a GM foi criada sob uma nova concepção de corpo, concepção esta diferente daquela propagada e difundida quando da sistematização das escolas de ginástica, nas quais cada movimento deveria ser pensado para determinada utilidade, metrificado, detalhado e com resultados conferidos pela ciência (MACIAS, 2010).

A ideia de libertar os movimentos e atribuir a eles subjetividade era o caminho que os criadores da GM pensavam seguir, e as mulheres, sedentas por liberdade e por um lugar importante na sociedade, tomaram conta dessa nova forma de exercitação imprimindo a ela a beleza, a graça e a leveza, atributos carentes na prática da ginástica essencialmente masculina da época.

Ao corpo feminino, considerado frágil, tambémurgia a necessidade de uma ginástica que estivesse de acordo com suas particularidades, mas que pudesse atender às exigências da nova sociedade como assegura Peregrino Júnior (1954).

As palavras de Vaz (1956, p. 6) expressam as características da GM e sua estreita ligação com a mulher. Para a autora, esse tipo de ginástica.

[...] procura associar à expressão rítmica do movimento uma preocupação estética, plástica e expressiva [...]. Na ginástica atual é atribuída grande importância à alma dos exercícios, sua compreensão, sua forma, seu ritmo e sua expressão estética. Sua base é constituída por exercícios naturais e dinâmicos. Ela luta contra os movimentos estilizados, estereotipados e acrobáticos [...]. Apresenta uma sensível predileção pela linha curva, variada, rica de fantasia e imprevisto que encanta o movimento suave e delicada naturalidade – linha da flexibilidade e da graça que impregna o gesto feminino, em contraposição com a linha reta, precisa, rígida enérgica – apanágio do gesto masculino [...]

A preocupação nas práticas dos movimentos da GM era manter as linhas curvas femininas para conservar cada vez mais as características do corpo da mulher por meio de exercícios que privilegiavam um todo harmônico, dinâmico e expressivo que escapava da linha Lingiana (Escola de Ginástica Sueca) na qual o viés médico higiênico, bem como a concepção anátomo-fisiológica eram amplamente enfatizados (VAZ, 1956).

Esse contraponto na maneira de conceber os exercícios gímnicos na GM recebeu severas críticas. Uma delas afirmava que se houve um equívoco nos métodos de ginástica do passado; que tratavam apenas dos problemas físicos do ser humano, buscando razões e soluções nas ciências biológicas, maior seria o equívoco da GM em considerar, tão somente, os aspectos espirituais com base na filosofia, psicologia e sociologia.

Langlade e Langlade (1970, p. 142) dizem que:

A sistemática exclusão de todo argumento baseado nas ciências biológicas, tal como se efetuará no Congresso Europeu de Educação Física [...] em 1958, não só não é criteriosa, como atenta contra os mesmos princípios de

equilíbrio e harmonia que a “Ginástica Moderna” preconiza em sua teoria. Contudo, por conta da novidade na expressão dos movimentos ginásticos executados na GM, ocorreu grande sucesso das apresentações. Da expansão desse movimento em todo o mundo, foi criada em 1951 a Liga Internacional de Ginástica Moderna (LIGIM), sediada em Viena, na Áustria, que tinha como presidente Heinrich Medau. O objetivo foi difundir as bases teóricas e técnicas da GM por meio da participação dos filiados em eventos competitivos e demonstrações (CRAUSE, 1984).

Considerando as divergências em relação à inconsistência das produções teóricas da época da criação e da expansão dessa modalidade, o salto qualitativo se deu pelo desejo de, por meio dela, interpretar o ser humano como uma unidade indivisível “[...] um corpo e um espírito que unidos vibram e se expressam em uma linguagem comum” (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 141).

Em virtude da diversidade das ideias veiculadas sobre a GM e com o interesse de aprimoramento das técnicas dessa modalidade gímnica, muitos países sentiram a necessidade de promover encontros internacionais, nos quais tinham a oportunidade de socializar o que estava sendo discutido e desenvolvido em cada um deles. Tomados por esse desejo, organizaram o primeiro encontro internacional que aconteceu em Sófia (Bulgária) em 1960 e onde se reuniram Rússia, Bulgária e Tchecoslováquia.

Relevante destacar que neste período não se falava oficialmente em GM e sim em GR, com base no termo inicialmente utilizado por Rudolf Bode (JACQUOT, 1971). A mesma autora ressalta que no curso desses encontros internacionais foram estabelecidas várias regras para as competições e apresentações e isso resultou na instauração de uma Federação Internacional de Ginástica Moderna.

A partir dessas reuniões o caminho da liberdade de expressão e da beleza espontânea, tão divulgados e desejados pelos inspiradores e criadores da GM, começava a ser desviado por conta da criação de regras que unificariam a forma de julgamento das apresentações e competições (MACIAS, 2010).

A GM ainda não era um esporte independente, isso só veio acontecer no XV Campeonato do Mundo de Ginástica Artística em junho de 1962, em Praga na Tchecoslováquia, sob a forte influência da Madame Villancher (Presidente da Comissão Técnica Feminina Internacional Francesa), quando houve uma demonstração de GM dos sistemas da Tchecoslováquia e da Hungria que obteve grande sucesso e que resultou no reconhecimento da GM, pelo 41º Congresso da Federação Internacional de Ginástica (FIG), como esporte independente¹², aprovando o I Campeonato Mundial dessa modalidade que foi realizado em Budapeste na Hungria em dezembro de 1963 (JACQUOT, 1971; CRAUSE, 1984). Este campeonato foi inspecionado pelo Comitê Olímpico Internacional que não imprimiu à GM o caráter de esporte olímpico¹³.

No I Campeonato Mundial, o comitê da FIG, decidiu que o programa da competição seria constituído de provas individuais que poderiam ser compostas livremente por cada país; uma sem aparelhos (Mãos Livres) e outra com Bola ou Arco. Após o evento, o comitê viu a necessidade de estabelecer uma série de movimentos (Composição) obrigatórios a fim de agregar as mesmas concepções de julgamento na execução das provas. Assim, no II Campeonato Mundial realizado em Praga (Tchecoslováquia), 1965, foi instituída uma série obrigatória sem aparelhos e três séries livres: a mãos livres, com a bola e com a corda. Todas as provas eram individuais (BIZZOCCHI; GUIMARÃES, 1985; CRAUSE, 1984).

As provas de conjunto configuraram o cenário da GM a partir do III Campeonato do Mundo (1967). Este evento foi realizado em Copenhagen (Dinamarca) e foi composto por provas individuais; uma obrigatória com o aparelho corda e duas séries livres, sendo uma com arco e outra sem aparelho. A competição de conjunto era composta de

¹² As apresentações de GM eram realizadas juntamente com os campeonatos de Ginástica Artística. Não havia até o momento competição Independente de GM. Ver Jacquot (1971).

¹³ A modalidade foi reconhecida como esporte olímpico apenas nos Jogos Olímpicos de Los Angeles em 1984. Tal decisão foi estabelecida durante o 83º encontro do comitê olímpico Internacional realizado em Moscou (BIZZOCCHI, GUIMARÃES, 1985).

uma série livre com o aparelho arco. Os países poderiam participar em uma ou em ambas as provas.

A FIG estrutura em 1968 uma Comissão Técnica para a GM que constitui uma regulamentação internacional da composição e a forma de julgamento das competições. Dentre as normas estabelecidas estão a oficialização de três aparelhos para as competições (Corda, Arco e Bola) e a determinação dos elementos específicos de cada um deles, bem como as dificuldades de execução. A Comissão codificava desta forma os elementos exigidos para uma composição e determinava as penalidades para as faltas cometidas. Contudo, apenas em 1970, é que a FIG publica o Código de Pontuação que define as normas para esta modalidade no mundo todo (BIZZOCCHI; GUIMARÃES, 1985).

Em 1972 a GM passa a chamar-se Ginástica Rítmica Moderna (GRM) e posteriormente Ginástica Feminina Moderna (GFM). Esta nomenclatura muda em 1975 para Ginástica Rítmica Desportiva (GRD) e em 1998 para Ginástica Rítmica (GR), sendo que esta última denominação permanece até hoje (SANTOS; LOURENÇO; GAIO, 2010).

Atualmente, a GR caracteriza-se pela execução de composições individuais e de conjunto, em um espaço de 13m x 13m. A duração do exercício individual é de 1'15" a 1'30", já para as provas de conjunto, o qual deve ser constituído por cinco ginastas, a composição deve ter 2'15" no mínimo e de 2'30" no máximo. A utilização dos aparelhos Corda¹⁴, Arco, Bola, Maças e Fita devem estar em plena harmonia com a música e associados às dificuldades corporais (CÓDIGO DE PONTUAÇÃO, 2017-2020).

Laffranchi (2001, p. 3) conceitua a GR atualmente revelando que:

Em seu lado arte, a Ginástica Rítmica é conceituada como a busca do belo, uma explosão de talento e criatividade, em que a expressão corporal e o virtuosismo técnico se desenvolvem juntos, formando um conjunto harmonioso de movimento e ritmo. Como desporto, a Ginástica Rítmica é uma modalidade esportiva essencialmente

¹⁴ De acordo com o Código de Pontuação de Ginástica Rítmica – ciclo 2017/2020, o aparelho corda não será utilizado pela categoria Senior/Adulta.

feminina, que requer um alto nível de desenvolvimento de certas qualidades físicas, com exigências de rendimento elevadas, objetivando à perfeição técnica da execução de movimentos complexos com o corpo e com os aparelhos.

O cenário exposto revela o desenvolvimento da GR no âmbito mundial, mas e no Brasil, quando e como surge a GR?

A influência europeia no Brasil exercida principalmente por imigrantes a partir da segunda guerra mundial facilita a importação de modelos de práticas corporais, como os sistemas de ginástica da Alemanha, Suécia e da França e o método desportivo generalizado, nas décadas de 50 e 60 (SOARES, 2007). A GR, à época, ainda denominada GM também chega ao nosso país nesse contexto.

De acordo com Crause (1984) a GM, no Brasil foi introduzida por Margareth Fröhlich quando convidada a ministrar aulas no III e IV Cursos de Aperfeiçoamento Técnico e Pedagógico em São Paulo nos anos de 1953 e 1954 respectivamente.

Em 1953 chega ao Brasil a Professora húngara Ilona Peuker. Com larga experiência na GM, a referida professora é convidada pelo MEC a ministrar curso de formação para professores de Educação Física. Sobre o curso em 1953 as palavras de Peuker (1971, p. 15)¹⁵ são reveladoras.

Na realidade não era de se invejar, dar aulas de manhã e à tarde, em um calor escaldante, e ainda por cima o meu total desconhecimento da língua portuguesa. Apesar de todas estas dificuldades o trabalho me interessou. Era uma coisa totalmente nova e emocionante para mim. Eu chegava a uma terra nova, virgem em questão de ginástica, ainda não estragada, onde não se falava de uma mudança de escola, mas sim da introdução da Ginástica Moderna. Eu simpatizei logo com o modo de ser das pessoas. O seu ânimo, o seu interesse e não menos a sua gentileza, que demonstravam durante o trabalho, muito me agradava.

Com o objetivo de despertar o interesse, implantar e difundir a prática da GM no país, a Prof^a. Ilona investe em cursos e na preparação de pessoas que pudessem colaborar para a efetivação de seu intento (PEUKER,

¹⁵ PEUKER, Ilona. Perseguida pela ginástica, 1971. Disponível em <www.ilonapeuker.com> Acesso em 07 de agosto de 2021.

1971). À época dos cursos remonta a ascensão do fenômeno esportivo e do tecnicismo na área da Educação Física e esporte estudantil (BETTI, 1991), fato que vem facilitar a proliferação de cursos de aperfeiçoamento técnico nas diversas áreas do conhecimento.

Segundo Crause (1984) ainda nos anos 50 do século XX, a Prof^a. Ilona Peuker forma no Rio de Janeiro a primeira equipe competitiva de GM chamada Grupo Unido de Ginastas (GUG), sendo que muitas das componentes do grupo foram as disseminadoras da GM no Brasil.

Alonso e Crause (2006) alegam que as composições realizadas pelo GUG, sob a responsabilidade da Professora Ilona, eram inovadoras e diversas, pois além dos aparatos oficiais, outros instrumentos manuais como cocos, pandeiros, agogôs, reco-recos eram utilizados nas coreografias e imprimiam a elas variedade rítmica e melódica.

Por conta da novidade nas apresentações do GUG, vários artigos e notícias foram publicados acerca dos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos em ginástica. Peregrino Júnior (1954, p. 3)¹⁶ fala da importância e significação da GM e tece críticas aos métodos ginásticos analíticos afirmando que os mesmos são considerados tediosos, principalmente nos estabelecimentos de ensino secundário. Em suas palavras:

[...] a ginástica se ministra friamente, como uma obrigação enfadonha, de forma esquemática, rígida, desinteressante, criando nos alunos [...] uma atitude de incompreensão e resistência, que se traduz pelo recurso frequente ao atestado médico para a sua dispensa. Ninguém a pratica com alegria ou sequer com boa vontade: todos procuram isentar-se [...]

O autor continua suas reflexões dizendo que para produzir efeitos salutareos, a ginástica tem que ser realizada com prazer. Ressalta também que sua aplicação deve respeitar as individualidades e características de quem a pratica. Desse modo faz referências aos benefícios da GM à mulher brasileira, mulher esta marcada pelos hábitos patriarcais de segregação

¹⁶ PEREGRINO: O JÚNIOR, João. **Significação e importância da ginástica feminina moderna**. 1854. Disponível em <www.revistadeeducacaofisica.com.br/artigos/1954/out_significacao.pdf>

e sedentarismo trazidos desde o período colonial - cuja prática de uma ginástica específica vem assegurar-lhe a graça e o vigor sem prejuízos à sua feminilidade. Agradável, estimulante e atraente, a prática da GM seria capaz de contribuir para a melhoria do padrão de robustez e facilitaria a integração mais perfeita da personalidade feminina às exigências do século XX (PEREGRINO JÚNIOR, 1954).

Na esteira de seu pensamento, o autor deixa claro que a rigidez, a métrica e o convencionalismo dos sistemas de ginástica anteriores vão sendo substituídos pelo movimento rítmico, suave, espontâneo e pela participação integrada de corpo e alma.

Algumas revistas da época publicam entrevistas com a Professora Ilona Peuker sobre a GM em uma das quais é revelada a satisfação de se ter um sistema de ginástica que não deixasse o corpo feminino masculinizado. D. Ilona, como era conhecida no Brasil, profere as seguintes palavras: *“Com a Ginástica Moderna, o esporte e o jogo tomaram um caráter feminino. Para a mulher não existem mais exercícios de força em que a musculatura é super solicitada e não vemos mais músculos que deformam as formas femininas”*. (Entrevista cedida à revista Fon-Fon (RJ), publicada em 1954)¹⁷.

Em meio às competições e demonstrações regionais, nacionais e internacionais a GM é difundida em nosso país e consagrada no exterior. Torna-se modalidade obrigatória nos colégios particulares e da rede estadual, diz D. Ilona em entrevista intitulada *“A ginástica que dá um corpo perfeito”* cedida ao Jornal do Brasil em 1971, 03.01¹⁸. Sobre o corpo perfeito a Professora assegura que *“O físico da ginasta é perfeito, porque não empregamos a força, como certos tipos de esporte. A natação, por exemplo, desenvolve muito as espáduas e diminui o busto, porque se baseia no movimento dos braços, desenvolvendo os músculos em toda a região”*.

Percebemos nas palavras da Professora, o cuidado com a beleza e não podemos deixar de salientar que esta foi sempre moldada na prática da GR de acordo com as modificações do código de regras. No início, década de 50 do século XX, ainda denominada GM, primava-se nessa

¹⁷ Disponível em <www.ilonapeuker.com> Acesso em 07 de agosto de 2021.

¹⁸ Disponível em <www.ilonapeuker.com> Acesso em 07 de agosto de 2021.

prática corporal pela naturalidade, pela graciosidade, pela exuberância, e pelo encantamento nas movimentações. Mais tarde, com a esportivização e difusão desta modalidade no Brasil e no mundo, estas qualidades dão lugar a mais graciosidade, mais exuberância e mais encantamento que se associam não apenas com os corpos das mães procriadoras e delicadas, mas aos “[...] específicos padrões corporais e de movimento pautados pela performance dos corpos” (CAVALCANTI, 2008, p. 20).

A ênfase na beleza espontânea da mulher se rende à beleza quantificada, enquadrada no tempo e no espaço do código de pontuação. Cavalcanti (2008, p. 24), confere esses dados assegurando que:

As primeiras obras que versam sobre a Ginástica Feminina Moderna no Brasil datam da década de 70, e uniformemente expressam preocupações com aspectos formativos da mulher da época: Saur (1970), Peuker (1974 e 1976), Pallarés (1979). Constatamos a preocupação com o belo nessas referências, entretanto, a beleza referenciada não tinha o caráter útil da técnica esportivizada, visava sim, o desenvolvimento do corpo da mulher a partir de seus movimentos belos “naturalmente”.

Com o desenvolvimento da esportivização da Educação Física e consequentemente da GR, nos anos 80 e 90 do século XX, as publicações já mostravam um caráter diferente. Ainda havia a preocupação com os movimentos belos, mas estes eram utilizados para compor uma coreografia agregadora de valores quantitativos que poderiam garantir uma medalha em competições. “Executa-se determinado movimento para atingir, de forma laqueada, um padrão de movimento, que por sua vez é belo, porque alcança um modelo pré-estabelecido, e que é quantificado” (CAVALCANTI, 2008, p. 24).

Em pleno século XXI as manifestações ginásticas ainda estão ligadas à melhoria da saúde e a um padrão de corpo biológico, como se este fosse desprovido de história e descontextualizado da vida real. Este cenário reforça os estereótipos de corpo veiculados atualmente e alimenta a busca pela construção de um corpo perfeito como sinônimo de beleza (AYOUB, 2007).

A GR, chega aos nossos dias exigindo de suas praticantes um corpo magro, flexível e forte que deve enquadrar seus movimentos em dificuldades que recebem valores quantitativos, na execução de dificuldades que devem ser realizadas em tempo e espaço pré definidos e que muitas vezes perdem sentido e significado se constituindo em apenas um amontoado de movimentos (MACIAS, 2010).

Gaio (2007) ao refletir sobre as tendências da GR enquanto fenômeno esportivo em nível mundial diz ainda que o desenvolvimento dessa modalidade se caracteriza hoje pela ênfase na preparação física que objetiva a perfeição na execução de dificuldades (saltos, pivôs, equilíbrios, flexibilidades, manipulação de aparelho como lançamentos e recuperações, entre outros.) e ampla coordenação. Diz ainda que a busca pela originalidade nesse esporte se dá por meio da ligação dessas características com o belo e com a exótica finura da execução da técnica.

Independentemente de qualquer denominação que tenha recebido, esse tipo de ginástica foi sendo constituído como esporte institucionalizado e ganhando feições que enfatizam a máxima performance e o ato mecânico que respondem perfeitamente às regras estabelecidas no código de pontuação, em detrimento da beleza estética, da leveza, da criatividade, da expressividade e da espontaneidade que determinaram sua origem (MACIAS, 2010).

Não queremos aqui negar o valor da técnica, pois concordamos com Bento (2006, p. 157) quando diz que:

É a técnica que precede e possibilita a criatividade e a inovação. A criatividade será uma espécie de estado de graça, de harmonia e perfeição, um sopro de inspiração que responde a uma ordem e a uma voz que vêm de dentro, mas que só resulta quando a técnica se instala como uma segunda natureza. Sim, difícil é a técnica; com ela o resto é fácil. A técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas a eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão do encanto. Sem ela não se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gols, não se conseguem cestas e pontos, não

se pode ser bom em nenhum ofício e mister. A arte, a qualidade, o ritmo, a harmonia e a perfeição implicam tecnicidade. [...] Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos. Nem no corpo, nem na alma.

Mas, entendemos que, no caso da GR, aliada à técnica, é necessário ir em busca da criticidade, da autonomia e da criatividade dos corpos femininos, ainda mais, é preciso trazeremos à baila novamente a subjetividade, a expressividade e a espontaneidade, aspectos sob os quais a GR foi pensada em sua origem e que hoje muitas vezes são esquecidos por conta da exacerbação atribuída apenas à técnica mecanizada.

REFERÊNCIAS

ALONSO Heloísa, CRAUSE Ingeborge Ingrid. Ginástica rítmica: GR. In DA COSTA, Lamartine (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2006, p. 226.

AYOUB, Eliana. **A ginástica geral e a educação física escolar**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

BARTHÉLEMY, Dominique Parentesco. In DUBY, George (org.) **Historia da vida privada 2: Da Europa feudal à renascença**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 94-164.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENTO, Jorge Olimpio. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação In MOREIRA, Wagner Wey (org). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006, p. 155-182.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BIZZOCCI, Lucy Aparecida de Godoy; GUIMARÃES, Maria Dolores de Sousa. **Manual de ginástica rítmica desportiva**. Araçatuba, São Paulo: Leme, 1985.

CAVALCANTI, Loreta Melo Bezerra. **Beleza e poder na ginástica rítmica: reflexões para a educação física**. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

COMITE TECHNIQUE - GYMNASTIQUE RYTHMIQUE. **Code de pointage gymnastique rythmique 2017 – 2020**. Federation Internationale de Gymnastique, 2017.

CRAUSE, Ingeborge Ingrid. **Código de pontuação de ginástica rítmica desportiva**. Rio de Janeiro, RJ: Palestra Edições Desportivas, 1984.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma**. São Paulo: Summus, 1989.

D'INCAO, Maria Angela. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Mary Del. (org) **Historia das mulheres no Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 223-240.

DEL PRIORE, Mary. **Corpo a corpo com a mulher**: uma pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: Editora Senac, 2000.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DUBY, Georges Convívio. In DUBY, Georges. (org.) **História da vida privada 2**: da Europa feudal à renascença, São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 52-94.

FERNANDES, Vera Lucia F. P. Relações entre ginástica e mulher brasileira: do início do século XX aos dias atuais. **EFDportes. com. Revista Digital**. Buenos Aires. ano 15, nº 148, setembro, p. 1-7, 2010.

GAIO, Roberta. **Ginástica rítmica “popular”**: uma proposta educacional. São Paulo, SP: Fontoura, 2007.

HUNT, Lynn. Revolução francesa e vida privada. In PERROT, Michelle. (org.) **História da vida privada 4**: da revolução francesa à primeira guerra mundial, São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 18-46.

JACQUOT, Andrée. **Gymnastique moderne**: exercices rythmiques avec et sans engins. Paris : Éditions Amphora, 1971.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LAFFRANCHI, Bárbara. **Treinamento desportivo aplicado à ginástica rítmica**. Londrina, PR: UNOPAR, 2001.

LANGLADE, Alberto, LANGLADE Nelly R. de. **Teoria General de la gimnasia**. Buenos Aires, AR: Editorial Stadium, 1970.

LUPERINI, Karina. **Corporeidade gestante**: o discurso de corpo de mulheres em idade adulta e madura e dos pais das crianças. 2007. 331 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2007.

MACIAS, Céres Cemírames de Carvalho. **Corpos em cena**: o fazer pedagógico na ginástica rítmica. 2010. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, 2010.

MALDONADO, Maria Teresa. **Psicologia da gravidez**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MOURÃO, Ludmila. Representação social da mulher brasileira nas atividades físico-desportivas: da segregação à democratização. Rio Grande do Sul. **Movimento**. ano VII - nº 13, p. 5-18 – 2000.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.

PACHECO, Ana Julia P. Educação Física feminina: uma abordagem de gênero sobre as décadas de 1930 e 1940. **Revista da Educação Física**. Maringá. v. 9, n° 1, p. 45-52, 1998.

PEREGRINO JÚNIOR, João. Significação e importância da ginástica feminina moderna. 1854. Disponível em <www.revistadeeducacaofisica.com.br/artigos/1954/out_significacao.pdf> Acesso em 19 de janeiro de 2011.

PEUKER, Ilona. Perseguida pela ginástica, 1971. Disponível em <www.ilonapeuker.com> Acesso em 07 de agosto de 2021.

RUBIO, Kátia; SIMÕES, Antonio Carlos. De espectadoras a protagonistas: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. **Movimento**. Ano V, n° 11. p. 50-56, 1999.

SALLES-COSTA, Rosana; HEILBORN, Maria Luiza; WERNECK, Guilherme Loureiro; FAERSTEIN, Eduardo, LOPES, Claudia S. Gênero e prática de atividade física de lazer. **Cadernos Saúde Pública**. v.19, suppl. 2 Rio de Janeiro, p. 325-333, 2003.

SANTOS, Eliana Virgínia Nobre; LOURENÇO, Márcia Regina Aversani; GAIO, Roberta. **Composição coreográfica em ginástica rítmica: do compreender ao fazer**. Jundiá, SP: Fontoura, 2010.

SIMÕES, Regina M. R. **Do corpo no tempo ao tempo do corpo: a ciência e a formação profissional em Educação Física**. 1998, 323 f. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SOARES, Carmem L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

VAZ, Maria Jacy Nogueira. Ginástica feminina moderna. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**. Rio de Janeiro, n. 9, v. 9 p. 56-72, 1956.

VELARDI, Marília. Ginástica rítmica: a necessidade de novos modelos pedagógicos. In NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. (org.). **Pedagogia dos Esportes**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999. p. 13-34.

VINCENT, Gerárd. Uma história do segredo? In PROST, Antonie; VINCENT, Gerárd. (org.) **História da vida privada 5: Da primeira guerra mundial aos nossos dias**, São Paulo, Companhia das Letras: 1992.p. 137-282.

PARTE II
**GINÁSTICA NA ESCOLA:
PARA QUEM?**

POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS GÍMNICAS PARA TODOS(AS)

Laurita Marconi Schiavon

Vilma Leni Nista-Piccolo

Este capítulo visa discutir sobre as diferentes práticas ginásticas como conhecimento a ser desenvolvido e a integração de meninos e meninas nas aulas de Educação Física.

As diversas possibilidades gímnicas são, às vezes, reduzidas e ou generalizadas, tanto pelo olhar das crianças e dos(as) adolescentes, como pela interpretação de familiares e professores(as). Isso pode acontecer por conta de uma influência midiática (programas, notícias de esporte em jornais, televisão e internet) atuando no imaginário coletivo. Como exemplo disso, podemos citar as modalidades que têm recebido destaque na mídia esportiva brasileira, nos últimos anos, a Ginástica Artística Feminina, a Ginástica Artística Masculina¹⁹ e a Ginástica Rítmica. A partir deste contexto, as crianças podem imaginar a prática da Ginástica, desenvolvendo maior interesse, gosto, possíveis medos, admirações e conceitos (ou preconceitos) sobre esta vivência esportiva. Enquanto crianças sonham, imaginando-se na execução de “piruetas” em cima dos aparelhos, outras se amedrontam com a dificuldade dos exercícios. Vários(as) familiares e professores(as) interpretam essas modalidades como práticas inacessíveis, pela complexidade das execuções acrobáticas no ar; outros, mais ousados, idealizam seus(suas) filhos(as) praticando Ginástica como futuros(as) campeões e campeãs. Portanto, a partir do que a mídia divulga, muitos(as) generalizam ou reduzem essas manifestações gímnicas como única forma de expressão da Ginástica.

Mais difícil ainda é encontrarmos quem reconheça as riquezas da diversidade de habilidades motoras, sensações e vivências que as práticas gímnicas oferecem. É interessante observar que mesmo tendo um expressivo crescimento de divulgação e um aumento de interesse de crianças, a Ginástica, ainda enfrenta dificuldades em aulas de Educação Física escolar, apesar

¹⁹ Reconhecidas pela Federação Internacional de Ginástica como modalidades diferentes.

de nos últimos dez anos, principalmente, termos observado um aumento dessa temática nesse contexto (MURBACH, 2015; MALDONADO; BOCHINI, 2015; CARRIDE et al., 2017; MULLER, 2017; MALDONADO; BENTO-SOARES; SCHIAVON, 2019) se comparado à década de 90 (AYOUB, 2003; SCHIAVON, 2003).

Segundo Souza (1997), a Ginástica pode ser dividida em cinco campos de atuação: ginástica de condicionamento físico, ginástica de competição, ginástica de demonstração, ginásticas de conscientização corporal e ginástica fisioterápica (para a reabilitação). Ao pensarmos que cada um destes campos de atuação pode contemplar vários tipos de ginástica, a sua representatividade se multiplica, tornando incorreto, portanto, reduzir o fenômeno Ginástica a uma ou outra modalidade competitiva, ou seja, aquela de maior expressão na mídia.

Nas aulas de Educação Física escolar podemos abordar os mais variados tipos de ginástica por meio de seus fundamentos básicos. Com base nos campos de atuação citados anteriormente, podemos levar os(as) alunos(as) a conhecerem as ginásticas competitivas como conteúdos da unidade temática “Esportes”, dentro do objeto de conhecimento “esportes técnico-combinatórios” da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos anos finais do Ensino Fundamental (BNCC, 2017). O contato dos(as) alunos(as) com o mundo das ginásticas, não só permite ampliar sua bagagem motora, como proporciona outros meios de expressão corporal e de conhecimentos sobre essas práticas, suas histórias e transformações ao longo do tempo, assim como lidar com valores que são despertados em modalidades competitivas.

É possível ainda desenvolver ginásticas de conscientização corporal principalmente com alunos(as) do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como as ginásticas que visam ao condicionamento físico, aplicadas como um conhecimento que permite aos(as) alunos(as) escolherem uma prática de atividade física a ser incorporada em seu cotidiano como hábito de vida. Propostas que podem ser vivenciadas não com o enfoque de condicionar fisicamente os(as) alunos(as), mas como a construção de saberes relacionados a isso. Reconhecendo os benefícios e os devidos cuidados com a prática dos exercícios ginásticos, apresentados e vivenciados durante as aulas,

em forma de discussões atualizadas, de visitas às academias que oferecem práticas gímnicas, de vídeos elucidativos e reportagens, somados às vivências de várias ginásticas desse campo de atuação, os(as) adolescentes poderão atingir maior autonomia para definirem quais atividades querem praticar.

Além desses exemplos, não podemos descartar os trabalhos nas escolas com a ginástica de demonstração, que é representada pela “Ginástica para Todos (GPT)”. O seu próprio nome revela seu significado, isto é, uma prática acessível a todas as pessoas. É aceita no contexto escolar porque permite explorar a criatividade na construção de coreografias, desenvolver o trabalho em grupo por meio de construções coletivas, a partir de uma ginástica demonstrativa, sem regras ou métricas precisas relacionadas a diversas características de apresentação. A Ginástica para Todos contempla várias formas de composição, diferentes estilos de manifestações gímnicas, diversos aparelhos e materiais, ausência de lógica competitiva, número irrestrito de participantes, respeitando a individualidade e valorizando as tradições culturais da própria região, e por todas essas razões, essa prática se traduz numa das práticas mais acessíveis no âmbito escolar.

Além de todos esses aspectos apresentados, há uma questão presente na escola que traduz a importância das ginásticas serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física - o fato de elas poderem ser oportunizadas aos diferentes gêneros, mesmo que oficialmente e tradicionalmente algumas sejam separadas ou priorizadas entre feminino e masculino. No contexto escolar, o papel do(a) professor(a) faz toda a diferença na forma como as práticas gímnicas são apresentadas, vivenciadas e discutidas, ou mesmo ressignificadas aos meninos e às meninas.

GINÁSTICA NA ESCOLA: PARA QUEM?

A integração entre gêneros nas aulas de Educação Física foi introduzida lentamente, pois durante muitos anos prevaleceu a divisão presente no esporte, determinando o que meninos e meninas poderiam fazer separados ou juntos (CASCO, 2010). Há ainda escolas, atualmente, nas quais a prática da modalidade esportiva define ou não essa integração.

Muitas vezes, as crianças vêm para escola com suas opiniões já formadas sobre a possibilidade ou não de praticar, de aprender ou ter contato com determinadas práticas corporais. Esse “pré-conceito”, em geral, é construído por meio de vários fatores, entre eles, a mídia que traz muita influência na participação de um esporte. Somam-se a esses “pré-conceitos” aqueles provenientes do âmbito familiar, da convivência com os(as) amigos(as), e das experiências vividas em trajetórias esportivas, entre outros.

Para Casco (2010)

Desmistificar tais modelos pode apontar para o interior de cada aluno ou aluna, para a sua individualidade, em busca de suas verdadeiras possibilidades e não a ilusão conjunta, de adultos e crianças, das possibilidades propostas pelos modelos vencedores dessa cultura. Somente visto isto é possível se pensar em um projeto coletivo no qual meninos e meninas se vejam como os seus principais artífices. É a autoimagem que desenha a relação com o mundo, àquilo que determina a segurança com a qual se andarás, se correrá ou se arremessará sobre ele (p.75).

Apesar da maioria das modalidades gímnicas atuais terem surgido a partir de práticas masculinas, diversos tipos de Ginástica, principalmente as competitivas, são vistas como modalidades com características femininas. Talvez isso aconteça pela exigência de postura e elegância nas execuções, ou mesmo pelo fato de a mídia enfatizar mais as exibições femininas principalmente em Jogos Olímpicos.

Segundo Pilotto (2010, p. 85):

O fato de ginástica no geral, independente da modalidade, ser mais ligada ao mundo feminino traz pontos polêmicos para as representações de homens e masculinidades, e parece que este é um caminho a ser percorrido, por vezes bastante caro, para atletas homens que optam pela ginástica.

A mesma autora complementa esse pensamento relacionando as características da postura e vestimenta da Ginástica Artística com a questão de gênero:

Postura e elegância – cabeça e ombros erguidos, ponta de pé, alinhamento dos ombros, joelhos e quadril –, juntamente com o uso de roupas justas – collants (malhas que se assemelham ao maiô) e calça colada – tornam o naípe masculino vulnerável a críticas, principalmente para quem associa o uso destes assessórios e a execução desta postura ao universo feminino. (PILOTTO, 2010, p. 77).

Souza e Altmann (1999), ao discutirem as questões de gênero no mundo da Ginástica, citam o caso da Ginástica Rítmica (GR), uma modalidade competitiva oficializada pela Federação Internacional de Ginástica (FIG) unicamente como feminina, apesar de existir a Ginástica Rítmica para homens, com praticantes em vários países que participam de campeonatos mundiais, atualmente em dois modelos diferentes. O modelo Japonês é composto de regras diferentes da GR feminina, como por exemplo poder realizar elementos acrobáticos de voo, e utiliza-se de alguns aparelhos comuns à modalidade feminina, como Corda e Maças e outros aparelhos diferentes, como dois Arcos pequenos e Bastão; e o modelo Espanhol, com as mesmas características da GR feminina, mas ainda não como uma modalidade oficial da FIG (SILVA NETO, 2019; COELHO, 2016).

Quanto aos homens, continuam “proibidos” de praticar alguns esportes, dentre os quais a Ginástica Rítmica Desportiva (GRD)²⁰. Esse esporte é um dos conteúdos de ensino da educação física que nos permitem ler a generificação do esporte, como também os mascaramentos que, historicamente, foram sendo modificados para que seja garantida a manutenção de valores desejados, com regras diferenciadas para homens e mulheres. Ao se tornar esporte considerado feminino, seu sentido de expressão de arte mudou para significado de eficiência e perfeição técnica, adaptando-se, portanto, ao conjunto de valores que o esporte prevê para os homens. Entretanto, mascarando-se o sexismo dos gestos, esse esporte, mesmo exigindo riscos, valoriza a aparente leveza e feminilidade.

²⁰ Nome atual Ginástica Rítmica, modificado em 1998 pela Federação Internacional de Ginástica.

Dessa forma, a GRD, uma experiência que poderia ser interessante para ambos os sexos, pois possibilita a interação entre o corpo e o manejo de aparelhos manuais diferenciados, passa a ser valorizada pelos gestos sexistas. (SOUZA; ALTMANN, 1999, p. 61).

Além dessa modalidade há também preconceitos na prática da Ginástica Artística por parte dos meninos, principalmente na fase da adolescência. Com as crianças esse fato é mais raro, pois os desafios propostos na execução de acrobacias se tornam estímulos à prática dos meninos. Quanto mais difícil o movimento, mais motivados eles se mostram para realizá-lo.

Essa questão do preconceito aparece com maior ênfase nas modalidades competitivas, talvez por serem essas as principais responsáveis pela divulgação da Ginástica para o público leigo, por meio da espetacularização promovida pela graça dos elementos ginásticos, e pela execução dos movimentos acrobáticos. Esse espetáculo pode, ao mesmo tempo, aproximar ou afastar as pessoas da possibilidade de praticar essas modalidades, pois, em geral, faltam informações relacionadas aos instrumentos didáticos de aprendizagem delas. Os(as) próprios(as) professores(as) de Educação Física, muitas vezes, não conseguem visualizar as ginásticas competitivas no contexto escolar (SCHIAVON, 2003), por desconhecerem meios e adaptações possíveis para sua inclusão no contexto curricular.

Em relação à adaptação, ou melhor resignificação, de conteúdos para a Educação Física escolar, o Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física (Geaf), coordenado pelo professor Elenor Kunz, enfatiza que:

(...) esse redimensionamento passa pela resignificação dos conteúdos didáticos, lembrando que não se trata de “inventar conteúdos para a Educação Física escolar: os conteúdos tradicionalmente inseridos nos currículos escolares são aqueles nomeados (...), esportes, danças, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras”. Exige-se contudo, um outro trato pedagógico sobre eles, capaz de produzir uma cultura escolar de movimento que supere a simples prática dos conteúdos e os perceba

como conhecimento gerado a partir de manifestações humanas contextualizadas e que, como tal, podem ser vivenciados, apropriados e reinventados subjetiva e coletivamente pelos autores/atores sociais da escola (PIRES; NEVES, 2002, p.63).

Várias pesquisas têm mostrado que além de muitos(as) professores(as) não saberem como ensinar as práticas gímnicas nas aulas de Educação Física escolar, não conseguem superar os problemas com a falta de aparelhos oficiais, adaptando-os (MURBACH, 2015; CARRIDE et al. , 2017). E ainda, não buscam quebrar os paradigmas preconceituosos existentes com a visão dos(as) alunos(as) sobre as Ginásticas como conteúdos tradicionalmente femininos. Isso não ocorre somente com algumas modalidades gímnicas, pois segundo autores que estudam as práticas pedagógicas da Educação Física escolar, ainda há preconceito na participação feminina do futebol de campo principalmente por parte de familiares, mesmo sendo brasileira a melhor jogadora do mundo nessa modalidade esportiva.

Segundo Souza e Altmann (1999):

Com a introdução do esporte moderno como conteúdo da educação física escolar no Brasil, principalmente a partir dos anos 30, a mulher manteve-se perdedora porque era um corpo frágil diante do homem. Todavia, era por "natureza" a vencedora nas danças e nas artes. O corpo da mulher estava, pois, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela "natureza". Aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol. O homem que praticasse esses esportes correria o risco de ser visto pela sociedade como efeminado. O futebol, esporte violento, tornaria o homem viril e, se fosse praticado pela mulher, poderia masculinizá-la, além da possibilidade de lhe provocar lesões, especialmente nos órgãos reprodutores. (p. 57).

Pensando nessas características, culturalmente valorizadas pela sociedade, a prática da Ginástica, segundo Pilloto (2010), de certa

forma, transgride esses “conceitos” socialmente aceitos, assim como nos aponta a autora:

Ao exigir elegância, postura, ponta de pé, etc. para o naipe masculino, a ginástica artística também permite transgredir, ou colocar em suspensão, representações de gênero hegemônicas; isso impede que se fale em reprodução de uma masculinidade hegemônica. (p.78).

[...] Se, por um lado, homens precisam comprovar constantemente sua masculinidade, visto que historicamente a ginástica (em geral) se aproxima do mundo feminino, por outro, mulheres devem manter distância de características masculinizantes, visto que o trabalho de força, a competitividade, a inserção no mundo profissional esportivo, etc. se aproxima do mundo masculino. (PILLOTO, 2010, p. 83).

Essas questões apontadas sobre o tema podem ser aproveitadas para fomentar discussões nas aulas escolares, ou seja, as modalidades esportivas tradicionalmente conceituadas como femininas podem ser inseridas como possibilidade de práticas para meninos e meninas (MALDONADO; BOCHINI, 2015). São reflexões que extrapolam os muros da escola.

O papel do(a) professor(a) nesta dinâmica mostra-se relevante para construir um debate desse naipe junto aos(às) alunos(as). O objetivo maior é levá-los a identificar possíveis preconceitos presentes nas práticas esportivas, e apontar os caminhos para superá-los, permitindo, assim, que diferentes propostas corporais sejam oportunizadas nas aulas de Educação Física escolar.

Elencamos uma experiência real vivida em aulas de Educação Física escolar, com turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, para exemplificarmos uma situação próxima ao que foi apresentado sobre preconceitos relacionados a gênero.

RELATO DE PRÁTICA GÍMNICA NA ESCOLA: ROMPENDO PARADIGMAS

Como professora de uma escola da rede privada de ensino, vivenciei momentos significativos nas aulas de Educação Física, tanto para a escola como para a minha trajetória docente. Com poucos materiais específicos da área e nenhum espaço adequado às aulas de Educação Física, a escola disponibilizava apenas um corredor ao lado do prédio, ou ainda como segunda possibilidade, a utilização de uma sala de aulas, sem as carteiras, com piso de madeira. O trabalho a ser desenvolvido era desafiador. Mas, entre os materiais que a escola possuía, havia alguns aparelhos de Ginástica Rítmica, como fitas e arcos, que ainda se encontravam ensacados, pelo fato de nunca terem sido utilizados por qualquer outro(a) professor(a) que ali esteve. Por meio de um planejamento desenvolvido de modo participativo com os(as) alunos(as), a Ginástica foi acordada como um tema a ser trabalhado em um dos bimestres. A escolha da modalidade gímnica se deu pela existência de alguns materiais específicos dessa ginástica. Foram elaboradas propostas pautadas nos fundamentos da Ginástica Rítmica com foco nas características determinadas pelas condições da escola.

Visando ampliar as possibilidades de vivências, e integrar a participação dos meninos, foram introduzidos também materiais não específicos da modalidade como bastões, feitos de cabos de vassoura, trazidos pelos(as) próprios(as) alunos(as). Dessa forma, os fundamentos da Ginástica Rítmica começaram a ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar, instrumentalizados pelas Fitas, Arcos e Bastões.

Para desenvolver as propostas gímnicas, foi escolhido o método dos três momentos, apresentado por Velardi, Toledo e Nista-Piccolo (2009), que sugere como primeira atividade, o momento de exploração dos movimentos corporais a partir de um material. Nessa etapa do trabalho os(as) alunos(as) recebem os aparelhos e buscam executar todas as possibilidades de ação motora que eles oferecem. De acordo com esse método de ensino, num segundo momento devem ser dadas algumas pistas aos(as) alunos(as), oferecidas pelos(as) professores(as) em forma de

problema, os quais permitam que os(as) próprios(as) alunos(as) resolvam “como fazer”, pois se anuncia “o que fazer” sem definir o processo de execução. Assim, são eles(as) que escolhem e determinam o caminho para solucionarem a situação-problema proposta. Depois dessas vivências o(a) professor(a) busca verificar se os objetivos que foram desenhados para essa aula, conseguiram ser atingidos. Caso não tenham sido contemplados durante o transcorrer da aula, eles serão desenvolvidos via um direcionamento propriamente dito do(a) professor(a), configurando-se no terceiro momento do método, sempre vislumbrando os objetivos propostos para a aula.

Definido o método a ser adotado, as aulas tiveram início com a exploração do material, sendo acompanhadas por música, visando fomentar a motivação deles na busca de novas movimentações, manipulando os aparelhos. Um dos pontos ressaltado para o real desenvolvimento dessas aulas foi a possibilidade de vivenciarem movimentos além dos conceitos que possuíam anteriormente sobre esses materiais, permitindo assim, que mesmo já experienciados pelos(as) alunos(as), esses aparelhos fossem reinterpretados de forma diferente. Todos os materiais foram misturados e colocados em um canto da sala. Cada aluno(a) escolheu um material para ser explorado, descobrindo quais ações eram possíveis de serem criadas com ele, valendo-se principalmente de movimentos que eles(as) ainda não tivessem experimentado. A proposta em si visava que os(as) alunos(as) pudessem “criar”, “reinventar” movimentos com o material escolhido por eles(as), vivenciados individualmente ou em duplas, ou trios.

Houve uma tendência maior da escolha das meninas para as Fitas, o que é justificado culturalmente, e a maioria dos meninos preferindo os Bastões, e como segunda opção, o Arco.

Os(as) alunos(as) não só exploravam seus materiais como apreciavam os movimentos feitos pelos(as) colegas. Era notório o interesse pelos resultados conseguidos pelas meninas com as Fitas, por conta do seu efeito visual, mesmo não tendo experiências anteriores com a manipulação do material.

Após um tempo, os(as) próprios(as) alunos(as) solicitaram a troca de material. Nesse momento foi nítida a intenção dos meninos em poder explorar movimentos com as Fitas. Aos poucos, eles se permitiram manipulá-las, buscando diferentes possibilidades de ações com elas.

O mais importante é salientar que tanto a participação dos(as) alunos(as) como os movimentos realizados não foram impostos. Eles(as) foram convidados(as) a experimentarem propostas que até então se mostravam como “novas” para pré-adolescentes de 8º ano. O momento de exploração dos materiais, determinado pelo método escolhido para essas aulas, durou praticamente a aula toda, face à sua riqueza de inovação. Os outros momentos sugeridos pelo método tiveram de ser vivenciados em aulas posteriores. Segundo as autoras do método é importante que o professor conceda o tempo que for necessário para cada momento desenvolvido.

Vídeos de GR feminina e masculina foram incorporados aos conteúdos vividos, para ampliar o conhecimento sobre as modalidades, além de discussões que foram trazidas sobre essas práticas visando enriquecer o conhecimento e as reflexões dos(as) alunos(as) sobre a temática em questão.

Culturalmente no Brasil, meninos se mostram receosos em experimentar modalidades gímnicas ou dança, mas são sempre incentivados para a prática de atividades esportivas com bola, enquanto as meninas, desde crianças, dificilmente são estimuladas às práticas esportivizadas que contemplem confrontos e movimentos vigorosos. Há, muitas vezes, certa cobrança de posturas mais delicadas para as meninas, mantendo a imagem de fragilidade e beleza em seus gestos, perante os meninos e a sociedade.

As práticas desenvolvidas nas aulas tais como os jogos, brincadeiras e danças, sempre apontam para conflitos, acordos, pausas para reflexão e conclusões com as quais construímos a convivências diária. Cada criança é a ponta de uma linha que se origina e retorna para a rede familiar. Jogamos e dançamos com as crianças, com suas famílias e seus valores. (CASCO, 2010, p. 78)

Autores como Casco (2010) têm enfatizado que conceitos e valores aprendidos com os pais podem influenciar as performances motoras dos(as) filhos(as), vivenciadas nas escolas. O interesse da mãe em praticar atividades esportivas e os conceitos do pai sobre as atitudes de jogadores de futebol, por exemplo, num jogo assistido ao lado de seu(sua) filho(a), podem definir o comportamento que meninos e meninas terão em suas aulas de Educação Física escolar. Segundo esse mesmo autor:

Tais valores aparecem na prática corporal das crianças, na sua maneira de jogar, de participar da vida social. Quando são colocados na roda de discussão e reflexão acabam por se revelar como a principal fonte de significados para uma construção social mais humana e menos polarizada, mais integrada e menos fragmentada, mais pacífica e menos guerreira da atividade física, na qual meninos e meninas possam viver suas diferenças e aprender a aceitar sua unidade em torno daquilo que é legitimamente humano. (CASCO, 2010, p. 77)

Isso significa que as relações travadas pelos(as) alunos(as) com as práticas gímnicas também são influenciadas pelo contexto sociocultural em que eles(as) vivem, assim como pelo espaço físico, pelas questões emocionais, e pelas relações interpessoais particulares.

Neste sentido, a prática da Ginástica também pode oferecer às meninas oportunidades de um desenvolvimento motor mais aprimorado, contemplando habilidades arriscadas que envolvem possibilidades de quedas, que exigem força, velocidade, coordenação. As Ginásticas são modalidades que podem trazer muitas experiências motoras, não só para as meninas como para os meninos, além de serem práticas que proporcionam muito prazer nas suas execuções, já que se mostram como desafios acrobáticos. O Professor Azémar, comenta exatamente sobre isso ao prefaciá-lo livro de Leguet (1987), explicando que: “O poder de reagir com eficiência nas situações onde o risco de quedas pode parecer permanente, é um benefício que se pode esperar de uma prática gímnica convenientemente empenhada desde a infância” (p. XI).

GINÁSTICAS PARA TODOS(AS)

Atualmente, há cada vez menos espaço e liberdade para que as crianças brinquem e desenvolvam suas potencialidades e capacidades. Muitas vezes o problema não é só a falta de espaço, mas também a restrição de alguns pais quanto às possibilidades de exploração de movimentos, por falta de conhecimento sobre a importância das experiências que se transformam em tentativas arriscadas.

Ramalho (apud KREBS, 1995), conclui em seus estudos estatísticos que, aproximadamente 50% dos pais não permitem às crianças saltar, nem praticar outras atividades que exijam vigor, e 30% permitem que elas se exercitem de forma moderada, dentro de certos limites. A partir disso, podemos imaginar que o potencial motor dessas crianças pode não ser estimulado plenamente.

É importante que as crianças tenham ambientes que ofereçam estímulos ricos em possibilidades de movimentos, adequados à faixa etária, sem qualquer tipo de especialização esportiva precoce. É comum professores de Educação Física escolar encontrarem alunos e alunas que cursam o Ensino Fundamental, e até algumas vezes estudantes do Ensino Médio, com habilidades motoras fundamentais correspondentes ao estágio inicial ou elementar, quando, segundo Gallahue (2003), deveriam estar no estágio maduro de desenvolvimento aos 6 anos de idade.

Schiavon (1996) realizou um estudo correlacionando as habilidades motoras fundamentais (estabilizadoras, locomotoras e manipulativas) propostas por Gallahue (1982) com as ações motoras básicas da Ginástica Artística apresentadas por Leguet (1987). Neste estudo a autora verificou que com a prática dos fundamentos básicos desta modalidade, as habilidades motoras fundamentais correspondentes à fase dos 2 aos 6 anos de idade, estabilizadoras e locomotoras, teriam seu desenvolvimento estimulado. A partir disso, a mesma autora ainda sugere que os estímulos sejam complementados com ações manipulativas de aparelhos de pequeno porte, como os específicos da Ginástica Rítmica, para contemplar as habilidades motoras fundamentais manipulativas. Assim, atividades aplicadas com a finalidade de aprimoramento, de ampliação

da bagagem motora devem fazer parte do acervo das aulas de Educação Física, independente do gênero em que as modalidades são trabalhadas.

Essas propostas motoras, fundamentadas nas Ginásticas, e desenvolvidas numa perspectiva lúdica, já foram amplamente trabalhadas em vários projetos, como por exemplo, no “Projeto Crescendo com a Ginástica” coordenado pela Professora Vilma Nista-Piccolo na década de 90 e atualmente pela Professora Laurita Schiavon, como um projeto que integra o ensino, a pesquisa e a extensão, na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). As vivências de movimento ali oferecidas conseguem se traduzir como elementos fundamentais para o crescimento e desenvolvimento das crianças que participam dessas aulas, sempre em turmas mistas, o que é raro de se ver em escolas de iniciação em modalidades ginásticas. Também na década de 90 e por inspiração do projeto Crescendo com a Ginástica, houve a criação do projeto Imagynação, desenvolvido por Schiavon (2003), como propostas lúdicas pautadas nos elementos básicos das modalidades de Ginástica Artística e Rítmica, realizadas como atividades extracurriculares em escolas de Campinas e região. A realização desse projeto, em muitas dessas escolas, tornou-se um importante instrumento de desenvolvimento das práticas ginásticas para as crianças (em turmas mistas), mas principalmente, oferecia a elas a oportunidade do conhecimento gímico, muitas vezes não tratado nos conteúdos curriculares.

Nista-Piccolo (1993) comenta que tanto os aparelhos da ginástica, como os exercícios propostos na prática dessas modalidades gímnicas, proporcionam às crianças novas experiências de movimento, vivendo sensações diferentes do seu cotidiano, permitindo a elas um ambiente rico em estímulos para a exploração dos seus potenciais motores e de sua criatividade.

Vannier e Gallahue (1978) ressaltam como as sensações e os movimentos proporcionados por atividades gímnicas podem se tornar em grande perda para as crianças se não tiverem oportunidade de realização desse trabalho:

Um programa que exclui atividades desafiantes, sensações e quedas tem perdido a preciosa oportunidade de ajudar o desenvolvimento da criança na sua totalidade. O abundante uso de grandes músculos nessas atividades, o positivo desenvolvimento da coordenação fina, flexibilidade, equilíbrio e adaptação, completa o processo de formação dos músculos, na maioria das vezes satisfatória. O resultante controle do corpo dá a segurança do movimento e confiança para a criança que não pode estar sempre conquistando algo diferente em qualquer outro programa de Educação Física (VANNIER; GALLAHUE, 1978, p. 463).

Os movimentos acrobáticos, as suspensões do corpo em diferentes aparelhos, a velocidade na execução dos exercícios, as saídas dos aparelhos, as sensações vivenciadas em posições corporais incomuns, podem representar um conhecimento da Educação Física escolar vivido como uma atividade excitante e desafiante. E, por essa razão, altamente motivante e convidativa à prática.

Mas, não basta desenvolver a Ginástica nas aulas escolares, é preciso se preocupar também como serão desenvolvidas. Se a “Ginástica Rítmica” proporciona muitos momentos de criatividade e de aprimoramento das habilidades manipulativas, a “Ginástica Artística” oportuniza vivências acrobáticas inusitadas. Se as “Ginásticas de Condicionamento” possibilitam o reconhecimento corporal, a “Ginástica Acrobática” permite maior entrosamento entre os participantes. Se a “Ginástica de Trampolim” se traduz numa prática prazerosa, a “Ginástica para Todos” se transforma em ricas oportunidades de exploração e liberdade de movimentos. Essas e outras práticas gímnicas são benéficas para meninos e meninas, quando respeitadas as características equivalentes às faixas etárias, quando são desenvolvidas em espaços adequados, e ainda, desenvolvidas com métodos que proporcionam momentos de criar e aprender brincando.

Assim como não podemos limitar as práticas gímnicas apenas àqueles(as) que têm mais facilidades na aprendizagem das acrobacias, também não podemos limitá-las a determinados gêneros. A intervenção dos(as) professores(as) se faz primordial na escolha

e definições dos conteúdos curriculares, para evitar que valores ideológicos, culturalmente determinados, influenciem o interesse dos(as) alunos(as) para as aulas de Educação Física na escola. Propiciar novos conhecimentos é papel do(a) professor(a), oferecendo oportunidades de reflexão e construção de novos olhares.

Mesmo sabendo que as crianças na fase escolar se identificam com papéis exclusivistas, formando os famosos “clubinhos” isogênicos, e que isso faz parte do seu desenvolvimento, nós, professores, precisamos oferecer propostas que oportunizem vivências comuns, nas quais a interação entre os(as) participantes seja o ponto forte da ação.

As ginásticas podem ser aprendidas, vivenciadas, conhecidas, despertando prazer em todas as pessoas, desde que sejam ensinadas por meios adequados, respeitando o que a criança já sabe e o que consegue fazer. O diferencial está sempre no profissional e não no conhecimento em si. Um(a) professor(a) criativo, sensível, interessado(a) e conhecedor(a) da Ginástica pode encantar inúmeros(as) aprendizes, oferecendo a todos(as) possibilidades e conhecimentos gímnicos expressos na cultura corporal.

Pensar o ensino das Ginásticas é ultrapassar os obstáculos trazidos pela questão do gênero. Na Educação Física escolar, desenvolvemos os conteúdos gímnicos com a finalidade de dar conhecimento, de ampliar as possibilidades de movimento das crianças, de oferecer outros saberes aos(às) jovens, sem distinguir se cada elemento acrobático ou ginástico tem especificidade de acordo com o gênero. As Ginásticas podem ser ensinadas na escola, tanto para os meninos como para meninas, desde que os encantem e que tenham alto valor no sentido educacional. O que vale não é a transformação dos(as) alunos(as) em ginastas, mas todo o processo de conhecimento que se dá, o exercício da ação pedagógica que transforma os seus potenciais.

REFÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 17/03/2020.

CARRIDE, C. A.; MOURA, C. S.; SCHIAVON, L. M.; BORTOLETO, M. A. C.. O ensino da ginástica de Itatiba/SP: de volta às escolas. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 83-99, 2017.

CASCO, P. Mais e melhores práticas para inclusão de meninas na Educação Física escolar. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. **Meninas e meninos na educação física** - Gêneros e Corporeidade no Século XXI. Jundiaí-SP: Fontoura, 2010.

COELHO, J. E. **Inserção dos meninos no universo cultural da ginástica rítmica**: pesquisa-ação na Federação Riograndense de Ginástica. 111f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2016.

GALLAHUE, D. **Understanding Motor Development in Children**. New York: John Wiley e Sons, 1982.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2ª. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

KREBS, R. J. **Desenvolvimento humano**: teorias e estudos. Santa Maria: Casa editorial, 1995.

LEGUET, J. **As ações motoras em ginástica esportiva**. São Paulo: Editora Manole, 1987.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D.. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**. Florianópolis/SC, v. 27, n. 44, p. 164-176, 2015.

MALDONADO, D. T.; BENTO-SOARES, D.; SCHIAVON, L. M. **Educação Física no ensino médio: reflexões e desafios sobre a tematização da ginástica**. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 31, n. 60, p. 01-19, outubro/dezembro, 2019.

MURBACH, M. A. **Os conteúdos ginásticos do ensino fundamental II no currículo do estado de São Paulo**: desenvolvimento e análise. 134f. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2015.

MÜLLER, A. A contribuição da ginástica para a (des)construção da identidade juvenil. In_ NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. p. 22-29.

NISTA-PICCOLO, V.L. (org.). **Educação Física escolar**: ser ... ou não ter?. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

NISTA-PICCOLO, V.L.. Crescendo com a Ginástica. In: NISTA-PICCOLO, V.L. **Pedagogia dos Esportes**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

PILOTTO, F.M. **Educação corporal de atletas de ginástica artística**. 2010. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PIRES, G. L.; NEVES, A. O trato com o conhecimento esporte na formação em Educação Física: possibilidades para a sua transformação didático-metodológica. In: KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física II**. Ijuí: Unijuí, 2002. p.53-98.

SILVA NETO, J. J. **Ginástica rítmica masculina**: olhares sobre essa prática no Brasil. 2019. 117f. Monografia (Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SCHIAVON, L.M. **A ginástica artística como conteúdo da educação física infantil**. 1996. Monografia (Licenciada em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

SCHIAVON, L. M. **O projeto Crescendo com a ginástica**: uma possibilidade na escola. 2003. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SOUZA, E. P. M.. **Ginástica Geral**: um campo de conhecimento da Educação Física. 1997. 163f. Tese (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1997.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno CEDES**, ano XIX, n.48, agosto/99.

VANNIER, M., GALLAHUE, D. **Teaching Physical education in elementary Schools**. 6ª edição. Philadelphia: Sounders, 1978.

VELARDI, M.; TOLEDO, E.; NISTA-PICCOLO, V.L.. Como ensinar esses conteúdos nas aulas de Educação Física? In: MOREIRA, E.; NISTA-PICCOLO, V.L. (org) **O quê e como ensinar educação física na escola**. Jundiaí-SP: Fontoura, 2010.

GINÁSTICA RÍTMICA ABERTA ÀS DIFERENÇAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO

Roberta Gaio
Marília Del Ponte de Assis

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Este texto tem como objetivo propiciar aos leitores e às leitoras, em especial os/as interessados/as em trabalhar com o corpo em movimento, reflexões sobre a ginástica rítmica como conteúdo da Educação Física Escolar.

Para tanto, nosso ponto de partida é a escola, como um espaço que deve ser preparado para receber a todas as crianças e jovens, sejam elas meninos ou meninas, com ou sem deficiências, das diversas classes sociais, etnias e religiões, na faixa etária de 6 a 17 anos, aproximadamente, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para Educação Básica (Ensino Fundamental de 6 a 14 anos e Ensino Médio de 15 a 17 anos).

Inicialmente, refletimos sobre a pluralidade como uma das características dos seres humanos, o significado do movimento para estes e, por uma prática aberta às diferenças, abordamos a ginástica rítmica como uma possibilidade enriquecedora no trato de movimentos ritmados e expressivos para ambos os sexos e todos os corpos, sob óticas pautadas em conceitos da coeducação e da inclusão.

SER: UMA CONDIÇÃO HUMANA PLURAL

O ser humano, desde a sua existência nos primórdios da história da humanidade, nunca teve uma única aparência física e nem sequer uma única forma de ser e estar no mundo. Conforme Cortella (2001), a visão de alteridade permite identificar nos outros e em nós mesmos o caráter múltiplo da humanidade, em seus arranjos possíveis de ser humano, não tendo um único ou correto.

Ser diferente é a ótica que impera atualmente. Mas nem sempre foi assim. Pautado em direitos de igualdade, negava-se a relevância de sermos diferentes, coagindo muitas pessoas a se esconderem, não assumindo assim, sua identidade.

Igualdade e diferença são palavras de significados fundamentais para a existência humana. Diferença como ponto de partida, pois somos o que somos como seres humanos, pois nascemos em um determinado lugar, em um certo tempo, junto com um determinado grupo familiar; assim, além das diferenças advindas dos aspectos biológicos, vivemos conforme costumes e hábitos adquiridos ao longo da nossa existência. Igualdade como processo e ponto de chegada, pois temos os direitos e deveres que, no decorrer da nossa existencialidade, vão se tornando reais, necessários, possíveis e sociais.

O mundo é repleto de vida, vida em abundância, em diversos lugares e de diversas formas. Como nos bem diz Laraia (2000, p. 35) “a unidade da espécie humana, por mais paradoxal que possa parecer tal afirmação, não pode ser explicada senão em termos de sua diversidade cultural”.

São tantos corpos e tantas são as formas desses corpos serem e estarem no mundo. Assim, “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” - diz-nos o sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56).

Gaio e Porto (2011, p. 9) refletindo sobre as possibilidades do ser humano, enquanto corpo, em diálogo com as diferenças mencionam:

Ser um corpo com tantas possibilidades é, sem dúvida, uma característica que diferencia os seres humanos dos demais seres que habitam este planeta. Pensar, sentir, agir, criar, dialogar, relacionar-se, entre tantas outras particularidades, caracterizam esses seres complexos que, vivendo sua existencialidade, são capazes de subsistir adaptando-se às mais diversas situações da vida. Existencialidade traduzida pela presença do ser no mundo em ações individuais e coletivas, desenvolvendo sua organização autônoma. Essa dinâmica conduz os seres humanos a se conhecerem e se completarem na assimilação e na elaboração dos processos vitais.

Ou nas palavras de Assmann (1998, p. 28): “a produção e reprodução biológica e social da vida não se deixa enquadrar plenamente em esquemas econométricos, porque os seres vivos entrelaçam necessidades e desejos de um modo mais complexo. Necessidades e desejos formam um tema unificado”. Contudo, hoje, em pleno século XXI é como lei e necessidade que os sujeitos, em especial os/as docentes dos diversos níveis escolares, devem se preparar para entender e atender as crianças, os jovens, os adultos e os idosos, considerando sempre a diversidade como um ponto fundamental para bem viver, conviver e relacionar em espaços de trabalho, lazer, familiar, ou seja, a educação em suas múltiplas formas.

Em se tratando de seres humanos no âmbito escolar, local de construção, socialização e (re)produção de conhecimentos e valores humanos, as palavras de Mantoan (2006, p. 193) reforçam nossas ideias no sentido de reconhecermos a pluralidade das manifestações culturais, intelectuais, sociais e afetivas, construindo “uma nova ética escolar, que advém de uma consciência, ao mesmo tempo individual, social e por que não, planetária!”.

A ética escolar seria o princípio que guia todas as outras dimensões da docência, a saber, técnica, estética e política, num espaço democrático e acolhedor da diversidade envolta no ser humano, estimulando e respeitando a história existencial dos corpos dos/as alunos/as.

Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. Informar e instruir acerca de saberes já acumulados pela humanidade é um aspecto importante da escola, que deve ser, neste aspecto, uma central de serviços qualificados. Mas a experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. E nisso o prazer representa uma dimensão-chave. Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensinamento e produção de experiências de aprendizagem (ASSMANN, 1998, p. 29).

Não basta ensinar, é preciso ensinar com alegria, para que o ato de aprender seja prazeroso e tenha assim significado. E como nos bem coloca Assmann (1998), há que se propiciar “a reinvenção e construção personalizada do conhecimento”, pois cada ser humano é um, e como tal, aprende e assimila o conhecimento conforme este faz sentido e significado para ele. Tudo isto vai ao encontro de uma escola inclusiva, onde o que impera é a diferença de ser, de viver e de aprender.

O SIGNIFICADO DO MOVIMENTO PARA OS SERES HUMANOS

Mesmo podendo indicar a transcendência, o movimento humano numa tal sociedade muitas vezes é “explorado e popularizado pelas forças econômicas e políticas na medida em que pode ser integrado às concorrências, à corrida ao lucro e às violências do sistema” (GARAUDY, 1980, p. 179). O movimento é um ato indispensável do ser humano, através do qual nos comunicamos e nos adaptamos ao meio, transformando-o e ressignificando-o, conforme cita Garaudy (1980), implicando no ser como um todo: movimentos significativos organizados para seu saber e sua criação cotidiana.

Vejamos o que diz Dallo (2007, p. 47) sobre a natureza do movimento:

O movimento corporal é a expressão de vida do ser humano e sua forma de comportamento mais primitiva. Constitui o dado e a expressão fundamental de sua existência e de sua conduta global; é meio essencial de subsistência no mundo físico e de integração no meio sociocultural: toda a atividade humana associa-se, de um modo ou de outro, ao movimento.

É o movimento responsável pela vida social do ser humano num mundo de natureza, objetos e outros seres. O ser humano existe como corpo e este corpo se coloca sempre em movimento a produzir vida. Segundo Morais (2002, p. 243) há muitas coisas no mundo, mas só o ser humano existe, no sentido de “pôr-se para fora de si mesmo ou, em uma palavra *significar*. (...) A existência é, por conseguinte, uma comunhão de significações”.

Sendo nossa existência corporal, apreendemos o presente por meio do corpo, no interior da pluralidade de visões de mundo que constituem

cada sociedade, conferindo sentidos, valores e saberes peculiares sobre elementos constitutivos do corpo. Assim, o corpo como lugar de distinção e diferença do ser humano, é efeito de uma construção social, cultural e simbólica, numa relação com o mundo mediada por meio dos sentidos e experiências (LE BRETON, 2016).

A ginástica, assim como dança e outras atividades corporais, nasce da ligação do ser humano com o mundo, enquanto corpo e vida, numa constante busca de significados, intenções e realizações. Olhando, especificamente, para o movimento humano denominado como ginástica, percebemos que ele acompanha a história de homens e mulheres, e é com eles/elas escrita e reescrita várias vezes, dependendo da leitura que se faz de vida e de mundo, que é, diga-se de passagem, um espaço político, cultural, social e econômico, de extrema complexidade.

Como nos diz Morin (2000, p. 40), “a Terra é a totalidade complexa físico-biológica-antropológica, onde a vida é uma emergência da história da Terra, e o homem, uma emergência da história da vida terrestre.” E estas palavras ecoam fortemente, para que possamos, cada vez mais, olhar para a história da ginástica e entendermos a relevância e o significado desta atividade para a vida de crianças e jovens de ambos os sexos em vivências na escola, ou fora dela, de tal forma que possamos entender que:

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura (MORIN, 2000, p. 40).

Assim, muitos são os significados assumidos pela ginástica ao longo de sua trajetória histórica, fruto desta relação biológica e cultural do ser humano, seu criador e fomentador.

A ginástica é o espelho de um ser humano social, cultural, político, sensível e pleno, que associa a linguagem corporal com sua vida em sociedade. Da primeira aparição, uma ginástica grosseira e rústica,

sem forma e definição; depois no período que serviu como suporte para homens que necessitavam ser fortes e musculosos para proteger a terra e serem semelhantes aos Deuses; passando pelo tempo em que o obscurantismo religioso negou seu valor; dos séculos iniciais de estruturação sistemática e pedagógica dos exercícios físicos, isto é, todo o Movimento Ginástico Europeu, responsável pela evolução histórica dessa atividade, até os dias atuais, que encontramos um universo amplo de modalidades gímnicas, vislumbramos a participação de homens e mulheres na cultura do movimento em épocas variadas e em diversos lugares.

Como neste texto nossa preocupação se volta, pontualmente, para a ginástica rítmica, enquanto conteúdo da Educação Física na escola, focamos nosso pensamento para o conhecimento e vida na escola que emanam do corpo em movimentos rítmicos e expressivos.

GINÁSTICA RÍTMICA NA ESCOLA: POR UMA PRÁTICA ABERTA ÀS DIFERENÇAS

Há tempos a escola deixou de ser um espaço somente de desenvolvimento da cognição; ela é também um lugar de aprendizagem das manifestações culturais, de vivência dos diversos esportes, de relações sociais e convivência com as diferenças. A escola deve ser um espaço que ensina crianças e jovens para além dos muros, para a vida, para o mundo. E “a visão de mundo não é uma moldura onde todos e tudo devem se encaixar, mas referência primordial, sempre avaliada e refeita para entender a vida, as pessoas, a sociedade” (SILVA, 2005, p. 38).

Para a efetivação de uma escola inclusiva, onde caibam todos/as, é necessária uma Educação Física que não privilegie somente os mais dotados fisicamente ou os mais habilidosos em momentos de jogos ou brincadeiras. O fundamental na escola é que os/as discentes possam aprender a cultura corporal que emana do ensino-aprendizagem desta disciplina, pois todos os alunos e alunas têm “o direito de vivenciar espaços em que o conhecimento é o elo entre os presentes, independentemente de como, quando e quanto esse conhecimento vai ser assimilado” (GAIO; PORTO, 2011, p. 21).

É nesta perspectiva que pensamos na ginástica como um dos conteúdos desta Educação Física. Uma ginástica rítmica aberta às diferenças, eis a temática que impera no momento. Isto nos incita discutir, especialmente, questões de gênero, mas que por sua vez, associam-se direta e indiretamente às classes sociais, etnias, e muitas vezes às deficiências, quando se propõe trabalhar com uma amplitude de possibilidades de movimentação no universo gímnico.

Para tanto, se faz importante compreender o termo ginástica, que segundo Soares (2005, p. 20), é “pertencente ao gênero feminino, de designação feminina e que historicamente se constrói a partir de atributos culturalmente definidos como masculinos – força, agilidade, virilidade, energia/têmpera de caráter, entre outros”. Implicando numa educação física e moral regidas pela ordem e pela disciplina coletiva, a ginástica a partir do século XVIII evidenciou seu cunho científico e o corpo como máquina: saudável, forte, ágil e belo; se distanciando de seu lado artístico e do corpo como espetáculo: excessivo, encantatório, bizarro e deficiente, que ficou restrito às atividades circenses, pelo acolhimento a todos os corpos (SOARES, 2005).

Enquanto desporto, a atual ginástica rítmica está intimamente ligada à expressão artística, tecendo, portanto, relações com o belo, ressaltado na medida em que a modalidade é essencialmente feminina, de acordo com o reconhecimento da Federação Internacional de Ginástica (FIG). Por toda história desse esporte, percebe-se como característica a busca pela estética e beleza do corpo em movimento, em que as mulheres pudessem praticar uma atividade associada à feminilidade.

Ao longo do processo de desenvolvimento da ginástica rítmica, inclusive suas mudanças na nomenclatura²¹, o objetivo sempre foi basicamente o mesmo, conforme Laffranchi (2001, p. 7): “caracterizar uma forma de trabalho corporal com base nos movimentos orgânicos e naturais que

²¹ Somente em 1962 a FIG reconheceu a Ginástica Rítmica como esporte, denominada então Ginástica Moderna. Em 1972, era Ginástica Feminina Moderna e também Ginástica Rítmica Moderna. Em 1975, passou à denominação Ginástica Rítmica Desportiva e em 1998, finalmente passou a ser Ginástica Rítmica. No Brasil, porém, somente em 2000 a Confederação Brasileira de Ginástica (CBG) assumiu a denominação adotada pela FIG.

procurasse explorar as qualidades estéticas e rítmicas da mulher, praticada a mãos livres e com aparelhos”.

O surgimento da ginástica rítmica se deu em meados do século XIX, na Europa Central, atrelado às ideias de pensadores/as de correntes da Dança, da Música, das Artes Cênicas e da Pedagogia, que compunham o Movimento Ginástico Europeu e um movimento renovador artístico que se deu na passagem para o século XX. Esses/as precursores/as, estudiosos/as de diferentes áreas do conhecimento humano, deram à modalidade seu caráter rítmico, expressivo e estético, de tal forma que, apesar de a atual ginástica rítmica ser bem distinta de suas origens, seu valor estético ainda é muito presente, interferindo decisivamente no reconhecimento dessa prática no cenário esportivo.

A ginástica rítmica sempre manteve e ainda mantém os laços que a ligam com o teatro, a música e a dança. Observa-se que, por mais que em sua origem a modalidade tenha percorrido um caminho a partir das contribuições de muitos homens²², ela ainda se identifica com a feminilidade, a busca por movimentos graciosos, leves, precisos e esteticamente bonitos.

Apesar disso, Langlade e Langlade (1970) nos mostram, com seus estudos, que tanto o alemão Rudolf Bode, percussor da ginástica moderna, como Henrich Medau, um dos seus seguidores, já há muito tempo incentivavam a prática de movimentos rítmicos e expressivos pelos homens. Outros nomes vão aparecer, também a favor deste movimento, tais como o argentino Alberto Dallo (1924-2012) e o alemão Otto Hanebuth (1911-2011), anos mais tarde.

Mas sabemos que resistências existiram, como até hoje existem. Por exemplo, temos a posição de um dos percussores da ginástica na Estônia, Ernest Idla (1901-1980), que acreditava ser a ginástica moderna uma modalidade claramente feminina, apesar dos intentos de extenuá-la para

²² A exemplo de Émile Jacques Dalcroze (1865 – 1950), Rudolf Bode (1881 – 1971) e Henrich Medau (1890 – 1974) da corrente da Música; Rudolf Von Laban (1879 – 1958) e Jean Georges Noverre (1727 – 1810) da corrente da Dança; Françoise Delsarte (1811 – 1871) da corrente das Artes Cênicas; e Per Henrik Ling (1776 – 1839) da corrente da Pedagogia, para citar apenas alguns exemplos.

o sexo masculino. Por ocasião de cursos ministrados em Buenos Aires em 1954 disse:

A ginástica masculina ainda não encontrou as formas de exercícios que reflitam as características psicofísicas do homem, com intensidades e dinâmicas próprias que a diferenciem da ginástica feminina (DALLO, 2007, p. 309).

Porém, saindo do campo da ginástica moderna, o homem sempre ocupou posição privilegiada no esporte, tendo diversas experiências que não eram possibilitadas às mulheres. Devidé (2005) explica que, por muito tempo, as mulheres não podiam competir em vários esportes que enfatizavam a agressividade, dissociando da imagem feminina estereotipada. Por outro lado, os homens só não participavam de modalidades como a ginástica rítmica e o nado sincronizado, como ainda é hoje, por possuírem características convencionalmente relacionadas à feminilidade.

No entanto, existem evidências de que isto esteja tomando novos rumos. Ainda não oficializada pela FIG, a ginástica rítmica masculina é praticada há mais de 60 anos no Japão, país da Confederação Japonesa de Ginástica (CJG), que busca um diálogo entre as escolas e os clubes para a evolução e ampliação desta prática entre o sexo masculino²³. Porém, o Código de Pontuação desta Confederação que rege a modalidade voltada aos homens encontra-se disponível apenas no idioma japonês. Talvez pela falta de uma tradução para a língua inglesa ou qualquer outra mais acessível, identifica-se aí uma das dificuldades no aumento do número de adeptos de outros países.

Como se sabe, o Código de Pontuação de ginástica rítmica está amplamente disponível no site da FIG nos idiomas inglês, francês, espanhol, alemão e russo, havendo inclusive traduções para outros idiomas através de Federações de Ginástica de outros países, a exem-

²³ Algumas informações sobre a ginástica rítmica masculina foram obtidas durante curso dessa temática com o professor Kazuya Dekita, atleta da Kokushikan University/Japão e do Time de Elite da Gymnastikhoksjolen i Ollerup/Dinamarca, durante o VI Fórum Internacional de Ginástica Geral, realizado em parceria da Faculdade de Educação Física da Unicamp (FEF) com o Serviço Social do Comércio (SESC), entre 5 e 7 de julho de 2012, em Campinas/SP.

plo de Portugal, e com certeza isso faz com que a modalidade e suas regras sejam mais acessíveis a um número cada vez maior de ginastas.

São poucas as diferenças entre a ginástica rítmica masculina e a feminina, segundo a perspectiva japonesa, já que na vertente espanhola não diferença alguma. Basicamente, um conjunto masculino é formado por seis ginastas, e não cinco como no feminino, numa prática à mãos livres. Somente no individual os aparelhos são usados, sendo eles a corda, as maças, a bola, o bastão e dois arcos pequenos. Na modalidade feminina, os aparelhos corda, maças e bola são os mesmos, havendo também o arco e a fita. Pela diferença nesses dois aparelhos, percebe-se que os elementos corporais saltos, equilíbrios, rotações e outros são os mesmos para ambos os sexos, se diferenciam apenas pela forma de execução: diferentemente dos movimentos circulares que predominam na modalidade feminina (influência da dança clássica), nas execuções masculinas eles tendem a ser movimentos quadrados, advindos do método sueco de ginástica.

Entendemos o homem como um “ser que se move tanto quanto a mulher em todas as direções e sentidos, em qualquer atividade sem com isto modificar suas características masculinas” (GAIO, 2007, p. 39). Torna-se importante então proporcionar reflexões acerca das possibilidades de movimentos corporais para além de estereótipos produzidos pela sociedade, de forma que meninos e meninas possam se beneficiar de movimentos rítmicos e expressivos, através da ginástica rítmica.

As relações entre corpo, feminilidade e ginástica rítmica foram problematizadas por Boaventura e Vaz (2020), ressaltando a importância de se debater questões de gênero, técnica e beleza nessa prática. Já a inserção de meninos no universo cultural da ginástica rítmica foi tema da pesquisa de Coelho (2016), a partir das iniciativas da Federação Riograndense de Ginástica. Assim, compreende-se que são múltiplas as formas de ser mulher na sociedade e no esporte, bem como a produção e reprodução de masculinidades também ocorrem em diferentes espaços, culturas, tempos e processos de subjetivação.

Pensar na Educação Física aberta a essas diferenças de gênero nos remete às vias da coeducação, explicitada por Saraiva (2005, p. 21),

como possibilitadora da desconstrução do estereótipo sexual para aceitação de uma cultura de gênero e para o encaminhamento de duas possibilidades: de um lado, que homens mais afinados numa cultura feminina possam ser, sem preconceitos, mais suaves e, de outro lado, que mulheres afinadas numa cultura masculina, possam ser, da mesma forma, mais fortes. Mas, sobretudo, que as valorizações de ambos em suas respectivas atuações sejam iguais.

Pautando-se no conceito de coeducação e na ideia das aulas mistas, o importante a ser discutido é a estereotipia dos papéis sexuais que oprimem a ambos os sexos e ameaçam o direito de condições melhores e iguais a todos os seres humanos, na Educação Física em geral, e nos esportes em específico, dentre eles, a ginástica rítmica.

Alguns princípios norteadores de uma aula coeducativa foram explicitados por Saraiva (2005), num acostumar-se gradativo na prática conjunta dos/as alunos/as, implicando atitudes como:

- Desenvolver as modalidades com ações mais estereotipadas, a exemplo do futebol, como uma oportunidade para problematizações;
- Utilizar a neutralidade nas exigências para formação dos grupos, que podem ser divididos por altura, mês de nascimento, signo, estações do ano, enfim, a partir disso disponibilizar determinados aparelhos ou propor certos movimentos;
- Propiciar frequentes situações que possibilitem experiências positivas de ajuda de uns aos outros;
- Explorar atividades mais baseadas na improvisação e no contato, e não as orientadas no sentido esportivo da sobrepujança e do rendimento;
- Acentuar as vivências corporais anteriores dos/as alunos/as, sensibilizando-os/as quanto às suas próprias ações, capacidades e limites do corpo em movimento;

- Respeitar as diferenças individuais dispensando tratamento igual para meninos e meninas e desmistificando estereótipos;
- Proporcionar aprendizado de discussão e resolução de problemas em conjunto, num clima agradável, enfrentando situações e suas soluções aula a aula, pautando-se em questões pertinentes ao corpo, específicas de um sexo ou outro, que surgirão na prática conjunta e na relação corpo/movimento.

Introduzir e valorizar as temáticas da coeducação e da inclusão nas disciplinas gímnicas, e nesse caso, na ginástica rítmica, é fundamental na medida em que é latente a necessidade de avanços na luta contra as desigualdades e a favor da compreensão das diferenças corporais, da diversidade na existencialidade plural do ser humano.

Explicitando o quanto a Constituição Federal do Brasil é um marco para a construção de uma sociedade inclusiva, Silvério (2005, p. 87) fala sobre diversidade:

O substantivo feminino diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é a qualidade do que é diferente, o que distingue uma coisa da outra, a falta de igualdade ou de semelhança. A variedade diz respeito a qualidade, atributo ou estado de algo que possui diferentes formas ou tipos que se diversificam dentro de uma classe. A multiplicidade diz respeito a grande número ou variedade de algo.

E o mesmo Silvério (2005, p. 87) acrescenta: “o ponto é que, nos seus distintos significados, a palavra diversidade nos remete à necessidade de verificar a característica mais básica, mais central, mais importante de um ser ou a algo”.

Por isso, mais do que discutir, é importante criar “um ambiente de entendimento e aceitação das diferenças, no qual essas passam a ser recursos para descoberta de novas possibilidades de movimentos em Ginástica Rítmica” (GAIO, 2008, p. 17). Esse contexto, pautado na inclusão, implica na transformação de conceitos, valores, crenças, atitudes e hábitos da sociedade, ou seja, para que essa transformação sociocultural seja efetiva, mudanças sociais, políticas, econômicas, filosóficas, morais e educacionais devem acontecer.

Tendo em vista a inclusão, a diversidade e a alteridade como princípios norteadores de nossa atuação, devemos tematizar as aulas de ginástica rítmica enfatizando o criar e recriar como recurso pedagógico no trato com as diferenças, visando à troca de experiências na qual os movimentos não necessariamente devem ter a execução “perfeita” da técnica, mas uma execução possível.

Na sociedade em geral, e em específico na escola, sabemos que nem sempre se fazem presentes os tais corpos “ideais”, mas sim, os corpos reais, corpos possíveis, que podem e devem ter ampliadas as possibilidades de descobertas de novos movimentos a partir do reconhecimento de suas limitações, num aceite ao desafio de “dialogar com as diferenças a partir do corpo, pelo corpo e para o corpo” (GAIO, 2008, p. 18).

Nesse novo paradigma, ser uma pessoa com deficiência implica em ser visto, aceito, admirado e aplaudido pelas possibilidades, e não pelas ausências, dificuldades e desvantagens. Numa valorização dos corpos com deficiência a partir do conceito do humano, pautada atenciosamente no entendimento e atendimento, eleger as diferenças como ponto para reflexões, debates e transformações, contribui, na prática, para o desenvolvimento cognitivo, motor, e principalmente, afetivo-social do ser humano.

Buscamos, com isso, um ambiente de expressão de sentimentos, cooperação, valorização, diálogo e construção de valores pautados pela ética e pelo direito de todos/as à experiência de movimentos gímnicos. É fundamental a adaptação de atividades para cada necessidade especial, criando situações em que meninos e meninas, com ou sem deficiências, das diversas classes sociais e étnicas conheçam o corpo individualmente e em conjunto, com e sem aparelhos oficiais e alternativos, num constante diálogo com a diversidade.

Segundo Mantoan (2006, p. 193) “no desejo de assegurar a homogeneidade nos grupos sociais, nas turmas escolares, destruíram-se muitas diferenças que consideramos valiosas e importantes, hoje, nas salas de aula e para além delas”.

É assim que pensamos trabalhar a disciplina de Educação Física na escola e é assim que queremos a ginástica rítmica, como conteúdo

desta disciplina. Todas as crianças e jovens, meninos e meninas, com ou sem deficiências vivenciando e aprendendo com os movimentos da corda, da bola, do arco, das maçãs, da fita e outros aparelhos alternativos que possamos construir.

A partir dos elementos corporais e movimentos manipulativos que os/as docentes possam trazer como característicos da modalidade, os/as alunos/as podem e devem experimentar, criar e recriar. O/A professor/a pode apresentar a modalidade a partir de vídeos diversos para ampliar a cultura corporal de todos e todas em sala de aula, pois esta modalidade não está presente na mídia brasileira e, conseqüentemente, na vida dos brasileiros como acontece com o futebol, e juntos aprendem a ginástica rítmica sem criar estereótipos de movimentos femininos ou masculinos.

Os movimentos são de todos/todas e eles/elas devem se movimentar segundo suas condições e possibilidades. Alguns meninos e meninas giram com a fita, outros correm e pulam manipulando o aparelho, aquele garotinho sem braços lança a fita com os pés e outro coleguinha recupera, enquanto isso, em dupla um menino e uma menina em cadeira de rodas fazem serpentinas com a fita presas nas mãos. São muitas as possibilidades e o/a professor/a deve ser criativo/a, pois, como já dissemos em outro momento do texto “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente” (MANTOAN, 2006, p. 193).

FINALIZANDO A CONVERSA

Convivendo num ambiente de diferenças, limitações e ampliação de descobertas, todos os corpos em movimento podem ser beneficiados, numa valiosa troca de experiências culturais e sociais. Nesse sentido, propomos com a prática da ginástica rítmica um equilíbrio entre crianças, jovens, adultos, idosos, homens e mulheres em suas relações na sociedade, baseado na emancipação e libertação de papéis sexuais impostos, no combate à estereotipia, na aceitação das diferenças, no resgate da sensibilidade e no fim da dominação, seja entre os sexos, entre as classes, entre as etnias, entre as pessoas com deficiência, enfim, entre os diferentes em sua amplitude de modos de ser e se movimentar.

Como bem nos diz Silva (2005, p. 47):

Não basta tomar conhecimento da diversidade que compõe as sociedades, nem incluir discurso multiculturalista ou interculturalista para se referir à educação. É preciso que as diferentes visões de mundo se façam presentes e dialoguem. Não se trata de somar, mas de estarem juntas em pé de igualdade. Para tanto, aprender a ouvir e compreender os pontos de vista, os jeitos de ser e de pensar dos outros é fundamental.

Quando não se tem mais tempo e nem espaço está na hora de encerrar a conversa. Para tanto, sentimos pertinente apresentar algumas sugestões pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento da ginástica rítmica aberta às diferenças na escola, mas não como receitas, pois isto seria impossível, em se tratando de diferenças, pois cada grupo é singular e deve-se aproveitar sempre o que as crianças e jovens podem acrescentar de novo em cada aula, com sua cultura e seu vocabulário gestual.

Abaixo seguem algumas considerações para os/as docentes planejarem suas aulas de ginástica rítmica, que são fruto de anos de estudos e vivências desta modalidade em propostas aberta às diferenças:

- Apresentar o histórico da ginástica rítmica, enfatizando a evolução social da mulher e as possibilidades expressivas do homem;
- Possibilitar o conhecimento dos aparelhos oficiais e a vivência dos mesmos em diversos movimentos, começando pelos aparelhos do folclore infantil, como corda, bola e arco;
- Mostrar vídeos e fotos dos elementos corporais e propor que as crianças descubram formas de executar e ligar os movimentos que mais gostaram, em pequenos e grandes grupos mistos;
- Criar formas de contato entre os corpos e mudanças do corpo no espaço, desenvolvendo assim os acrobáticos e pré-acrobáticos, de preferência em duplas, trios e pequenos grupos;
- Construir novos aparelhos denominados alternativos a partir de materiais recicláveis, jornais, cartolinas e outros. A partir disso, elaborar movimentos para os aparelhos construídos com ajuda e mediação dos/das professores/as.

- Trabalhar com os/as alunos/as fazendo uma pesquisa com familiares e responsáveis sobre as atividades que eles têm o hábito de fazer. Verifique quem gosta de dançar, escutar música, se movimentar ao som de ritmos diversos. Assim, você professor/a poderá ensinar os/as alunos/alunas que a ginástica rítmica advém da influência da dança, e que ela está intimamente ligada com a música.

São muitas as formas de desenvolver a ginástica rítmica sem reforçar estereótipos, produzidos historicamente pela sociedade. O vento sopra hoje a nosso favor, então que possamos ser arautos das mudanças. Que as crianças e jovens possam se beneficiar estudando em escolas nas quais, conforme anseia Werneck (1999), dificuldades e limitações (reais e temporárias – ou não) de cada estudante fomentem o enfrentamento dos desafios da vida comunitária e transcendam os conteúdos, conhecimentos e saberes construídos e socializados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOAVENTURA, P. L. B.; VAZ, A. F. Corpos femininos em debate: ser mulher na ginástica rítmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, jan./dez. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394. Brasília: MEC, 1996.

COELHO, J. E. **Inserção dos meninos no universo cultural da ginástica rítmica**: pesquisa-ação na Federação riograndense de ginástica. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 4ª edição. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

DALLO, A. R. **A ginástica como ferramenta pedagógica**: o movimento como agente de formação. Tradução de José Geraldo Massucato. São Paulo: Ed. USP, 2007.

DEVIDE, F. P. **Gênero e mulheres no esporte**: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GAIO, R. **Ginástica Rítmica “Popular”**: uma proposta educacional. 2ª edição. Jundiá: Fontoura, 2007.

- GAIO, R. Ginástica Rítmica para tu, eles e nós. In GAIO, R. (Org.). **Ginástica Rítmica:** da iniciação ao alto nível. Jundiaí: Fontoura, 2008.
- GAIO, R.; PORTO, E. Educação Física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In DE MARCO, A. (Org.). **Educação Física:** Cultura e Sociedade. 5ª edição. Campinas: Papirus, 2011.
- GARAUDY, R. **Dançar a vida.** Tradução de Glória Mariani e Antônio Guimarães Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- LAFFRANCHI, B. **Treinamento desportivo aplicado à Ginástica Rítmica.** Londrina: Ed. Unopar, 2001.
- LANGLADE, A.; LANGLADE, N.R. de. **Teoria general de La gimnasia.** Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970.
- LARAIA, R. de B. **Cultura:** um conceito antropológico. 13ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- LE BRETON, D. **Antropologia do corpo.** Tradução de Fábio Creder Lopes. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MANTOAN, M. T. E. O. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- MORAIS, R. de Harmonização motora e qualidade de vida. In MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R. (Orgs.). **Esporte como fator de qualidade de vida.** Piracicaba: Ed. Unimep, 2002.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes:** quando a diferença é mito. 2ª edição. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- SILVA, P.B. G. e. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Afirmando diferenças:** montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005.
- SILVÉRIO, R. S. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Afirmando diferenças:** montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005.
- SOARES, C. **Imagens da educação no corpo.** 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.
- WERNECK, C. **Sociedade Inclusiva:** quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

PARTE III
**FORMAÇÃO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
GINÁSTICA E GÊNERO**

(CON)VERSANDO SOBRE FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA, AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O ENSINO DA GINÁSTICA

Raquel de Magalhães Borges

Sérgio Eduardo Nassar

Renata Pascoli Zuzzi

INTRODUÇÃO

Neste manuscrito, refletimos a partir da revisão de literatura e de nossa experiência docente no Ensino Superior, principalmente a partir do lócus na região nordeste no Pará - Brasil, sobre o entrecruzamento da formação de professores(as) de Educação Física (EF) com o ensino da Ginástica e, as repercussões nos dias atuais quanto às relações de gênero tecidas nas vivências desta prática corporal.

Sabemos que a formação de qualquer ser humano consiste num processo sistematizado e organizado por meio de aprendizagens e experiências que direcionam ao aperfeiçoamento dos conhecimentos e saberes, que são subsídios para a intervenção profissional da área de estudo (GARCIA, 1999).

Para tanto, as experiências vivenciadas na formação dos(as) futuros(as) professores(as) de EF, nos intenciona a fazer com que a ideia de transmissão de conhecimento seja superada pela produção deste, destacando a noção de saber enquanto “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 60).

Entretanto, para assumir uma conduta, uma identidade diante da área de atuação, é preciso considerar que a história de vida dos(as) professores(as) é constantemente influenciada por questões sociais, culturais, históricas, familiares, educacionais, religiosas, entre outras, que podem

determinar e justificar, mesmo que de forma transitória, as escolhas, atitudes, estratégias e a didática de ensino na área (ZUZZI, 2016).

Sendo assim, a partir da observação e imersão desses(as) pesquisadores(as), acreditamos que a formação do(a) professor(a) de EF e o contexto sócio-histórico-cultural ao qual os(as) discentes de Licenciatura estão inseridos(as) refletem diretamente na identidade profissional do docente. Tais trajetórias e experiências de vida tatuadas na corporeidade fazem-se presentes na prática cotidiana, e são dispositivos do processo de construção da identidade em que os(as) graduandos(as) iniciam a constituição e, posteriormente, a reprodução e a transformação dessa (DUBAR, 2009).

Neste sentido, os(as) licenciados(as) em EF estabelecem relações com os conteúdos ofertados em sua formação, construindo afinidades, ampliando repertórios, visualizando possibilidades de atuação, apropriando de suas problemáticas didáticas, socioculturais e políticas, posicionando-se a partir de suas expectativas, interesses e valores. Além de trazerem marcados nas suas histórias de vidas outras experiências a respeito de corpo, movimento e sexualidade, que muitas vezes, são reproduzidas na própria formação inicial e, em alguns casos, durante a vida profissional (NASSAR, 2013).

Nossa afirmação encontra consonância na compreensão de Tardif (2000, p. 13-14) que ressalta que muitos(as) alunos(as) “[...] passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino”.. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais”.

Em razão dessa colocação, se faz importante destacar que, o processo de formação do(a) futuro(a) professor(a) terá reflexos em suas práticas pedagógicas, portanto, uma análise crítica sobre a atuação profissional é constantemente necessária, principalmente considerando as relações de gênero nos conteúdos das práticas corporais, e aqui especificamente na Ginástica, foco desta análise (ZUZZI, 2016).

Historicamente, o conteúdo Ginástica apresenta intensa relação com a constituição da área de conhecimento da EF no nosso país, pois é por meio da Ginástica que a EF tem sua inserção no campo escolar em sintonia com ideias higienistas, voltada especificamente à saúde e estética dos corpos (SOARES, 2004).

Sobre isso, ao construir trajetórias de infância em Belém, capital do Estado do Pará, Duarte (2008) desvelou que a Ginástica foi reconhecida no início do Século XX como disciplina fundamental na melhoria da condição física de mulheres e homens, com condução diferenciada para cada sexo. Desvelou também, a organização de turmas por sexo, sendo consideradas “escolas organizadas” aquelas que adotavam essa estrutura, com turmas de meninos separadas das meninas.

Vale destacar que, a cidade de Belém foi considerada no início do século XX um dos principais centros econômicos do Brasil, em virtude do ciclo da borracha. Uma transformação econômica e cultural deflagrou um processo de aceleração da urbanização condizente com o projeto de modernização do país e que inseriu na pauta política e social a necessidade de escolarização.

Duarte (2008) destacou a coeducação como uma pauta dos debates educacionais promovidos por Rui Barbosa, defensor dessa, no final do século XIX, e que esta pauta foi fomentada no Pará por José Veríssimo, quando esteve à frente da Diretoria de Instrução Pública deste Estado. No entanto, mesmo com pensadores que advogavam a favor das escolas que adotavam a organização de turmas mistas (presença de ambos os sexos), estas eram consideradas desorganizadas, ficando no descrédito da sociedade.

Sobre este passado, a EF parece ter marcado fortemente discursos, formas de ser e agir no que diz respeito às identidades de gênero expressas nos costumes e valores sociais, e, conforme destaca Louro (1997, p. 72) “se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente”.

Assim, na introdução da EF na escola, era inconcebível que as meninas realizassem uma prática de exercícios físicos incompatível com as expectativas sociais para a constituição do corpo feminino, e dessa forma, o conteúdo Ginástica era vivenciado de forma diferenciada na educação das meninas em relação aos meninos.

A opção por construirmos reflexões a partir da relação das categorias, “formação do(as) professor(a) de EF”, “ginástica” e “gênero”, se deu em função da primeira, referir-se à constituição da profissionalidade e identidade do professor de EF em diálogo com as trajetórias pessoais situadas em todas as esferas da vida em sociedade; a segunda, por ser considerada a modalidade que introduz a EF no espaço escolar no Brasil; e a terceira, por ter, ao longo da história desta área de conhecimento, uma abordagem especial, considerada por nós, fundamental na construção de comportamentos e condutas que se afinavam com o ideal burguês nacional.

Nessa perspectiva, o debate sobre as relações de gênero na formação de professores(as) de EF, especialmente sobre alguns conteúdos historicamente generificados que compõem o currículo de formação na área se faz ponto central deste capítulo.

A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EF: PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A discussão sobre a formação de professores(as) tange em vários direcionamentos enquanto áreas a serem pesquisadas, a saber: a formação inicial e continuada, a profissionalização docente, a profissionalidade, a prática pedagógica, a formação de professores nas Licenciaturas, a identidade profissional e por fim, nos saberes docentes.

Como um dos nossos focos consiste na formação de professores(as), dois apontamentos são considerados neste momento, sendo o primeiro relacionado à formação deste(a) professor(a) e o segundo a respeito da identidade profissional.

No primeiro, destacamos a formação de professores(as) que, segundo Garcia (1999, p. 22) é “o ensino profissionalizante para o

ensino”, compreendido enquanto uma nova forma de entender, organizar e praticar os conhecimentos e saberes adquiridos, transcendendo às imagens ou modelos preconcebidos.

Sacristàn (1995, p. 65) define a profissionalidade como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, que é refletida na prática pedagógica. Nessa via, Guimarães (2004) ressalta que a busca efetiva de práticas formativas coerentes a serem aplicadas no contexto da profissionalidade docente é uma das discussões mais emergentes quando se trata da formação de professores(as).

Para compreensão da identidade profissional, dialogamos com Dubar (2005, p. 136) que destaca essa “como resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Assim, compreendemos que o(a) futuro(a) professor(a) de EF, a partir de sua prática pedagógica, inicia um processo de construção da sua própria identidade profissional, posteriormente revelando na sua ação pedagógica, uma vez que essa pode ao mesmo tempo ser construída, mantida ou modificada em relação à realidade que se quer manter ou modificar (NASSAR, 2013).

Desta forma, para pensarmos em uma modificação no ensino da EF escolar, se faz importante discutir a atuação e a formação do(da) profissional da área, considerando-o também inserido na sociedade e, conseqüentemente, (re)produtor de novos valores, de novas práticas (ZUZZI; KNIJNIK, 2010).

Sabemos que o processo de constituição da profissionalidade e identidade profissional dos (as) futuros professores(as) de EF são coexistentes com a vida em sociedade e com suas pautas contemporâneas, buscando nesse sentido o bem-estar social. Assim, refletir sobre a formação do(a) professor(a) nos exige compreensão sobre os rumos necessários para melhoria das condições de vida em todo o planeta no século XXI, apontados por organizações mundiais e estabelecidos por acordos de que nosso país é signatário.

Tais apontamentos referem-se às práticas sociais e ambientais e imprimem demandas para áreas da Educação, Saúde, Meio Ambiente, Trabalho e Renda, Segurança, Comunicação, Lazer, entre outras. Ainda, problematizam o estilo de vida e a forma de relacionar com o outro e com o ambiente, propagado pelo capitalismo, reforçam a tese sobre os direitos humanos e exigem mudanças comportamentais, sobretudo aos jovens e às crianças.

Nas últimas décadas, as políticas públicas no Brasil e os documentos legais que definem os rumos da Educação Brasileira, pautaram os direitos humanos (BRASIL, 2012) e as relações étnico-raciais (BRASIL, 2004), no intuito de desenvolver práticas escolares que destaquem e valorizem a diversidade cultural, a igualdade racial, os direitos da mulher, entre outros.

Rever conceitos se tornou uma necessidade para a construção de um mundo da tolerância e do respeito às diferenças, ressaltando a importância de incluir as minorias sociais num projeto político nacional. Essa questão endereça aos cursos de formação de professores(as) a necessidade de formar o(a) professor(a)/cidadão(ã) para um contexto democrático e plural que envolve a atuação profissional e a vida cotidiana.

No entanto, num país de pouco mais de 500 anos, com um histórico de discriminação racial, de desfavorecimento às mulheres e de desigualdade social explícita, rever conceitos não tem sido tarefa simples, pois, ampliar o olhar para além do senso comum implica em esbarrar na construção de seu próprio “eu”, de suas experiências corporais e sociais, de reconhecer seu lugar de fala e pertencimento.

Comungamos com Pérez-Gomez (1992, p. 102) quando afirma que o(a) professor(a) “[...] ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos”. Na formação de professores(as), esse movimento é denominado de ensino reflexivo, considerada uma categoria central na formação de um profissional, para que esse reflita, antes, durante e depois da ação de ensinar.

Neste sentido, pensando na necessidade da busca constante de informações, conhecimentos e reconhecimento dos direitos humanos dentro do campo educacional, acreditamos que um dos caminhos seria avançar, reavaliar e investir na formação inicial e continuada desses/as futuros professores/as (ZUZZI, 2016).

Considerando os temas de reflexão aqui apresentados, sobre formação humana/ profissional e os direitos humanos, reafirmamos que na área da EF isso não é diferente. Afinal, a EF enquanto componente curricular, tem a possibilidade de contribuir, por meio de seus conteúdos, com práticas sociais mais ricas e humanas (UNBEHAUM, 2010).

Falar em direitos humanos é também falar de gênero, e das várias possibilidades de experiências corporais possíveis de serem vivenciadas por meninos e meninas, homens e mulheres, principalmente no que tange à algumas práticas que trazem no decorrer da história sentidos e significados de uma construção social que delimita possibilidades, como é o caso da Ginástica.

E POR FALAR NO CONTEÚDO GINÁSTICA E GÊNERO NO BRASIL (...)

Dissemos que, no contexto da inserção da EF no currículo escolar e na formação de professores(as) desta área de conhecimento no Brasil, a presença intencional e política do ensino do conteúdo Ginástica ocorreu desde o início, influenciando, portanto, a constituição da profissionalidade e identidade profissional destes(as) professores(as).

Ayoub (2004) relata que a palavra Ginástica vem do grego “*gymnastiké*”, sendo considerado o ato de exercitar num sentido de fortalecer e aumentar a agilidade do corpo. Atualmente, no contexto escolar, a prática dessa, muitas vezes encontra pouco espaço nas aulas de EF, principalmente em função do preconceito ainda existente quanto a este conteúdo que o vincula à prática feminina. Esta imagem atrelada ao corpo mulher vem de longa data e seus desdobramentos ainda são vistos dentro da formação profissional e das práticas instituídas (ou não instituídas) pelos(as) professores(as) de várias instituições escolares.

A Ginástica possui diversos campos que propiciam uma variação no conteúdo das aulas, tendo como possibilidades as diversas modalidades presentes, são elas: ginástica postural, de competição, de conscientização corporal, artística e até mesmo de condicionamento físico, visando às práticas próprias das academias (aeróbica, *step*, mini trampolim, natural, funcional, ritmos, entre outras).

Com o surgimento de tantas práticas na área da Ginástica é necessário um grande conhecimento para acompanhar tantas denominações e as diferenças existentes entre essas práticas. Por sua riqueza de conteúdos a ser trabalhada na escola, espera-se que os profissionais de Educação Física estejam preparados para ministrar todos esses conteúdos, pelo menos parte deles. E que os alunos e as alunas, tenham o privilégio de vivenciarem, durante sua formação na escola, as várias possibilidades da cultura corporal de movimento, tão importante para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos motor, cognitivo, afetivo e social (GAIO; SANTOS, 2010, p. 01).

Esse conteúdo, em seus diversos campos de atuação, muitas vezes não é vivenciado pelos(as) alunos(as) na escola. Esta “não vivência” possivelmente se deve à falta de conhecimento do(a) professor(a) para trabalhar o conteúdo citado, como também, para educar meninos e meninas de forma crítica, considerando as questões relacionadas ao gênero. Vários são os fatores que podem contribuir com esta questão, mas podemos destacar o fato do/a professor/a também ter sido educado(a) nesta sociedade e cultura, como também, ao longo de sua formação profissional em EF não ter tido a oportunidade de discussões e reflexões a respeito, o que dificulta transformar a realidade da prática pedagógica na escola (ZUZZI *et al*, 2021).

Isso porque, resquícios da construção histórica Ginástica/Gênero podem se fazer presentes tanto nas aulas de EF nas escolas, quanto na formação, na identidade docente, na corporeidade dos que trabalham e vivem essa área, seja no ambiente escolar ou fora dele.

Trazendo ao debate um recorte da história da área, Soares (2004) destaca os estudos detalhados de Fernando de Azevedo sobre os mode-

los de ginásticas existentes na Europa no início do Século XX, como as ginásticas alemã, sueca e francesa, que relacionam o pensamento médico ao pensamento pedagógico concebendo uma EF escolar. Desta forma, o ensino da ginástica tem suporte científico na Fisiologia, sendo fundamental esse conhecimento ao professor da área EF, pois somente assim poderia garantir os benefícios desta prática corporal.

Assim, para a autora citada acima,

Objeto do saber e do fazer médico, a Educação Física atuou na “preparação” do corpo feminino para o desempenho de sua nobre tarefa: a reprodução dos filhos da pátria, reforçando, assim, o ideário burguês sobre espaços e papéis sociais permitidos à mulher ocupar e desempenhar. Atuou também, tanto na “preparação” do corpo do soldado, fazendo-o útil para a pátria, quanto no corpo do trabalhador manual, tornando-o mais útil ao capital (SOARES, 2004, p. 136).

Percebemos que, mesmo quando o pensamento pedagógico estende a EF /Ginástica às mulheres, a preocupação primeira com a função materna, que prescindia uma vida doméstica, reforça estereótipos de gênero, diferenciando funções e papéis sociais entre mulheres e homens, sendo estes últimos responsáveis pelo mundo do trabalho e defesa à pátria.

Dada a importância dos estudos de gênero, que segundo Scott (1995, p. 86), consistem em “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero [...] é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Corroborando com a mesma ideia, Nicholson (2000, p. 9) complementa o pensamento ressaltando:

[...] gênero foi desenvolvido e é sempre usado em oposição a “sexo”, para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. Aqui, “gênero” é tipicamente pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; “gênero” e “sexo” são, portanto, compreendidos como distintos. De outro lado, “gênero” tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos”.

Louro (1997) destaca que o gênero se constitui sobre corpos sexuados, portanto, a biologia não pode ser negada, mas devemos considerar as construções sociais e históricas produzidas sobre essas características biológicas. Ou seja, é fundamental entender o caráter relacional, afinal o conceito de gênero se constitui a partir das relações sociais.

Essa ideia a respeito do gênero aparece na qualidade de categoria de análise na ciência em contraposição ao determinismo biológico. As diferenças próprias da anatomia sexual dos corpos foram, historicamente, se constituindo em justificativas para os atributos que “naturalizam” desigualdades, obscurecendo na sua maioria, a construção histórica, social e cultural (ZUZZI; KNIJNIK, 2010; ZUZZI; SAMPAIO, 2010).

Estas formas diferentes de se compreender os seres humanos são transformadas em desigualdades em muitos espaços sociais. Os discursos normativos e rígidos sobre a corporeidade de mulheres e homens perpassam a sociedade em seus vários processos formativos (família, brinquedos, brincadeiras infantis, escola, piadas, xingamentos, discursos, meios digitais e etc), os quais estabelecem normas de comportamento específicas e distintas para as feminilidades como as masculinidades. A escola e demais instituições de ensino são exemplos de locais que demarcam e reproduzem um único modo de ser homem e mulher na sociedade.

As diferenças de gênero, atribuídas segundo os sexos, transformam-se em processos de desigualdade social, o que repercute fortemente no processo de construção da identidade, principalmente no que tange na formação profissional das pessoas que futuramente atuarão nos campos educacionais. No Ensino Superior, principalmente nos cursos de Licenciatura, os estudos sobre gênero são desafios constantes nas disciplinas que compõem o currículo e o cotidiano das aulas. A preocupação está justamente em proporcionar na formação dos(as) futuros(as) professores(as) um olhar mais crítico, humano e desprovido de preconceitos e discriminações.

Incluir os estudos de gênero nos cursos de formação docente, divulgar as principais produções bibliográficas sobre o assunto, incentivar novas pesquisas, exigir critérios mais rigorosos na publicação de textos didáticos e científicos são alguns dos procedimentos que envolveriam uma mudança curricular que hoje se impõe, se considerarmos que a educação deve ser sobretudo um espaço de cidadania e de respeito aos direitos humanos. A Universidade é, portanto, chamada à responsabilidade da discussão do tema da alteridade e da inclusão das minorias, o que a levará inevitavelmente a repensar sua posição frente aos novos sujeitos escolares que reivindicam seu espaço no currículo escolar, entre eles as minorias sexuais e de gênero (FONTES, 2008, p. 13-14).

Nesta relação, entender a corporeidade, o sentido e o significado de ser homem e mulher em toda sua complexidade, se faz necessário quando assumimos a responsabilidade e o compromisso de sermos intendentess pela construção sócio histórica da vida do outro, por meio da Educação. Dessa forma, podemos avançar na discussão deste conteúdo dentro da formação de professores, na EF escolar e não escolar, pois a:

[...] prática das Ginásticas é favorável para o desenvolvimento, em diversos aspectos, não apenas para as crianças, mas para jovens, adultos e idosos, de ambos os sexos, com ou sem limitações. Mas ainda falta material disponível, que abordem e discutam a questão das Ginásticas e as relações de gênero na prática pedagógica no âmbito escolar ou fora dele (GAIO; SANTOS, 2010, p. 7).

As mesmas autoras complementam:

Então, fica a preocupação com os conhecimentos adquiridos na graduação e os conteúdos ministrados pelos/pelas docentes nas disciplinas que abordam as Ginásticas e, a preocupação maior, com as perspectivas que esses/essas futuros/as profissionais têm em relação a aplicabilidade das Ginásticas (GAIO; SANTOS, 2010, p. 7).

Para minimizar estas construções culturais a qual todos nós estamos imersos, refletir constantemente sobre nossa prática pedagógica, como já discutido anteriormente, torna-se um dos pontos cruciais na

formação inicial. Para isso acontecer, devemos nos despir dos preconceitos arraigados à corporeidade e olhar por meio das lentes de gênero. Mas, constantemente atentar-se às nossas escolhas, condutas, linguagem, seleção dos conteúdos a serem ensinados, sendo todos estes desprovidos de intervenções generificadas que tendem tornar a educação desigual no que diz respeito às igualdades de oportunidades.

ENTRELAÇANDO FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EF, GINÁSTICA E GÊNERO: NOSSOS APONTAMENTOS (...)

A história da formação profissional em EF foi marcada por construções de gênero, delimitando espaços, oportunidades, comportamentos, gestos, atividades, práticas corporais. Era uma maneira sutil, por meio de discurso ideológico disciplinar de corpos, de se manterem no controle das concepções de gênero pré-determinados para homens e mulheres. Ademais disso, mesmo na formação de professores(as) a diferenciação que não poucas vezes hierarquizava os gêneros era tratada como algo “natural”, no qual a sobreposição dos homens enquanto estudantes ou como docentes se dava como se fosse contingência da conformação biológica de cada corpo.

Sousa (1994, p. 149) relata que:

Em síntese, no período 1952-1970, apesar de professores e das professoras de Educação Física serem formados num espaço comum – a escola – esse se subdividia em espaços exclusivos para cada sexo. E, apesar de se buscar garantir alguns dos atributos semelhantes para ambos os sexos, eles diferenciavam-se no que se dizia respeito aos gestos ensinados a cada um deles, reafirmando imagens de homem e mulher culturalmente estabelecidas pela sociedade.

Seguindo a linha de raciocínio, a ginástica é um conteúdo da área da EF demarcada por contornos de gênero que, a princípio, ao ser inserida na escola foi negada às mulheres, mas depois, foi entendida enquanto prática corporal essencialmente feminina, o que perpassa nos dias atuais.

Novos olhares sobre a construção das identidades de gênero e, conseqüentemente, sobre a possibilidade de problematizar e estabelecer novas relações, dinamizou, juntamente com a reformulação de outros conceitos e lutas populares, a busca pela formação integral dos indivíduos. O desenvolvimento de políticas que garantem no âmbito escolar uma educação para a cidadania tornou-se imprescindível, fundamentada no discurso do direito à igualdade de oportunidade e respeito às diferenças.

Desta forma, compreendendo o espaço escolar enquanto território de educação e vivência da cidadania, espera-se que enfatize as práticas democráticas. Porém, como podemos tratar pedagogicamente as diferenças? Conforme explicita Tosta (1998, p. 19),

[...] o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, tendo o respeito à diferença como exigência da igualdade, não podem ser reduzidos a momentos episódicos ou de grupos na escola. Tal proposição tem de ser disseminada por toda a instituição e assumida por todos os atores nela envolvidos. Pois o desafio é exatamente encontrar os modos de sair do discurso sobre a diferença e incorporar a dimensão da alteridade, desde a formação do professor até as práticas que marcam o cotidiano na escola.

Para esta autora, são poucas as possibilidades de concretizar em práticas sociais e escolares a questão das diferenças e de sua valorização, se não houver um movimento institucional e global que assuma estas diferenças.

Retornando à temática de gênero e EF, vale indagar sobre como o novo entendimento de gênero, esclarecido por Scott é reconhecido como um discurso politicamente correto e interfere nas vivências educativas das práticas corporais. E especialmente, na prática da ginástica, pois a esta foi delegada no Brasil, a missão de reforçar estereótipos que foram questionados na segunda metade do Século XX, em função da hierarquização de sexo, incoerente com um mundo mais justo e igualitário.

Neste contexto de rever conceitos, a busca por práticas que dialoguem com os discursos contemporâneos, e que, portanto, resolvam

o problema da distância entre teoria e prática, gerou alguns equívocos, como é o caso das aulas realizadas com turmas mistas (meninos e meninas), mas que mantém atividades diferenciadas para cada sexo, reforçando a internalização de padrões sexuais. A própria disponibilidade corporal de meninos e meninas, crianças e adolescentes, para vivências de atividades que “transgridam” à cultura da hierarquização de gênero e naturalização de estereótipos parece comprometida.

Romero (2010) apresenta em sua pesquisa, os discursos de meninos e meninas de uma turma de quinto ano com relação a aulas de EF mistas ou separadas por sexo, em que queixas de um grupo (por sexo) sobre outro revelam motivações sexistas para preferirem aulas separadas.

Os meninos (...) disseram que se têm maior liberdade e ficam mais à vontade para falar e jogar o que quiserem. A falta de habilidade das meninas no jogo de futebol incomoda bastante. Não ter de dividir a quadra e o tempo de aula também foi apontado como uma das melhores vantagens nas aulas separadas, pelos meninos (ROMERO, 2010, p. 128).

Com relação às meninas, a autora citada revela que, “nas aulas separadas, meninas brincam de coisas de meninas (os meninos não gostam de pular corda, por ex.), há mais liberdade pra conversar, meninas são menos brutas[...]” (ROMERO, 2010, p. 129).

Nessa ótica, Cavaleiro e Viana (2010, p. 146) relatam que:

Na aula de Educação Física, ainda é comum a oferta diferenciada de atividades corporais para meninos e meninas. Na intenção de tornar vigentes os preceitos e comportamentos considerados apropriados a cada sexo, com o propósito de converter as crianças em homens e mulheres “genuínos”, parte-se do pressuposto que os corpos sexualmente diferentes constroem-se distintamente. (...) qualquer inadaptação ou “desvio de conduta” corre o risco de ser duramente criticado ou discriminado socialmente: no que se refere a meninos e garotos, costuma-se dizer que são “bichas”, “veados”, “mulherzinhas”, “maricas”.

Enfatizamos que as questões de aulas coeducativas e a seleção de conteúdos em relação aos gêneros devem ser discutidas dentro da formação profissional, que por mais que os discentes entendam que essas questões são importantes, os mesmos acabam reproduzindo os modelos das normativas de comportamentos instituídas em nossa sociedade.

No que tange às vivências das práticas corporais, a história nos conta que os estereótipos masculinos e femininos são demarcados socialmente desde as primeiras brincadeiras da infância, induzidas por um comportamento adulto que educa as crianças para uma identidade de gênero, politicamente conduzida para a construção de um corpo heterossexual.

A aquisição da linguagem, a imposição dos papéis sexuais, a cristalização dos comportamentos disciplinares e capacidade de produção são os principais elementos do *ethos* educacional que construímos e continuamente reproduzimos. Retrato exemplar desta realidade é a curiosa e freqüente indagação que fazemos às nossas crianças: “*o que você vai ser quando crescer?*” (NUNES; SILVA, 2000, p. 10).

Ainda presente em nosso tempo, a concepção da criança como um ser sem identidade, mas que, para os autores citados acima, somente “alcançará o estatuto de ser, nesta lógica, ao definir a tão reclamada identidade profissional, pois esta é a resposta esperada, no mundo do trabalho e da produção” (NUNES; SILVA, 2000, p. 10).

Desta forma, as práticas educativas são desafiadas pela cultura em que se insere, sendo necessário caracterizá-las pelo exercício constante de romper com a dicotomia entre conhecimento/discurso e intervenção/prática. Acreditamos serem necessários alguns princípios que devem reger essas práticas educativas, em busca de uma transformação que supere o discurso pelo discurso, e alcance novas atitudes sociais.

Para que as ações educativas ecoem pela igualdade social, é necessário compreender que,

A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob negação da igualdade. Estamos diante do homem enquanto pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica

sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação diferencial deve ser considerada no momento de aplicação da norma universal (CURY, 2005, p. 15).

No caso das práticas corporais, mais especificamente da Ginástica, esses princípios fazem sentido no desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica que os considerem, evitando equívocos, como aqui exemplificado pelas turmas mistas que mantêm a diferenciação sexista.

Conforme foi retratado pela história da EF, a Ginástica foi uma prática que propagou padrões sexuais e naturalizou a hierarquização de gênero, causando prejuízos às vivências de meninos e meninas. Estas marcas históricas esbarram no discurso contemporâneo sobre a igualdade de gênero, contrário à hegemonia do sexo masculino sobre o feminino. Portanto, para formação integral dos indivíduos, a prática que comumente reforça estereótipos é socialmente percebida como antiquada e injusta, avessa às demandas deste século.

Talvez isso explique porque nossos discursos, não menos importantes do que a vivência da *práxis* social, inclusive podendo ser um caminho para a construção dessa, de forma diferenciada, costumam estar à frente daquilo que conseguimos concretizar em nossas ações, tornando-se contraditórios com algumas escolhas profissionais e pessoais.

Porém, o que ainda observamos nas aulas de EF escolar, sobretudo a partir de nossas orientações nos Estágios Obrigatórios, é a preponderância de uma atuação docente tecnicista, centrada no ensino de repertórios de atividades que muitas vezes sequer dialogam com os conhecimentos e habilidades motoras dos escolares, com seus interesses e linguagens. Percebemos a ausência de uma estratégia didática que considere a diversidade dos indivíduos numa turma escolar, que desenvolva seus conteúdos de maneira acessível e lúdica e ignora questões afetas à sua condição geracional, reforçando condutas excludentes, barreiras sociais e culturais, implicando na desmotivação com as aulas de EF.

Ainda, percebemos a escola como o *não-lugar* da Ginástica nesta região do Pará. A partir de rodas de conversas nas disciplinas que envolvem o conteúdo, ao trazermos a reflexão sobre as experiências trazidas

pelos discentes, notamos que essa modalidade não pertence a esse grupo que esteve há pouco tempo na escola. Entre nossos alunos(as) de Licenciatura em EF, poucos relatam terem vivenciado a Ginástica na escola. A maioria dos homens sequer conseguem discriminar como essa prática deve ocorrer na escola e, entre as mulheres, há alguns poucos relatos de vivências com alongamento, rítmica e dança.

A categoria de *não-lugar*, discutida por Moreno (2006), transcende a perspectiva do espaço físico, uma vez que tratamos de um conteúdo cultural. Em estudos sobre o corpo fluminense e a partir da leitura de obras de Machado de Assis, esta autora revelou o Rio de Janeiro como o *não-lugar* da Ginástica:

[...] os documentos oficiais, e falo aqui especificamente da obra de Rui Barbosa, que era grande defensor da ginástica, revelam uma intenção, forjada no papel, mas não retratam necessariamente uma realidade. Assim, embebida de um Rio de Janeiro machadiano, pude “concluir” minhas investigações: os motivos que levavam à ausência de determinadas práticas corporais no cotidiano do povo fluminense foram *sensíveis*. Essas práticas corporais, a ginástica particularmente, não falavam ao corpo e à alma daquele povo (MORENO, 2006, p. 135).

Considerar esta categoria ao analisar as práticas corporais no Estado do Pará se torna relevante, pois, mesmo que esta região compartilhasse com o Sudeste do Brasil os ideais impregnados num projeto de modernidade que projetava o país, preservou singularidades culturais oriundas da presença de uma diversidade étnica, muito visíveis ainda nos dias atuais. Ou seja, a intencionalidade revelada em documentos oficiais de homogeneizar corpos por meio da disseminação do higienismo, utilizando para isto a Ginástica no espaço escolar, não resultou numa mudança de comportamento tão abrupta que anulasse a historicidade dos corpos paraenses, ou sobrepujasse esta corporeidade.

É comum que nossos(as) alunos(as) apresentem suas trajetórias relacionadas à Ginástica direcionadas para as modalidades mais conhecidas nos espaços das academias. Fica evidenciada a vivência de atividades que compõem o *‘mundo fitness’*, ou seja, aquelas propagadas pela mídia

como a melhor forma de cultivar o corpo atingindo o padrão ideal imposto à sociedade, alinhado com as expectativas disseminadas por um mercado dirigido principalmente para jovens. Estes são tratados como clientes e estimulados pela oferta de produtos a se apropriarem de um estilo de ser e posicionar socialmente como consumidores.

Destacamos que, os estudantes em formação pertencem à uma geração midiática que interage com uma multiplicidade de informações e publicidades, um universo simbólico globalizado. Justifica, portanto, que jovens em qualquer parte do mundo se interessem por vivências que dialoguem com uma cultura transnacional. Neste caso da ginástica de/em academias, o interesse de jovens universitários que pretendem ser professores de EF. Sobre as academias de ginástica, Furtado (2007, p. 311), destaca que “a academia funciona em uma dinâmica caracterizada pela flexibilidade, pela diversificação de sua produção, pelo ‘foco no cliente’ e, conseqüentemente, pela mudança do perfil do professor que nela trabalha”.

As modalidades difundidas nas academias, atualmente, disseminadas nas plataformas virtuais, em aulas online ou divulgadas por celebridades em redes sociais, sempre reforçam um padrão de beleza e vida saudável. Neste universo, tem ganhado destaque as Ginásticas Aeróbicas coreografadas com ritmos nacionais ou músicas da cultura “pop”. Observamos que as meninas se demonstram mais motivadas a atuar com o ensino destes conteúdos do que os meninos.

Na região Norte do Brasil, especificamente no Pará, o ritmo mais popular e de origem no próprio é o *Tecnobrega*²⁴ e suas variações, como o *Tecnomelody*, além de ritmos conhecidos no restante do país como o axé, o funk, o forró universitário, sertanejo universitário, entre outros. O conhecimento da Ginástica apenas por esta perspectiva limita a atuação dos futuros professores(as) na escola, sendo fundamental que os cursos de Licenciatura ampliem as vivências, as problematizem e as situem neste universo midiático e imagético do Século XXI.

²⁴ Tecnobrega é um ritmo surgido nas periferias de Belém/Pará que nasceu do ritmo “brega tradicional” e das influências dos ritmos caribenhos (LEMOS et al, 2008).

A inserção de um ritmo regional nas aulas de ginástica, nos moldes do produto que o *mundo fitness* determina para este espaço social em atendimento a esta geração jovem, é reveladora sobre a forma como ocorre os usos dos bens e produtos culturais disseminados pela mídia. Pois, o fato desta estar imbricada na sociedade contemporânea, não significa que seus conteúdos serão apenas absorvidos, mas principalmente interpretados possibilitando o estabelecimento de novos tipos de relações (BORGES, 2009).

Muitas pessoas entendem os estudos de gênero apenas como um estudo sobre as mulheres, na verdade um grande equívoco. Louro (1997) destaca que mesmo que o enfoque muitas vezes é maior no que diz respeito às mulheres, os estudos de gênero estão cada vez mais explícito referindo-se também aos homens, e a autora complementa “[...] busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirmar ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” e do “Homem”.

Destacamos a importância das discussões de gênero nas disciplinas que compõem o currículo de formação na área da EF, causando um reflexo direto no processo de construção da identidade profissional destes(as) professores(as), para que estes conceitos possam compor e problematizar as concepções advindas das experiências trazidas fora da universidade.

Sato e Nassar (2020) em estudo realizado com professores(as) que atuam com a disciplina EF escolar na Educação Básica de uma cidade do interior do Pará, constataram que no processo de construção da identidade profissional desses docentes, as disciplinas vivenciadas na formação inicial que permeiam o conteúdo ginástica não aparecem com frequência em sua práxis pedagógica, como também, as questões relacionadas as discussões de gênero. Os autores notaram que os(as) professores(as) da rede municipal pesquisada abordam muito sutilmente em suas aulas os temas ginástica e gênero, o que ao nosso ver se torna preocupante a ausência dessas pautas.

Sabemos que uma vez que essas bases sobre a temática em questão não se fazem presentes nos discursos e nas ações pedagógicas do(a) professor (a), essas refletem diretamente na identidade, na profissionalidade que se revela e reproduz no cotidiano dos espaços pedagógicos.

Sobre esta questão, comungamos com Sacristàn (1995) ao destacar o conceito de profissionalidade docente, entendido como um conjunto de comportamentos, bases, destrezas que estão relacionadas à característica de ser um/a professor/a, apresentando nessa ótica a preocupação com a falta de inserção desses assuntos na ação pedagógica de docentes, principalmente daqueles que atuam em espaços escolares.

Vimos que essas questões vêm respingando na ação pedagógica, a partir daquilo que é reproduzido e que o docente traz consigo. Como diz Dubar (2009), a identidade é construída, mantida ou modificada em relação à realidade, mas com esta lacuna ou melhor nesta falta de atenção a este ponto, como o professor e a professora resolve essa situação na prática?

Em outro estudo de Sato; Silva e Nassar (2021) fora observado que os cursos de formação em EF tem um papel influenciador no processo de construção identitária dos(as) futuros(as) professores(as) da área de conhecimento citada, mas infelizmente os autores encontraram nos dados um trato ao corpo visto de maneira tecnicista, positivista e mecanicista e nas manifestações, acarretando um processo de construção da identidade, focado nas formas tradicionalistas e dominantes presentes, que provavelmente limita as discussões de gêneros principalmente no que tange ao campo da ginástica e na relação entre meninos e meninas.

A partir da nossa experiência no Ensino Superior, ainda identificamos nas aulas práticas com o conteúdo Ginástica muitos preconceitos presentes entre os discentes, no qual muitas vezes, há a necessidade de intervenção para introduzir o assunto e realizar discussões e aprofundamento sobre a temática. Nessa via, as experiências vivenciadas no Ensino Superior demonstram mais uma vez a relevância da reflexão e imersão do assunto nos cursos de formação inicial ou continuada, principalmente da área EF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo das práticas corporais e sua relação com a formação de professores(as) de EF e com a aplicação dos conteúdos escolares, estão evidenciadas a construção histórica de barreiras sociais e culturais, ainda presentes nos espaços de formação e escolar, conseqüentemente, nos processos de exclusão provocados por um ideal sociopolítico do corpo e de suas performances.

Isso revela que, apesar da circulação de discursos sobre não estabelecer padrões de gênero nas vivências corporais, a fim de possibilitar uma ampla experiência na trajetória de vida dos sujeitos, ainda há um indicativo de que a escolha pela Ginástica como modalidade a ser desenvolvida pelo(a) professor(a) de EF segue permeada por contornos de gênero, como nos mostra a história da área em questão no nosso país e em nossos diálogos e observações como docentes no Ensino Superior.

Acreditamos que, debruçando nas escolhas profissionais, é possível identificar os encontros ou desencontros entre o que se pensa e que se concretiza na própria vida, explicitando: a) Discursos politicamente corretos, coerentes com o pensamento que pauta a igualdade social, o que não significa por si só atitudes de incorporação destes discursos. Por exemplo, professores(as) que apoiam suas bases conceituais, estudos teóricos, mas na ação pedagógica o trato com o corpo, gênero e suas relações ainda são estigmatizadas por uma identidade constituída fora da universidade ou mesmo das presentes na sociedade; b) Discursos marcados por preconceitos, preservando o caráter biologicista que configura o feminino e o masculino a partir de um movimento corporal e que conduzem a prática pedagógica subsidiando as ações dos professores(as); ou ainda, c) A incorporação de discursos politicamente corretos na condução de sua própria vida e a repercussão destes numa prática pedagógica crítica e inclusiva.

Sendo assim, é necessário que tanto os cursos de Licenciatura em EF como as escolas assumam a questão de gênero de maneira transversal em todo processo de formação, a fim de que seja um projeto institucional e não ações isoladas em algumas disciplinas ou conteúdos. Pois, mesmo que a disciplina Ginástica aborde essa questão e explicita historicamente

e politicamente a construção dos estereótipos de gêneros por meio de sua prática e seu ensino, nos parece ainda insuficiente para que os(as) futuros(as) professores(as) assumam práticas que se configurem como uma ruptura com os próprios preconceitos.

Essas informações e problematizações também devem ser reforçadas com outros exemplos para além da Ginástica, que sejam afetos à realidade vivida pelos discentes em formação em diferentes contextos (incluindo o mundo virtual) e também por meio de outras práticas corporais, como as Danças, as Lutas, os Esportes, a Capoeira e as brincadeiras. A oportunidade de olhar para as relações de gênero nas diversas formas de se aprender e apreender, amplia o olhar para as modalidades de Ginástica, e proporciona uma formação sólida e desprovida de estereótipos, o que tende à contribuir no processo de construção da identidade profissional dos(as) professor(as), qualificando a sua ação pedagógica.

Também é fundamental que a abordagem da Ginástica se direcione às múltiplas possibilidades de vivência, a fim de que os discentes compreendam seus benefícios para a saúde e o Lazer, para o desenvolvimento da criatividade, musicalidade e expressividade, bem como sua relevância histórica e cultural nas manifestações de diferentes povos.

Assim, consideramos que, avançamos conduzindo as discussões sobre gênero na formação de professores(as) em EF, mas ainda necessitamos que essa pauta seja assumida pelo currículo como um todo e comprometa o coletivo de docentes com essa pauta.

Sobre a Ginástica, nos é evidente que este conteúdo merece atenção no aprofundamento de vivências e problematizações relativas a questões de gênero. Porém, se aqui encontramos este desafio, também apontamos uma potência para tratar do assunto, visto que seu contexto histórico elucidada sua conformação generificada e é um exemplo claro sobre a projeção de ideias e ideais sociais sob uma prática corporal. Neste aspecto, acreditamos que, podemos colaborar com a formação inicial e continuada de professores(as) com um projeto institucional voltado para uma educação inclusiva e democrática, com a incorporação de práticas pedagógicas que construam e permitam a abertura para novas experiências de corpo.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e Educação Física escolar**. Campinas: UNICAMP, 2004.
- BORGES, Raquel. **Passagens**: da escola na zona rural para a escola na zona urbana – um estudo de caso sobre rituais vividos por um grupo de pré-adolescentes em uma escola da rede municipal de Betim – MG. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC Minas, Belo Horizonte, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº. 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Conselho Nacional de Educação, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação, 2004.
- CAPDEVILLE, Evely. Cidadania: das ruas à sala de aula. In: CURY, Carlos Roberto & TOSTA, Sandra. (org.) **Educação, Cidade e Cidadania**: leituras de experiências socioeducativas. BH: PUC Minas/ Autêntica, 2007.
- CAVALEIRO, Maria Cristina; VIANNA, Cláudia. Chutar é preciso? Masculinidades e Educação Física escolar. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoli. **Meninas e meninos na Educação Física**: Gênero e Corporeidade no século XXI. Jundiá: Fontoura, 2010.
- CURY, Carlos Roberto. **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DUARTE, Antonio Valdir. **Memórias (in)visíveis**: narrativas de velhos sobre suas infâncias em Belém do Pará (1900-1950). Dissertação de Mestrado apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA. 2008. 137 fls.
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora USP, 2009.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FONTES, Joaquim Brasil. Apresentação do Dossiê “Educação, Gênero e Sexualidade”. **ProPosições**: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 13-15, maio/ago. 2008.
- FURTADO, Roberto. Pereira. Novas Tecnologias e Novas Formas de Organização do Trabalho do Professor nas Academias de Ginástica. **Pensar a Prática**, v. 10, n. 2, p. 139-154, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1110>. Acesso em: 26 set. 2021.

GAIO, Roberta Cortez; SANTOS, Ana Paula dos. Ginástica e Discussões De Gênero: A Ginástica Rítmica na Formação Profissional em Educação Física. **Anais do Fazendo Gênero 9**: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, agosto de 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LEMONS, Ronaldo; CASTRO, Oona; FAVARETO, Arílson; MAGALHÃES, Reginaldo; ABRAMOVAY, Ricardo; TOSTA, Alessandra; IGNÁCIO, Elizete; SIMAS, Marcelo; MENEZES, Monique. **Tecnobrega: o Pará reinventando o negócio da música**. RJ: Aeroplano, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação* – Uma Perspectiva Pós Estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MORENO, Andrea. Terpsícore: ou... da carne e da alma fluminense. In: SOARES, Carmen (org.) **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 3ªed., 2006.

NASSAR, Sérgio Eduardo. **A identidade profissional dos professores do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Pará**. 2013. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. **Estudos Feministas**. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.8, n.2, 2000, p. 9-42.

NUNES, Cesar; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PÉREZ-GOMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

ROMERO, Elaine. As meninas babam o jogo e os meninos são mandões. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti. **Meninas e meninos na Educação Física**: Gênero e Corporeidade no século XXI. Jundiaí: Fontoura, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SATO, Jean Takehiro Shimomaebara; SILVA, Thaynara Saldanha.; NASSAR, Sérgio Eduardo. Saberes adquiridos na formação inicial em Educação Física: uma análise da ação pedagógica. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, jul. 2021.

SATO, Jean Takehiro Shimomaebara; NASSAR, Sérgio Eduardo. O Campo de Estudos do Lazer na Construção da Identidade do Professor de Educação Física escolar da rede

pública do município de Castanhal/Pa. **Anais Do X Seminário de Estudos do Lazer**, Maringá, Pr. 2020.

SCOTT, Joana. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, 20 (2), jul/dez, 1995.

SOARES, Carmen. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 3ª edição, 2004.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 05-13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TOSTA, S. Antropologia e Educação – tecendo diálogos. *In*: **Caderno de Educação**. BH: PUC Minas, n.4, p. 15-20, dezembro, 1998.

UNBEHAUM, Sandra. A Educação Física como espaço educativo de promoção da igualdade de gênero e dos Direitos Humanos. *In*: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti. **Meninas e meninos na Educação Física: Gênero e Corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

ZUZZI, Renata Pascoti; GAIO, Roberta; SILVA, Henrique Nunes da; BATISTA, Cleberon Tavolone. **Gênero e Ginástica na Educação Física Escolar: o (o)culto das diferenças nas propostas pedagógicas**. *In*: GAIO, Roberta; VILLAS BOAS, João Paulo. (Orgs.) **Ginástica na escola: a teoria na prática**. Curitiba: Editora Apprys, 2021.

ZUZZI, Renata Pascoti. **Gênero na formação de professores/as de Educação Física: Da escolha à atuação profissional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, UNICAMP, 2016.

ZUZZI, Renata Pascoti; KNIJNIK, Jorge Dorfman. Do passado ao presente: reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de gênero. *In*: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti. **Meninas e meninos na Educação Física: Gênero e Corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

ZUZZI, Renata Pascoti; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Gênero, corporeidade e cultura: a realidade da Educação Física escolar. *In*: GAIO, Roberta; GÓIS, Ana Angélica Freitas; BATISTA, José Carlos Freitas (Org.). **A ginástica em questão: corpo e movimento**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2010.

GINÁSTICA RÍTMICA E GÊNERO: CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA²⁵

Larissa Áurea Terezani

Roberta Gaio

INTRODUÇÃO

Como praticantes, professoras e técnicas de Ginástica Rítmica foi possível realizar e participar de torneios e campeonatos de ordens municipais, regionais e estaduais. Nesse tempo, na maioria das vezes, havia presença de meninas e mulheres como ginastas, professoras, técnicas e árbitras realizadoras dos eventos e integrantes de equipes. Esse retrato forma um contexto feminino e competitivo que, lentamente, vem se promovendo mudanças. Mesmo em participações de festivais e apresentações em que as regras não eram o principal objetivo, poucas vezes, está o sexo masculino em ação.

Assim, analisando os fatos, enquanto profissionais de Educação Física, devemos escolher um caminho: o repetitivo exercício de uma modalidade feminina seletiva ou uma profissão com possíveis reflexões sobre esta realidade?

Apesar do desenvolvimento, no que refere ao conhecimento, conflitos continuam existindo. Preocupações sempre nos perseguiram e ainda nos perseguem, pois faltavam e ainda faltam respostas para algumas perguntas. Dessa forma, buscamos em Morin (2001) o conforto para nossas inquietações quando enfatiza que o conhecimento traz o risco da ilusão e do erro.

Sendo que a Ginástica Rítmica está presente em maioria nas competições femininas, surgem as questões: as universidades, e espe-

²⁵ Texto produzido a partir da dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado em Educação Física, da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba-SP (UNIMEP) em 2007, pela Larissa Áurea Terezani e orientada pela professora Dra. Roberta Gaio.

cificamente os cursos de Educação Física, se preocupam em discutir e desenvolver projetos de extensão para meninos e meninas?

Dessa maneira, enquanto educadores e educadoras de Educação Física há o compromisso com a própria vida e, conseqüentemente, com a vida do outro; pois ela, a vida, é o principal objeto de estudo da área. Por isso, é traçado um compromisso pautado na auto-superação em que como praticantes da modalidade era um, como estudantes de Educação Física outro e hoje enquanto profissionais e pesquisadoras, é diferente; essas são visões de mundo significantes para a construção de uma nova corporeidade na Ginástica Rítmica.

Assim, é constatado que a ginástica foi instituída há tempo no país, aderida, a princípio e em maioria, pelos homens, o que não ocorreu com a Ginástica Rítmica oficialmente dedicada ao público feminino. Mesmo porque, muitos ouviram sobre estas siglas, G.R., mas, a minoria não conhece o seu significado. A Ginástica Rítmica pode e deve estar na escola, ou em outro campo de atuação, onde esteja o professor e a professora de Educação Física para proporcionar o desenvolvimento integral dos seus alunos e das suas alunas.

A partir das mudanças históricas na Educação Física e na Ginástica Rítmica, Gebara (1997) enfatiza que em todo conhecimento há uma visão e compreensão de mundo e do ser humano, e para conhecer é preciso definir uma posição diante dos valores universais.

A educação é ponto de partida para que suceda uma mudança consciente nas instituições que formam futuros (as) docentes em nosso país, porquanto devem ser os intercessores do conhecimento acadêmico para a sociedade, unificando a teoria à prática. Quem sabe assim, a existência de projetos de extensão possa construir, paralelamente, novos estudos científicos.

Além da formação profissional, o desafio do estudo está no paradigma culturalizado biologicamente. A diferença de gênero é um valor pertinente para o/a profissional competente desencadeá-lo na escola. A formação de quem atua com a Educação Física deve estimular os alunos e as alunas a detectarem, também, a positividade das diferenças, como por

exemplo, as diferentes ideologias e perspectivas; transformando-se em um intermediador da cultural do gênero dimensionada por tabus entre a mulher e o homem que precisam ser rearticulados (GEBARA, 2000).

A partir dessas contestações são descritos os objetivos dessa pesquisa: revisar a literatura sobre as palavras chaves Gênero, Educação Física, Formação Profissional e Ginástica Rítmica; realizar um estudo comparativo entre as três universidades particulares selecionadas por conter a disciplina de Ginástica Rítmica no projeto pedagógico do curso de Educação Física e projeto de extensão dessa modalidade para a comunidade; relatar e comparar os projetos das universidades selecionadas.

Portanto, o presente estudo procura contribuir, com dados atuais, para a Formação Profissional em Educação Física, mostrando a vivência da Ginástica Rítmica, no universo humano, a partir de uma proposta pedagógica, considerando a educação uma perspectiva do âmbito escolar e não escolar, propondo a fuga da rotina das aulas de Educação Física. Com isso, se torna possível praticar uma atividade em que se viva, com intensidade e em plenitude, as possibilidades do corpo, bem como explorar a criatividade, a criticidade e o movimento, interagindo com o outro, por meio da ginástica para ambos os gêneros.

PESQUISA SOBRE PROJETOS EXTENSIONISTAS

Um sonho de universidade passa necessariamente pelo sonho de sociedade e o sonho da universidade só se plenifica quando a sociedade radicalmente se transforma. Paulo Freire (Arquivos PROEXT, 1986).

Este texto apresenta uma pesquisa qualitativa, por fazer parte de uma realidade que não pode ser quantificada, produzindo respostas específicas de um assunto particular, levando em consideração as questões sociais (RUDIO, 2004).

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no sistema de bibliotecas da Universidade Metodista de Piracicaba e outros, sobre

as palavras chaves: Gênero, Educação Física, Formação Profissional e Ginástica Rítmica; segundo Severino (2002).

De acordo com Lakatos e Marconi (1999), toda pesquisa deve ter fundamento numa teoria que dê direcionamento para que uma investigação seja bem sucedida, e sendo esta teoria científica, ela contribuirá para a análise dos dados.

Para a pesquisa de campo há o estudo comparativo entre os projetos de extensão das três universidades particulares, sendo duas do Estado de São Paulo e uma do Estado do Paraná, onde os cursos de Educação Física possuem a disciplina Ginástica Rítmica. Assim, “o interesse dos estudos comparativos reside na ultrapassagem da unicidade e na evidenciação de regularidades ou de constantes entre várias organizações cujas semelhanças e dessemelhanças são analisadas” (BRUYNE *et al*, 1991, p. 228).

A pesquisa de campo cita a questão dos gêneros na Ginástica Rítmica por meio das atividades disciplinares e da implantação dos projetos de extensão. Momento esse em que há o objetivo de preparar discentes para trabalharem com um esporte oficializado feminino, mas, que na sua essência, enquanto jogo, pode ser desenvolvido para todos. Entretanto, o universo desta pesquisa está delimitado em três universidades particulares por terem seus cursos de Educação Física reconhecidos pelos órgãos educacionais superiores e as disciplinas de Ginástica Rítmica.

O interesse por investigar, pelo estudo comparativo, os cursos de ensino superior em Educação Física se dá pelo fato deles apresentarem diferenças importantes para o estudo sobre ginástica rítmica e gênero. Diferenças presentes, principalmente, nos objetivos dos projetos de extensão em andamento ligados à modalidade Ginástica Rítmica, para assim detectar se as realidades dos mesmos influenciam no perfil dos acadêmicos e das acadêmicas em formação.

A seguir está o estudo comparativo entre as universidades selecionadas a partir dos seus respectivos projetos de extensão.

RELATO DO PROJETO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE '1'

Localizada no Estado de São Paulo, suas informações transcritas estão baseadas na Política Acadêmica e na Política de Extensão por meio da coordenadoria das mesmas que foram encontrados nas *homes pages* desta universidade, acessada em 01 de Novembro de 2006. Com especificidade no curso de Educação Física no qual está o projeto de extensão em Ginástica Rítmica 'Popular' publicado por Gaio (2007).

Esta universidade entende a Extensão como um reconhecimento de que existe um conhecimento acumulado e sistematizado dentro e fora do espaço acadêmico; um saber presente nas comunidades e nas pessoas tido como saber popular. A extensão tem como objetivo estabelecer um diálogo entre o saber popular e o saber universitário. Neste diálogo a Universidade passa a conhecer de perto as necessidades e as demandas da população, considerando aquelas cujo atendimento contribui para a construção de uma sociedade em que todas as pessoas possam ter o que deve ser uma vida digna.

Por isso, a extensão permite que a universidade dê um novo direcionamento à tarefa do ensino e à realização da pesquisa. Estes podem passar a ser encarados em seu sentido social e em sua significação política. Nisto, a extensão passa a ser um elemento indispensável para estabelecer a chamada indissociabilidade entre estas atividades acadêmicas, tal como o prescreve a própria Constituição do Brasil.

Um dos momentos iniciais deste processo, ou seja, a implantação da extensão foi um conjunto de discussões na academia acerca da sua realidade na instituição. Com os dados obtidos nesses encontros e com as informações dadas pelos centros, departamentos/cursos, foi possível elaborar o documento Práticas de Extensão Universitária. Nesta época, isto é, em 1988, as posições acerca do sentido da extensão podiam ser resumidas em três concepções, segundo a Coordenadoria de Extensão da Vice-Reitoria Acadêmica: atividades que ocorrem fora da sala de aula, como cursos, seminários, semanas de estudo, conferências, eventos desportivos e culturais, atividades de prestação de serviços por meio de

estágios curriculares; atividades que asseguram o diálogo da universidade com as classes populares, desenvolvidas por meio de projetos de longa duração ou permanentes; prática social que permite o diálogo e a parceria da Universidade com segmentos organizados da sociedade, objetivando formar indivíduos críticos com competência profissional, e produzir conhecimentos na área de atuação do e da docente.

É oportuno mencionar que o processo de discussão e reflexão acerca da extensão continua. O fato de a extensão ser elevada à condição de prática acadêmica na política institucional não garante que todas as atividades nas unidades, subunidades e núcleos materializem esta concepção. Este processo não implica somente a mudança da concepção da extensão. Mais do que isto, envolve a efetivação de uma mentalidade que não dicotomize a teoria e a prática na construção do conhecimento.

Compondo esta universidade estão inúmeros cursos que seguem esses princípios para o desenvolvimento de projetos de extensão, sendo um deles a Educação Física. Os projetos de extensão atendem dois núcleos, de Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer e de *Performance* Humana, abrangendo temas como: processos pedagógicos em Educação Física, qualidade de vida, portadores de cuidados e necessidades especiais, detecção de talentos esportivos, desenvolvimento de habilidades motoras, avaliação postural e ginástica laboral. Em paralelo, também são desenvolvidas pesquisas em duas linhas: Fisiologia, Metodologia e Avaliação da *Performance* Humana e Imunologia do Exercício, Metabolismo, Nutrição e *Performance* Humana.

Além da pesquisa e da extensão como possibilidades importantes para a formação profissional, a instituição inquieta com o ensino que no curso de Educação Física defende uma episteme atrelada aos princípios políticos e éticos, regendo a relação da universidade com os vários segmentos que compõem a sociedade brasileira. Estas tarefas são colocadas como desafio para todos os segmentos da universidade instituindo as categorias da Política Acadêmica como referências para os fazeres administrativos e pedagógico-acadêmicos.

Esse curso de Ensino Superior em Educação Física tem como objetivo formar profissionais capazes de atuar na comunidade organizando e executando programas de exercícios físicos e atividades esportivas para pessoas ou grupos.

O Curso de Graduação, formado por um corpo docente de Mestres e Doutores, está dividido na modalidade Licenciatura e Bacharelado e, em ambos, os cursos, a disciplina de Ginástica Rítmica é ministrada com duração de um semestre que, somada às demais, capacita o profissional a atuar no planejamento, desenvolvimento e avaliação de procedimentos pedagógicos em esportes, ginásticas, danças, lutas e atividades físicas de forma geral, atendendo ao aspecto formal do ensino dos conteúdos da área e não formal.

A partir desse levantamento sobre a política de extensão da universidade '1' e o curso de Educação Física, é aprofundado o olhar no projeto de Ginástica Rítmica Popular inserido a princípio pelo CEDES e que continua em funcionamento por meio do Centro de Qualidade de Vida, espaço onde os acadêmicos estudam e, nos horários sem aulas, fica disponibilizado para atender a comunidade. Segundo Gaio (2007), essa proposta nasceu para propiciar aos seres humanos a oportunidade de vivenciarem as atividades da modalidade, sem desistir ou ser eliminado devido a estereótipos ou habilidades.

No município a Ginástica Rítmica começou a ser oferecida para a comunidade em 1989, por meio de uma parceria entre a Prefeitura e a universidade, sendo que, no curso de Educação Física a disciplina sobre esta modalidade existe na grade curricular desde 1980. A conquista se deu pela comunhão dos órgãos financiadores que acreditaram e apoiaram o projeto de Ginástica Rítmica "Popular", visando proporcionar o esporte participativo e competitivo, principalmente em uma época em que somente os atletas eram reconhecidos (GAIO, 2007).

Atualmente, além do espaço da universidade, o projeto acontece nos seguintes núcleos, como são denominados os locais de atuação: Barracão Estação da Paulista, Clube Palmeiras, Centro comunitário do Bairro Vila Cristina, Centro Comunitário do Bairro Cecap, Bairro

Santana e Bairro Santa Olímpia. As aulas nesses lugares são ministradas por acadêmicos estagiários do curso de Educação Física que recebem uma bolsa-estudo pela parceria universidade e prefeitura do município.

Para Gaio (2007), a Ginástica Rítmica ‘Popular’ pode ser praticada nas quadras das escolas, nas praças, nos centros comunitários, em qualquer lugar, desde que priorize seus significados e suas relações, despertando o movimento ginástico, em contato com aparelhos diferenciados e criativos.

No núcleo da universidade ‘1’ onde o projeto iniciou, construiu um horário para agrupar as crianças com maior capacidade, gerando o desenvolvimento das habilidades específicas deste esporte. Assim, atendeu a expectativa daquelas crianças que desejavam se sobressair no meio esportivo, formando grupos que participaram e ainda participam de competições. É importante salientar, que o espaço sempre esteve aberto para ambos os gêneros, porém, a procura pelo sexo masculino foi baixa (GAIO, 2007).

Após a inserção da Ginástica Rítmica em 2005, nos Jogos Regionais e nos Jogos Abertos do Interior do Estado de São Paulo, é formada uma equipe para representar o município nas competições, dando oportunidade às meninas desse projeto popular. Mesmo com o descaso presenciado da atual secretaria de esportes da cidade, em 2005 a equipe obteve o 3º lugar nos Jogos Regionais e em 2006 o 2º lugar no mesmo campeonato. A partir de 2007, o município passa a comparecer aos jogos participando nesta modalidade.

RELATO DO PROJETO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE ‘2’

Localizada no Estado do Paraná, seus dados foram retirados do projeto de extensão em Ginástica Rítmica do curso de Educação Física, cedido pela coordenadoria do mesmo, no ano de 2006; encontrado também nas *Homes Pages* desta universidade, acessado em 01 de Novembro de 2006, e na Revista da Universidade, publicada em Julho de 2006.

A Universidade do Paraná é credenciada para atuar no Ensino Superior pelo Governo Federal, conforme Decreto de 03/07/97 com publicação no Diário Oficial em 04/07/97, e, como Instituição de Ensino Superior desenvolve projetos nas diversas áreas em nível de Ensino, Pesquisa e Extensão. Dentro dos Projetos da área de Educação Física, está o desenvolvimento da modalidade olímpica Ginástica Rítmica, a qual é precursora no Estado do Paraná.

Sendo um grande centro de treinamento de Ginástica Rítmica há trinta anos, a Universidade tem promovido, ao longo desses anos, estágios técnicos para equipes nacionais e internacionais de diferentes níveis de conhecimento específico. Vários países estiveram na Instituição como Cuba, Venezuela, Colômbia, Equador, entre outros. Assim, na Coordenadoria de Extensão está registrado o Projeto 'Estágios Técnicos Nacionais e Internacionais em Ginástica Rítmica', onde todos os clubes e entidades interessadas em estagiar na universidade podem solicitar sua participação no mesmo, por meio de ofício (com 30 dias de antecedência), sem custo, pois é gratuito.

Com essa abertura da universidade estão às inúmeras equipes de diferentes Estados e cidades que levam suas atletas ou alunas para trocar experiências com as equipes da mesma, que há muitos anos desenvolvem a modalidade com conhecimentos técnicos e científicos atualizados.

Dessa forma, uma retrospectiva é necessária para situar a universidade do Paraná neste estudo comparativo com as duas do Estado de São Paulo. Pois, em 1972 a Faculdade de Educação Física, realizou um trabalho em Ginástica Rítmica, modalidade nova e pouco conhecida no Brasil, na época na qual os acadêmicos e as acadêmicas de Educação Física faziam no município e região a popularização do esporte. Hoje esses alunos e alunas estão em diferentes cidades, atuando em vários órgãos desportivos.

A universidade '2' iniciou em 1978, o projeto de Ginástica Rítmica Desportiva (atual Ginástica Rítmica), formando uma equipe de competição com as próprias acadêmicas do curso de Educação Física. Paralelo a isto, os discentes da faculdade de Educação Física organizavam

campeonatos entre as crianças da região, que os mesmos treinavam, e premiavam até o 5º lugar. Essas crianças eram chamadas a treinar com a equipe da universidade passando a participar de eventos estaduais e nacionais nas provas de conjunto e individual.

Há quase três décadas evidenciava a preocupação com a questão de gênero na formação profissional, inserindo alunos e alunas no projeto de Ginástica Rítmica desenvolvido para a comunidade. Apesar da equipe de competição ser formada só pelas alunas do curso de Educação Física, o que pode ser justificado pelo fato de na época existir campeonatos oficiais somente para o sexo feminino; os homens ensinavam as crianças e realizavam eventos para selecionar os talentos desta modalidade.

Dando sequencia aos acontecimentos, em 1979, a Ginástica Rítmica integrou o projeto Polos Esportivos, criado pelo governador do Estado do Paraná em parceria com a prefeitura da cidade na qual se localiza a universidade em estudo. A coordenação ficou a cargo da professora que ministrava esta disciplina no curso de Educação Física, por ter incentivado a prática da modalidade em várias cidades do Estado, criando novos polos de iniciação nestes municípios.

Contudo, atualmente a popularização da Ginástica Rítmica acontece por esse projeto de extensão que reflete um enriquecimento para a cidade e região, a partir dos seguintes pressupostos elencados pela universidade e pelo curso de Educação Física: contribuição na formação corporal e conseqüentemente melhora da saúde; desenvolvimento contínuo da Ginástica Rítmica; estruturação do trabalho de base no município; aparecimento de novos talentos; participar de eventos promovidos pelas entidades responsáveis no Paraná e Brasil, levando o nome da universidade para todos os segmentos da Ginástica e exposição na mídia.

Hoje a universidade conta com dois *'campi'*, com aproximadamente 500 crianças envolvidas com Ginástica Rítmica; são meninas que entram na iniciação e após participarem de um processo dirigido por profissionais especializados vão se aprimorando neste esporte e, com isso, passam a participar de eventos estaduais, nacionais e internacionais.

O município, onde está localizada a universidade '2', é o atual centro nacional de excelência em Ginástica Rítmica, sendo também referência internacional em todo continente americano. Pela escola de iniciação em Ginástica Rítmica, promove a popularização do esporte e o surgimento de novos talentos que, futuramente, integrarão as equipes de competição, uma vez que conta com polos externos em diferentes bairros do município, onde as crianças da periferia têm a possibilidade de praticar esta modalidade.

As crianças têm aulas de Ginástica Rítmica dois dias por semana na Escola Oficina *Pestalozzi* (Jardim *Franciscato*, zona sul), na Escola Municipal *José Garcia Villar* (Jardim *Interlagos*, zona leste), no Salão Paroquial do Jardim *Monte Cristo* (zona leste) e na Escola Municipal *Maria Tereza Amâncio* (Jardim *Santa Rita XI* - zona oeste). Esta nova fase da escolinha é motivada por um pedido da Promotoria da Infância e Juventude para que entidades da cidade realizem trabalhos com menores, numa tentativa de afastar os jovens e as crianças das drogas e da criminalidade.

Atualmente, cerca de duzentas crianças de duas faixas etárias (de seis a oito e de nove e dez anos) praticam Ginástica Rítmica na 'escolinha', realizada no Campus *Piza*, onde está localizada a faculdade de Educação Física. Neste mesmo local, trinta e cinco meninas se encontram em etapa de treinamento e por isso, são chamadas de ginastas. Elas dividem as categorias: Pré-infantil, Infantil e Juvenil. Além destas, outras trezentas crianças praticam Ginástica Rítmica nos bairros de comunidades carentes, mencionados no parágrafo anterior, orientadas por docentes e discentes de Educação Física; uma etapa iniciada há alguns anos, que constrói uma ramificação a mais dentro do projeto permanente de extensão que, mantém as escolinhas.

Dentro da escola de Ginástica Rítmica, os talentos são selecionados para participarem das equipes de treinamento e competição. Estas equipes são formadas por crianças da escolinha e divididas pelas seguintes categorias: pré-infantil (09 a 11 anos), infantil (11 a 13 anos). Estas ginastas participam de eventos regionais, estaduais e nacionais de

acordo com seu nível técnico. Todas as ginastas têm acesso à preparação física, aulas de *Ballet* Clássico e treinamento especializado que duram em média de 04 a 07 horas diárias.

A universidade patrocina os estudos das atletas até o final de suas carreiras esportivas, e dá suporte técnico para as ginastas do Paraná que se destacam e que moram em outras cidades. A Escola de Ginástica Rítmica atende a toda comunidade e o serviço oferecido é gratuito. As inscrições para os testes ocorrem anualmente, durante os meses de fevereiro e março. O projeto atende crianças de 05 a 09 anos, distribuídas em diferentes turmas de acordo com o seu nível técnico e faixa etária.

Todo esse trabalho de base em prol da popularização da Ginástica Rítmica e a descoberta de talentos refletem nas melhores atletas do país e por isso a universidade foi, por alguns anos, sede da seleção brasileira. Esse desenvolvimento é reflexo de uma formação em Educação Física pautada em disciplinas que contemplam a modalidade para profissionais de ambos os gêneros.

Com isso, é importante um relato sobre a passagem da seleção brasileira no município do Estado do Paraná. Em 1998, quando parte das integrantes da seleção eram ginastas da universidade '2', esta participou do Campeonato Mundial realizado em Sevilha, na Espanha, melhorando do vigésimo quarto lugar (24º) para o décimo terceiro (13º), sendo uma das favoritas a participar das Olimpíadas de Sidney, em 2000. Em 1999, a Seleção Brasileira de Ginástica Rítmica, conseguiu um dos títulos da história da modalidade no Brasil, o Campeonato Pan-americano de *Winipeg* no Canadá. Pouco tempo depois foi confirmada a presença das brasileiras nas Olimpíadas de Sidney na Austrália em 2000, no qual foram finalistas. O conjunto colocou o Brasil entre os melhores do mundo, voltando em oitavo lugar (8º).

Em 2003, a Seleção Brasileira de Ginástica Rítmica de Conjunto conquistou nova medalha de ouro no Pan-Americano de Santo Domingo, solidificando sua imagem de referência no esporte. Classificado para a Olimpíada de 2004, em Atenas, o conjunto ficou mais uma vez entre os finalistas, repetindo o desempenho de Sidney e conquistando o oitavo

lugar (8º). O ano foi fechado com mais uma grande conquista para: as equipes infantil, juvenil e adulta que venceram as três categorias do Campeonato Brasileiro de Ginástica Rítmica de Conjunto, realizado no Estado do Paraná, com a participação de 25 equipes do Brasil.

Apesar dos resultados obtidos em 2004 e nos anos anteriores, a decisão da Confederação Brasileira de Ginástica (CBG) de dissolver a Seleção Brasileira de Conjunto – anunciada poucos dias antes da equipe embarcar para as Olimpíadas – motivou a comissão técnica de Ginástica Rítmica da universidade ‘2’ a centrar todos os esforços nas equipes de base. Em 2007, a seleção brasileira é reformulada e renovada com o centro de treinamento em Vitória, no Estado de Espírito Santo.

Nos dias atuais as equipes desta universidade contam com a experiência de ex-ginastas da seleção brasileira, que comandam as equipes de categorias menores. No ano de 2005, confirmaram o favoritismo em nível nacional ao vencerem o Campeonato Brasileiro de Conjuntos – *Ilona Peuker*, nas duas categorias que participaram: pré-infantil e infantil.

Enquanto as equipes mais experientes colecionam títulos nacionais e internacionais, um trabalho dedicado e silencioso prepara as futuras gerações da Ginástica Rítmica nacional. Docentes e discentes do curso de Educação Física dedicam à ‘escolinha’ e ao polo de treinamento visando descobrir talentos e formar ginastas de alto nível de desempenho.

Outro avanço da universidade é o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ginástica Rítmica que acontece em dois blocos distintos, janeiro/fevereiro e julho. No ano de 2007 iniciou mais uma turma e, em seis anos de existência recebeu cerca de 150 profissionais de várias regiões do Brasil e da América do Sul, interessados em estudar e pesquisar esta modalidade que vem crescendo. A Especialização em Ginástica Rítmica é muito procurada por ser a única no país, bem como por possuir docentes altamente gabaritados como a atual vice-presidente do Comitê de Ginástica Rítmica da Federação Internacional de Ginástica, a ex-técnica da Seleção Brasileira de Conjunto durante dez anos, arbitra internacional e Presidente do Comitê Técnico de Ginástica Rítmica da Federação Paranaense de Ginástica.

Algumas regiões do Brasil ofertam cursos, porém raramente de extensão universitária e com carga horária não superior a vinte horas, as chancelas acabam sendo das federações ou ainda de clubes. Tratamos aqui do curso de Especialização em GR (...), organizado como Pós-Graduação *Lato Sensu* com início isolado em 1997 e a formação de novas turmas sistematicamente a partir do ano de 2000. Além de promover o desenvolvimento do conhecimento científico, tecnológico e cultural, o curso contribui para a melhoria da qualidade na atuação e no magistério do ensino superior, possibilitando estudos específicos nos diferentes níveis de aprendizagem e de rendimento (LORENÇO *et al*, p. 1, 2006).

Todo o desenvolvimento desta modalidade no município, certamente, influencia na cultura da sua sociedade, o que pode ser comprovado no plano de ensino das disciplinas de Ginástica Rítmica, no curso de Educação Física da Universidade do Estado do Paraná, em estudo, uma vez que, o curso ministra a modalidade ao abranger na sua grade curricular duas disciplinas: Ginástica Rítmica I (iniciação e pedagogia) e Ginástica Rítmica II (introdução aos aparelhos).

RELATO DO PROJETO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE '3'

Localizada no Estado de São Paulo seu relato está pautado na Política Acadêmica e na Política de Extensão da sua coordenadoria e da sua Reitoria. Desenvolve um projeto de extensão integrado a vários cursos e recebe o nome de Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente – CIAD, no qual a Educação Física é uma das áreas dos participantes. As informações foram cedidas pela Coordenadoria Geral de Extensão e pela Coordenadora do CIAD; algumas informações foram encontradas na *Home Page* desta universidade, acessada em 01 de Novembro de 2006, bem como na publicação de Gaio (2006).

Esta universidade, a partir de valores éticos cristãos, considerando as características socioculturais da realidade, tem como missão produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando à capacitação profissional de

excelência, à formação integral da pessoa humana e à contribuição com a construção de uma sociedade justa e solidária. Para cumprir a sua missão institucional, promove a execução das suas atividades pelos seguintes valores e condições de desempenho: solidariedade; respeito ao pluralismo e à diversidade; responsabilidade com o meio ambiente; desenvolvimento com sustentabilidade econômico-financeira; pró-atividade; participação e corresponsabilidade; excelência; compromisso social.

A partir destes fatores, selecionados como requisitos para a formação de profissionais das distintas áreas que compõem a instituição de ensino em questão é importante afunilar essa trajetória para as áreas de conhecimento da Educação Física apresentada em duas possibilidades: licenciatura ou bacharelado.

A atuação do e da profissional de Educação Física foi regulamentada em 1998, pela lei número 9.696/98, atendendo a uma antiga expectativa da categoria. Com isso, a tendência é que ocorra uma diminuição - ou até mesmo a exclusão - da presença de leigos em alguns setores. A regulamentação da profissão e o exigente mercado de trabalho ampliam, cada vez mais, o espaço para profissionais competentes com consciência de sua responsabilidade social.

O curso de Educação Física desta universidade reformulou o currículo e fez a opção por preparar o e a profissional para atuar em todas as áreas. Mais do que isso, o curso está aberto a atender novas tendências da Educação Física, considerando as características regionais e os diferentes interesses do campo de atuação.

O projeto didático-pedagógico permite a aprendizagem teórica, a aplicação e a análise crítico-reflexivo. Para dar suporte ao desenvolvimento do programa, há um conjunto de disciplinas básicas, entre as quais: Desempenho e Crescimento Físico, Métodos do Trabalho em Educação Física, Planejamento e Gestão de Atividades em Academia. Outras estão vinculadas à cultura do movimento, como Ritmo e Folclore, Ginástica (grifo nosso), Handebol, Futebol e Teorias do Lazer.

Para colocarem em prática o que aprenderam, além de disciplinas técnicas e específicas, os e as alunas realizam estágios desde o primeiro

semestre, projetos de iniciação científica, atividades extracurriculares, projetos de extensão (grifo nosso) e a atuação em monitorias. Sendo que, a extensão é a atividade acadêmica por meio da qual a universidade compartilha com a sociedade cultura, conhecimento e informação.

Assim, o Plano de Gestão da Extensão obedece às diretrizes da respectiva política e têm por objetivo expressar o compromisso da universidade com o Município e a Região em que está inserida. Contudo, deve ser pautada em duas vertentes reciprocamente dependentes e complementares: coleta, armazenamento e divulgação de informações de interesse para a vida da Metrópole; atividades de Extensão integradas com as de pesquisa e as de ensino.

Dessa forma, pode detectar as diretrizes da política de extensão para compreender a diante algumas medidas tomadas pela universidade no curso de Educação Física e, principalmente, na disciplina de Ginástica Rítmica. Essas diretrizes foram aprovadas e revisadas, respectivamente, na 356^a e na 382^a Reuniões do Conselho Universitário:

1. Estímulo à aproximação universidade-sociedade propiciando a leitura crítica da realidade, estimulando a troca e a reelaboração do conhecimento e favorecendo a visão integral da pessoa humana e da sociedade numa perspectiva cristã e transformadora.
2. Desenvolvimento de projetos, priorizando os de natureza interdisciplinar, intersetorial e interinstitucional que favoreçam o equacionamento de demandas sociais emergentes.
3. Estímulo ao desenvolvimento de Projetos de Extensão que contemplem a efetiva participação de alunos e alunas, favorecendo a formação ao profissional como cidadão.
4. Articulação permanente com outras instituições e movimentos sociais com vistas ao desenvolvimento de parcerias.
5. Articulação com programas ou projetos de maior abrangência, de iniciativa de outras organizações do setor educacional (MEC, CRUB, ABRUC, ABESC, Fundação UNITRABALHO, etc.).
6. Estímulo a programas, projetos, cursos e atividades de iniciativa da Universidade, que venham a contribuir para o desenvolvimento da região.
7. Apoio permanente ao desenvolvimento de projetos em áreas onde existam linhas

de estudos e de pesquisas consolidadas ou onde tenha potencial para a definição dessas linhas. 8. Estímulo à integração das atividades de extensão com os projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação bem como com os Programas e Cursos de Pós-Graduação (Grifo nosso, Home Page da Universidade '3').

Em paralelo a esses pontos citados, estão às atividades de extensão, que são definidas pelas práticas docentes e discentes, próprias de determinada área temática e características de um peculiar relacionamento com distintos sujeitos sociais, compreendendo: ações; cursos; eventos e serviços de extensão.

No caso do curso de Educação Física, um projeto de extensão em que está envolvido é o Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente – CIAD, o qual leva a comunidade a outros cursos de ensino superior (Psicologia, Pedagogia, Terapia Ocupacional e Artes Plásticas) para dialogar os seus conhecimentos (GAIO, 2006). Segundo a Reitoria Acadêmica (2006), tem por objetivo programar e executar projetos interdisciplinares destinados à capacitação de recursos humanos, bem como da implantação de núcleos de atividades direcionados as pessoas com deficiências, na perspectiva de sua inclusão social.

Dessa maneira, as atividades dirigidas às pessoas com deficiências são a Ginástica Rítmica e a Dança (GAIO, 2006), diferenciando das outras universidades em estudo, pois não tem um projeto específico nesta área, aparecendo como complemento de um projeto existente. A Ginástica Rítmica pode e deve ser praticada pelos diferentes corpos da nossa sociedade, ao defender a sua aplicabilidade para meninos e meninas, e englobar os corpos portadores de necessidades especiais masculinos e femininos.

De acordo com Gaio (2006), o CIAD atende 600 pessoas com deficiências, de diferentes tipos, da cidade e região, tendo como meta principal a valorização das pessoas a partir da aproximação destas com as questões que envolvem o ser humano no mundo: a família, o trabalho, a escola, os amigos, as amigas e outros. Um ponto relevante e inédito é o atendimento à multideficiência, que implica no atendimento integrado às diversas deficiências, com programas conjuntos ou específicos.

Uma das metas do CIAD é através da valorização do deficiente como pessoas, facilitar sua inclusão em diversos segmentos da sociedade, desenvolvendo suas potencialidades a partir do conhecimento e aceitação de suas limitações e assim promover a construção da cidadania como patrimônio da sociedade civil, para que os deficientes possam gozar dos seus direitos e deveres exercendo uma função social produtiva (GAIO, 2006, p. 100).

Esse projeto de extensão contribui diretamente para a formação em Educação Física nesta universidade, uma vez que, os (as) alunos (as) têm como experiência ensinar a Ginástica Rítmica como mais uma possibilidade de desenvolvimento global do ser humano (GAIO, 2006). Além dessa vivência durante o processo de formação, a criação e a participação em eventos são importantes. Por isso, o Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente – CIAD, por meio de muitas pesquisas e estudos promoveu em 2006 o “I Congresso Nacional sobre a Inclusão de Pessoa com Deficiência”.

Segundo a coordenadora do evento, foi uma proposta nacional dedicada ao tema ‘Encontro com as Diferenças: reflexões e ações’, no que concerne às políticas públicas, ao papel do Estado e aos órgãos públicos, da universidade, da sociedade civil e da iniciativa privada, tendo como elemento orientador a efetivação dos direitos do cidadão e da cidadã deficiente.

O congresso buscou estimular e reafirmar o compromisso com a reflexão e a ação dos agentes sociais em busca da superação dos obstáculos para a cidadania e a dignidade das pessoas com deficiências, por intermédio do intercâmbio de experiências, da relação teoria e prática sobre inclusão e deficiência, da construção do conhecimento sobre o tema, na relação entre ensino, pesquisa e extensão (*Home Page* da universidade ‘3’, acessada em 01 nov 2006).

Em comunhão com o congresso, o Programa ‘Arte Sem Barreiras’ traz o festival ‘Albertina Brasil’ com ação de continuidade e reconhecimento da arte como linguagem de integração e superação de barreiras e de aproximação dos diversos grupos culturais para alcançar uma sociedade inclusiva. Buscou uma compreensão do fazer artístico das pessoas com deficiência, integradas à contemporaneidade estética e ao desenvolvimento socioeconômico do país.

Ao passo que a Ginástica Rítmica é caracterizada como um esporte artístico e também arte, a qual deve estar presente durante as apresentações artísticas; nessa instituição é praticada pelas pessoas com deficiências, que é o público alvo do evento dentro do projeto de extensão desenvolvido pela universidade que está realizando a atividade.

O Congresso e o Festival propuseram ações que incorporaram uma mudança de olhar, ações imersas em perspectivas e repletas de ousadia, capazes de transpor desafios. Um olhar além da diferença, com o sujeito interagindo com seus interlocutores, aproximando por formas culturalmente organizadas de ações, tornando o sujeito do seu próprio desenvolvimento, capaz de utilizar seus potenciais e possibilidades. ‘Todos foram convidados a participar do desafio dessa mudança de olhar, ou seja, por um olhar diferente, inclusivo’ (Coordenadora do CIAD, 2006).

ANÁLISES DOS RESULTADOS

Essa pesquisa relata os projetos de extensão que refletem a cultura criada pela instituição de ensino superior por meio do estudo comparativo entre as três universidades selecionadas, nas quais são analisadas a presença da disciplina de Ginástica Rítmica, os projetos e as relações sobre os gêneros.

Contudo, é avaliado que a Universidade ‘1’ possui a disciplina de Ginástica Rítmica na grade curricular do curso de Educação Física com duração de dois semestres (nomeadas Ginástica Rítmica I e II) e projeto de extensão vinculada à mesma. Nesta instituição de Ensino Superior é criado a Ginástica Rítmica Popular que atender toda a comunidade, sem discriminar por sexo, habilidade, faixa etária ou poder sócio econômico. Havendo a preocupação em receber todos os gêneros, mas a procura do público masculino é menor em comparação ao feminino.

A Universidade ‘2’ possui a disciplina de Ginástica Rítmica na grade curricular do curso de Educação Física com duração de quatro semestres (nomeadas Ginástica Rítmica I, II, III e IV) e projetos de extensão vinculados a essa área de concentração. Porém, o objetivo maior é atingir o alto-nível de desempenho com a comunidade participante, uma vez que, foi cede da seleção brasileira e formou técnicas e da mesma. Dessa forma, a procura do

público masculino é, praticamente, zero quando comparado ao feminino, já que a modalidade competitiva no Brasil apresenta maior desenvolvimento para as mulheres. Essa universidade oferece mais disciplinas durante o curso e projetos direcionados a *performance* esportiva, pois também carrega uma forte cultura a prática da ginástica nessa região brasileira.

A Universidade '3' possui a disciplina de Ginástica Rítmica na grade curricular do curso de Educação Física com duração de dois semestres (nomeadas Ginástica Rítmica I e II) e projetos de extensão vinculados aos conhecimentos dessa área em estudo. Entretanto, seu projeto abrange a comunidade de deficientes na qual ocorre a vivência da Ginástica Rítmica, da Dança e outras atividades. Mesmo não tendo como objetivo o alto-nível de desempenho dos participantes a procura da população feminina é maior que a masculina. Essa universidade mostra que por meio dos projetos de extensão nascem programas reconhecidos no cenário nacional como o congresso sobre a Inclusão de Pessoa com Deficiência e o festival denominado 'Albertina Brasil'.

Deste modo é relevante mencionar que segundo os órgãos federais de ensino as universidades devem manter em ação projetos de extensão para as suas validações acadêmicas; os quais são a bússola para a formação profissional competente que servem para o crescimento do conjunto de profissionais que compõem o quadro educativo da instituição.

As três universidades pesquisadas mantêm ativos seus projetos de extensão nos quais os (as) alunos (as) do Curso de Ensino Superior em Educação Física participam e compreendem a possibilidade da Ginástica Rítmica ser desenvolvida para todos os gêneros. Porém, a maioria dos e das discentes possuem pouco conhecimento sobre as teorias de gênero aprofundadas em autores (as) da área, uma vez que, os e as docentes encontram dificuldades em inserir nos planejamentos das disciplinas e dos projetos essas referências bibliográficas.

Nota nesse estudo que as instituições possuem em comum a disciplina de Ginástica Rítmica na grade curricular do curso de Educação Física e projetos que apresentam a mesma política acadêmica a qual deve abranger os campos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com pesquisa realizada por Zuzzi (2005), há uma carência na discussão das teorias de gêneros na formação profissional em Educação Física, tais como: falta desse conhecimento, ausência desse conteúdo nas disciplinas do curso e também de bibliografias sobre o assunto.

Diante desta busca para promover iguais oportunidades para os gêneros durante a realização da Ginástica Rítmica, ou outras atividades e esportes, está à reestruturação da formação profissional nos cursos de Educação Física estudados, que possuem essa modalidade como uma disciplina do currículo e, principalmente, nos cursos que ainda não oferecem esta disciplina, nem conteúdos sobre Ginástica Rítmica e Gênero acoplados em outra/s disciplina/s da grade acadêmica. Visto que, repensar a formação profissional em Educação Física deve ser uma exigência quando o objetivo é transformar a opressão social, as diferenças de valores e a discriminação.

Docentes da escola e de outros lugares de atuação enquanto não recebem estas mudanças e reestruturações continuam com o direito repensar a proposta de a Ginástica Rítmica ser desenvolvida para meninos e meninas. Em contraponto, há consciência das dificuldades e do tempo que podem levar para manter a igualdade de oportunidade para os (as) alunos (as). Vale reconhecer que mesmo distantes das informações acadêmicas e das precárias condições de ensino observa docentes na luta por uma educação igualitária.

Com isso, a Educação Física com o carácter de gênero sendo concretizado, não deve estar distante dessa realidade, as aulas podem ser adequadas para proporcionar o conhecimento e a compreensão da igualdade em todas as relações e em todos os movimentos. Além de que, as ações docentes são fatores determinantes para o ser humano durante a Educação Física romper seus paradigmas compreendendo o novo.

Uma vez que, alguns países desenvolvem a Ginástica Rítmica para todos os gêneros, assim, permanece a responsabilidade da federação internacional e das confederações nacionais reiniciarem novas discussões

sobre o assunto acatando e disseminando desta possibilidade. Visto que, se almeja a aprovação e regulamentação da Ginástica Rítmica masculina como esporte reconhecido na busca pela igualdade da realidade feminina.

Portanto, é esperado com esta pesquisa, que docentes, por meio de um olhar diferenciado sobre este estudo, reformulem suas propostas e que os erros, os acertos, as dificuldades e as facilidades, que fizeram parte desta jornada, possam instigar a busca por novas respostas, contribuindo academicamente para um tema tão relevante.

REFERÊNCIAS

ABELIN, Maria Rosa. **Ginástica Rítmica: Esporte e Inclusão Social**. UNOPAR em Revista. n.007, Junho/2006, 24 p.

BRUYNE, Paul; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: Os pólos da prática metodológica**. Tradução de *Ruth Joffily*. 5.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. 252 p.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA. Disponível em www.fig-gymnastics.com/cache/html/12032-118-10001.html. Acesso em 07 abr 2007.

_____. Disponível em www.fig-gymnastics.com/index2.jsp?menu=disrg. Acesso em 21 abr 2007.

GAIO, Roberta. **Para além do corpo deficiente... histórias de vida**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba-SP.

_____. **Para além do corpo deficiente: histórias de vida**. Jundiaí: Fontoura, 2006.

_____. **Ginástica Rítmica Popular: uma proposta educacional**. São Paulo: Robe editorial, 1996. 211 p.

_____. **Ginástica Rítmica Popular: uma proposta educacional**. 2.ed. ampliada e atualizada. Jundiaí: Fontoura, 2007. 151 p.

GEBARA, Ivone. **Teologia Ecofeminista: ensaio para repensar o Conhecimento e a Religião**. São Paulo: Olho D'água, 1997. 135 p.

_____. **Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal**. Tradução de Lúcia *Mathilde Endlich Orth*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 261 p.

LAFFRANCHI, Bárbara. **Treinamento desportivo aplicado à Ginástica Rítmica**. Londrina: UNOPAR Editora, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnica de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 282 p.

LOURENÇO, Márcia Regina Aversani; SANTOS, Eliana Virgínia Nobre dos; GAIO, Roberta. **Formação Profissional em Ginástica Rítmica.** In: 4º Congresso científico Latino-Americano de Educação Física. Piracicaba: Unimep, 2006. Pedagogia do movimento, Tema livre. “CD-ROM”.

POLÍTICA DE EXTENSÃO. Universidade Metodista de Piracicaba, 3.ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002. 72 p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. Disponível em <http://www.puc-campinas.edu.br>. Acesso em 01 nov 2006.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 144 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2002. 335 p.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. Disponível em <http://www.unimep.br>. Acesso em 01 nov 2006.

UNIVERSIDADE DO NORTE DO PARANÁ. Disponível em <http://www.gr.unopar.br>. Acesso em 01 nov 2006.

TEREZANI, Larissa Aurea. **(Des) Encontros de Gênero na Ginástica Rítmica:** um estudo sobre formação profissional em Educação Física. Piracicaba. 2007. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP. Piracicaba-SP.

ZUZZI, Renata P. **Ser Homem, ser mulher, ser humano:** as relações de gênero na visão docente e suas implicações na formação profissional em Educação Física. Piracicaba. 2005. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP. Piracicaba-SP.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDOS DE GÊNERO NA ESPECIALIZAÇÃO EM GINÁSTICA RÍTMICA²⁶

Márcia R. A. Lourenço

Mário Molari

Roberta Gaio

INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma discussão sobre formação profissional em Educação Física, tendo como foco de análise a ginástica rítmica, considerando a universidade como espaço de formação e produção do conhecimento a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Partindo de uma pesquisa documental (Rudio, 2003) por meio dos trabalhos científicos produzidos na especialização em ginástica rítmica da Universidade do Norte do Paraná/UNOPAR e do projeto pedagógico do referido curso, discorreremos sobre a pós-graduação lato sensu, que permite aprofundamento em uma determinada área de conhecimento, levando o/a aluno/a a não somente reproduzir o conhecimento, mas fundamentalmente a produção dele com seriedade e qualidade.

Na tentativa de desenvolver atividades adequadas e compatíveis para um melhor desenvolvimento da ginástica rítmica no Brasil, acreditamos ser necessário reforçar as oportunidades ofertadas aos profissionais de Educação Física, em se tratando de estudos específicos, possibilitando a orientação necessária e precisa, para o aprimoramento técnico desportivo e para o conhecimento didático-pedagógico.

Assim, é objetivo deste pequeno texto mostrar que, a Universidade do Norte do Paraná, com a contribuição de diversos profissionais de outras instituições, como polo de treinamento e divulgação da ginástica

²⁶ Texto apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 - atualizado e ampliado.

rítmica, vem criando espaços para os profissionais de Educação Física e áreas afins fazerem pesquisa sobre esta modalidade, como também, abrindo espaços para a reflexão e investigação sobre o feminino e o masculino no esporte.

PREÂMBULO INICIAL

A ginástica rítmica no Brasil vem ocupando espaços nas diferentes facetas do desporto. Organizou-se, enquanto esporte no século XX, mas precisamente na década de oitenta, quando equipes nacionais passaram a ser convocadas para eventos internacionais.

Como a seleção brasileira de conjunto venceu seu primeiro Pan Americano em 1999, o país, finalmente, esteve representado nesta modalidade nos XXVII Jogos Olímpicos, no ano de 2000 em Sydney. Porém, na prova de individuais o país já havia enviado Rosane Favilla (24^a colocação geral) em 1984 por ocasião dos XXIII Jogos Olímpicos, realizado em de Los Angeles e, Marta Cristina Schonhorst (41^a colocação geral) para os XXVI Jogos que aconteceram em Barcelona, no ano de 1992. (GAIO, 2007; SANTOS, LOURENÇO, GAIO, 2010)

Quando o Brasil sediou os XXXI Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro, em função de ser o país sede, deve as vagas para o conjunto e para o individual, sendo a ginasta Natália Gaudio a representante brasileira e conquistando a 23^a colocação geral.

Para completar a trajetória evolutiva deste esporte no alto rendimento, a equipe nacional de conjunto de ginástica rítmica foi finalista em Sydney 2000 e em Atenas 2004, além de participar dos XXIX Jogos Olímpicos, que aconteceram em Pequim, no ano de 2008 (12^a colocação), nos XXXI Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro em 2016 (9^a colocação) e por último, nos XXXII Jogos Olímpicos no Japão, que em função da pandemia de COVID-19 foi adiado para 2021 (12^a colocação). (GAIO, 2007; SANTOS, LOURENÇO, GAIO, 2010)

Paralelamente a estes acontecimentos, houve a popularização da ginástica rítmica em todo o país, e o número de praticantes já é maior

que todas as demais ginásticas competitivas do Brasil juntas, o que exige uma atenção extra ao desenvolvimento contínuo da modalidade.

Como não poderia deixar de ser, a formação e a capacitação de profissionais na área, também, seguiram uma determinada trajetória. Algumas regiões do Brasil ofertaram, outras ainda ofertam cursos de treinamento ou iniciação, mas em sua maioria são cursos relâmpagos e, raramente, de extensão universitária com uma carga horária não superior a 20 horas. As chancelas acabam sendo das federações estaduais ou ainda de clubes que praticam a modalidade e possuem certa experiência.

Já o curso de especialização em ginástica rítmica da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, que é o foco central deste texto, é organizado como pós-graduação *latu sensu* e teve início isolado em 1997, retomando a formação de novas turmas a partir do ano de 2000. De lá para cá tem iniciado e finalizado seus cursos, sistematicamente, tendo sido o último em 2020, totalizando 22 turmas. Os cursos sempre aconteceram em formato presencial. Entretanto, a última turma, em função da crise sanitária que acometeu a humanidade, fruto da pandemia de COVID-19, teve sua finalização no formato remoto emergencial. Aguarda-se o fim da pandemia para a retomada das atividades.

Além de promover o desenvolvimento integral do ser humano e seu crescimento individual e coletivo por meio do conhecimento científico, tecnológico e cultural, o objetivo deste curso é contribuir para a melhoria da qualidade na atuação de profissionais envolvidos com a ginástica rítmica, que trabalham diretamente com ginastas, da iniciação ao alto nível, possibilitando estudos específicos nos diferentes níveis de aprendizagem e de rendimento.

Ainda tem como foco contribuir para o ensino de qualidade no magistério do ensino básico ao superior, em especial aos especialistas que já atuam ou desejam atuar nos cursos de formação profissional em Educação Física.

GINÁSTICA RÍTMICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Ginástica Rítmica surgiu oficialmente como esporte independente no século XX, especificamente na década de 1960 quando aconteceram os primeiros campeonatos mundiais. Segundo Hernandes; Bouza (1982) eventos competitivos da modalidade já haviam acontecido na Europa, tais como: em 1949 na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em 1951 na Bulgária, em 1953 na antiga Checoslováquia, em 1954 na Áustria, em 1958 na Alemanha e em 1961 na Polônia. Apenas em 1984 entrou no rol de esportes olímpicos, primeiramente com as provas individuais, nos XXIII Jogos Olímpicos, que aconteceram em Los Angeles e depois, com as provas de conjunto em 1996, nos XXVI Jogos Olímpicos, em Atlanta.

Na modalidade ginástica rítmica, existem dois tipos de competições: individual e em conjunto. Nos campeonatos individuais, da categoria adulto (a partir dos 16 anos de idade) as ginastas, obrigatoriamente, participam de quatro provas com os aparelhos oficiais arco, bola, maças e fita, uma vez que o aparelho corda é utilizado apenas nas categorias de base. Já no conjunto, cinco ginastas competem ao mesmo tempo de forma sincronizada dando ideia de unidade realizando colaborações variadas da qual uma depende da outra para obter um resultado final harmonioso. Os aparelhos do conjunto são definidos pela FIG para todo o ciclo olímpico e cada combinação de aparelhos tem a duração de dois anos; são duas coreografias distintas, sendo uma de um único tipo de aparelho e outra com dois aparelhos diferentes ao mesmo tempo. (LOURENÇO, 2003)

Percebemos o longo caminho que percorreu a modalidade até sua popularização e evolução rumo aos eventos esportivos de grande visibilidade, nas palavras de Santos; Lourenço; Gaio (2010, p. 24):

Para compreendermos melhor o processo de evolução do desporto Ginástica Rítmica, recorreremos a uma ordem cronológica, que se inicia a partir do século XIX e se estende até os dias atuais, em que podemos perceber as grandes modificações do esporte, como exemplo às relacionadas a sua denominação: Ginástica Moderna

(1963), Ginástica Feminina Moderna, Ginástica Rítmica Moderna (1972), Ginástica Rítmica Desportiva (1975) e Ginástica Rítmica (1998); e também mudanças das regras contidas no Código de Pontuação neste processo evolutivo.

No Brasil a ginástica rítmica chegou pelas mãos da professora húngara Ilona Peuker, que motivou a prática competitiva ao criar o Grupo Unido de Ginástica – GUG, primeiramente, no Rio de Janeiro. Paralelamente, as propostas pedagógicas relacionadas a essa modalidade foram assimiladas por outros/as professores/as em cursos técnicos ministrados pela professora austríaca Margareth Frohlich no Estado de São Paulo. (GAIO, 2007).

Desde o princípio, várias foram as participações brasileiras em eventos internacionais, tanto em conjunto como no individual e, a evolução técnica da modalidade, aconteceu de forma gradativa com a contribuição de profissionais de várias regiões do Brasil.

Para Lourenço (2003), o divisor de águas na ginástica rítmica nacional foi a conquista do título do conjunto brasileiro em Winnipeg/Canadá, durante os 13º Jogos Pan-americanos, em 1999, pois a partir deste a ginástica rítmica brasileira passou a ser reconhecida dentro e fora do nosso país, inclusive classificando-se para os Jogos Olímpicos de Sydney e levando um grande número de crianças a procurar por espaços que oferecem a prática deste esporte, nas escolinhas pelo país afora.

A partir daí, a modalidade se popularizou e novos estados incluíram a ginástica rítmica em suas federações. Com a manutenção dos resultados em outros eventos, como já falamos anteriormente, é notório o interesse do nosso país pela ginástica rítmica, tanto quanto se interessa pela ginástica artística. Novos espaços surgiram e a tendência é ampliar horizontes.

Dos 27 estados brasileiros, 25 estão filiados à Confederação Brasileira de Ginástica-CBG, por meio das federações estaduais que são responsáveis pela evolução das ginásticas em suas respectivas regiões. Todas as federações têm trabalhos específicos de ginástica rítmica, seja na perspectiva competitiva ou apenas escolar.

Embora todo esse crescimento da modalidade no Brasil, ainda é pouco o número de profissionais especializados na área e para que o desenvolvimento se dê da melhor forma possível se faz necessário pensar em processos de formação que promovam o conhecimento específico que essa modalidade gímnica exige.

Recentemente, o Comitê Olímpico Brasileiro-COB lançou a Academia de Treinadores por meio do Instituto Olímpico Brasileiro que é o departamento de educação do COB, responsável pelos cursos para profissionais que atuam em diferentes esportes, entre eles a ginástica artística.

Com certeza há uma expectativa de que com o tempo a ginástica rítmica, também, seja contemplada neste projeto, assim como a Federação Internacional de Ginástica promove os cursos da Academia FIG para todas as modalidades de competição mantidas pela mesma.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A GINÁSTICA EM QUESTÃO

De acordo com Rinaldi (2004) a Ginástica é uma das manifestações da cultura corporal que encontramos entre os conhecimentos da Educação Física que possibilita o enriquecimento do universo de conhecimento do ser humano através das experiências corporais.

As diversas possibilidades de movimentos que a ginástica oportuniza facilitam o desenvolvimento de crianças e jovens, com e sem deficiência, de ambos os sexos, das diferentes classes sociais, etnias e religiões, em qualquer espaço, ou seja, nos específicos para a prática de modalidades esportivas, nas instituições de ensino oficiais e nos demais espaços alternativos para a prática da atividade física.

A ginástica de uma forma geral aparece na formação acadêmica do futuro profissional de Educação Física, nos cursos de graduação (licenciatura ou bacharelado) dividida em várias terminologias ou denominações. Especificamente, a ginástica rítmica que é nosso foco neste texto, aparece como nome de disciplina em várias universidades, porém o pouco tempo para ministrar todos os conteúdos e,

principalmente, o conhecimento do que é a modalidade ou a falta dele pelos próprios discentes, são barreiras para que o processo de formação seja o melhor possível na modalidade.

Entendemos que, para que o professor possa lançar mão da Ginástica como um saber que, por meio de experiências corporais, possa permitir ao aluno dar sentido em suas ações, possibilitando um enriquecimento em sua formação geral, este deve possuir amplos conhecimentos técnico-científicos, além dos fundamentos didático-metodológicos que o auxiliarão na organização, seleção e sistematização desse conhecimento em suas aulas. (RINALDI, 2004, p. 101).

A pós-graduação tem uma característica diferenciada da graduação, permite que o projeto pedagógico do curso possa especializar em determinado assunto, estudando o mesmo em diversos enfoques. No caso da ginástica rítmica é evidente a dificuldade que os/as discentes encontram, ao adentrar no curso de formação, pois é raro o aluno ou a aluna que já tenha tido contato com a modalidade e a pouca divulgação desta ginástica nos meios de comunicação, em especial a televisão, contribui para o desconhecimento.

Porém, não podemos negar que as novas tecnologias da informação e da comunicação têm contribuído e muito, para diminuir este desconhecimento e tem proporcionado uma nova realidade na formação profissional em Educação Física e no desenvolvimento da ginástica rítmica, enquanto conteúdo desta área de conhecimento.

Assmann (1998) nos fala sobre um novo tempo da história da humanidade e, para tanto se utiliza de duas expressões conjugadas: sociedade do conhecimento enquanto sociedade aprendente.

O conhecimento – e não os simples dados digitalizados – é e será o recurso humano, econômico e sócio-cultural mais determinante na nova fase da história humana que já se iniciou. Com a expressão sociedade aprendente pretende-se inculcar que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de ecologias cognitivas. (ASSMANN, 1998, p. 19).

ESPECIALIZAÇÃO EM GINÁSTICA RÍTMICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DISCUSSÕES DE GÊNERO

O curso de especialização em ginástica rítmica da Universidade Norte do Paraná está dividido em dois blocos distintos de 180 horas cada, além de 60 horas para orientação e elaboração do trabalho de conclusão de curso, isto é, a monografia. O curso é intensivo, ofertado anualmente e totaliza 420 horas.

Como já dito, teve sua primeira turma em 1997 e a segunda em 2000, sendo que a partir daí passou a fechar turmas todos os anos sistematicamente. Em vinte e dois anos foram, aproximadamente, 580 (quinhentos e oitentas) alunos/alunas inscritos/as, uma média de 30 por turma. Dentre os/as matriculados/as apenas 16 foram do sexo masculino (o que denota ser a ginástica rítmica ainda um universo feminino, não somente nos tablados de competição, mas também nos espaços profissionais, de técnicos/as, árbitros/as, entre outros) e 02 alunas de outro país, mas especificamente, da Argentina.

Ao todo foram representantes de 24 estados brasileiros, sendo a maioria do Estado do Paraná, pois o curso acontece no Município de Londrina, cidade localizada ao norte deste estado e é nessa cidade o maior centro de treinamento de ginástica rítmica, o que estimula a procura por capacitação e trabalho com a modalidade.

O segundo estado com o maior número de alunos/as nessa especialização é São Paulo, seguido de Santa Catarina e Minas Gerais. O estado do Rio de Janeiro vem na sequência, depois vem Mato Grosso do Sul, Alagoas, Distrito Federal e Bahia. Tanto Espírito Santo quanto Pará e Ceará tiveram poucos alunos/as cada, matriculados/as no curso. Os demais estados, tais como Rio Grande do Sul, Amazonas, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Roraima, Mato Grosso, Sergipe, Tocantins, Maranhão, Paraíba, Rondônia, Goiás e Piauí, tiveram entre 1 e 3 representantes no referido curso.

Apenas os estados do Acre e Amapá não tiveram alunos/as presentes no curso, que, como já foi mencionado, até pouco tempo, era o único que

formava especialista em ginástica rítmica, sistematicamente, no Brasil. Outros cursos já existiram, porém de maneira esporádica e, atualmente, uma universidade sediada na cidade de São Paulo se aventura em oferecer especialização na área. Já são dois cursos, pois o primeiro teve seu início em 2019 e, o que se percebe é a efetivação da segunda turma.

Vale a informação de que todos estados com representatividade no curso apresentam trabalhos em ginástica rítmica pela sua Federação. Estes dados dão subsídios à informação de que a popularização do esporte está em todo o país e que há uma preocupação com a formação profissional específica, para que tanto a iniciação esportiva quanto o treinamento de rendimento em ginástica rítmica sejam bem direcionados.

Dos 580 alunos/as matriculados/as, é um número muito pequeno que não completa a capacitação, por razões diversas e muitas vezes até desconhecidas. No que diz respeito às monografias, exigência para receber o certificado de especialista em ginástica rítmica, confirmamos que não foram todos participantes do curso que entregaram. Entendemos que isto acontece porque muitos têm, somente, o objetivo de buscar o conhecimento técnico-científico, deixando em segundo plano o certificado acadêmico.

Haja visto que, muitas vezes, o aluno ou a aluna participa do curso trazendo, também, sua equipe de ginástica rítmica ou somente alguma ginasta para vivenciar momentos de treinamento junto ao curso ou com as ginastas das equipes da UNOPAR, que são filiadas à Federação Paranaense de Ginástica.

O levantamento dos trabalhos monográficos aqui apresentados não contabiliza pontualmente os/as alunos/as, pois em alguns anos dos cursos oferecidos, a monografia ora foi elaborada individualmente, ora em duplas e até em trios. Os temas abordados foram na maioria o alto rendimento na modalidade, mas tivemos, também, temas como: escolar, formação profissional, esporte para deficientes e assuntos diversos que envolvem a prática da ginástica rítmica. Nestes estudos diversos envolvendo a temática encontramos os estudos sobre gênero, enfocando a preocupação com a modalidade que, ainda é, na perspectiva da Federação

Internacional de Ginástica, essencialmente um esporte feminino. Foram poucos trabalhos, mais que mostram a preocupação de transcender a abordagem convencional relacionada a prática esportiva. Um desses trabalhos, se encontra como capítulo desta obra, isto é, o estudo do Rubens Arguelho, que aborda as discussões de gênero na formação profissional, considerando a disciplina de ginástica nos cursos de Educação Física.

Tendo a temática de gênero como a preocupação central da obra em que este texto também é parte, a explanação que se segue foca nas discussões que acontecem no curso por ocasião da disciplina – ginástica rítmica aberta às diferenças – e nos estudos monográficos que se sensibilizaram pelo debate em prol de uma nova forma de olhar, estudar, fazer e propor os movimentos rítmicos e expressivos, que criam um movimento a favor da ginástica rítmica masculina, como já era desejo do criador da então ginástica moderna, Rudolf Bode (1981-1971) e seus seguidores, desde o século XIX. (LANGLADE; LANGLADE, 1970).

GINÁSTICA RÍTMICA ABERTA ÀS DIFERENÇAS: DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO NO CURSO

O curso que abordamos no momento é composto da seguinte grade curricular:

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Arbitragem da GR	20 horas
Aprendizagem Motora	20 horas
Ballet Clássico aplicado a GR	20 horas
Ciência do Treinamento	20 horas
Didática e metodologia do ensino superior	20 horas
Expressão Corporal	20 horas
Fisiologia do Esforço	25 horas
GR Aberta às diferenças	25 horas
GR I – elementos corporais	25 horas
GR II – elementos com aparelhos	30 horas
Metodologia da Pesquisa	20 horas

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Nutrição no esporte	25 horas
Organização de eventos em GR	10 horas
Psicologia do Esporte	25 horas
Tópicos avançados – atualidades	10 horas
Treinamento Aplicado a GR I	20 horas
Treinamento Aplicado a GR II	25 horas

A disciplina “Ginástica Rítmica aberta às diferenças” surgiu em 2000, inicialmente como “Tópicos Avançados – atualidades”, depois houve a primeira mudança para “Ginástica Rítmica para deficientes” e assim permaneceu de 2001 a 2009 e a partir de 2010 tomou a forma da disciplina que nós temos hoje e que é o centro das atenções deste escrito que, objetiva, dentre outros aspectos, apontar as discussões sobre gênero que acontecem no bojo do curso de especialização em ginástica rítmica da UNOPAR.

Desde a introdução da disciplina, em 2000, até os dias atuais o trabalho sempre se pautou pela metodologia denominada de Ginástica Rítmica Popular, que propõe a vivência da modalidade “em qualquer lugar, repleta de significados acerca do corpo e de suas relações ocorridas no desvelar do movimento gímnico, em contato com aparelhos coloridos e interessantes”. (GAIO, 2007, p. 54).

Toda abordagem presente na obra de Gaio (2007), seus textos e outros dão o suporte necessário para o desenvolvimento da disciplina que tem a seguinte ementa: estudo das várias propostas advindas da ginástica rítmica que possam colaborar para efetivação de uma pedagogia do movimento em Educação Física na escola e fora dela, para crianças e jovens na faixa etária escolar, com e sem necessidades, de ambos os sexos, de várias classes e etnias.

A abordagem teórica passou a contemplar os princípios da diversidade, da inclusão e da alteridade, tendo como pano de fundo os debates fomentados a partir das reflexões de experiências em ginástica rítmica dentro e fora da escola dos/das próprios/as profissionais presentes no curso.

Silvério (2005, p. 87) nos remete ao entendimento da diversidade a partir do entendimento de outras duas palavras, isto é, diferença e multiplicidade. Ele considera que a “diferença é a qualidade do que é diferente, o que distingue uma coisa da outra, a falta de igualdade ou de semelhança. A variedade diz respeito a qualidade, atributo ou estado de algo que possui diferentes formas ou tipos que se diversificam dentro de uma classe. A multiplicidade diz respeito a grande número ou variedade de algo”.

Assim, uma proposta que pretende respeitar a diversidade humana, entendendo as diferenças que emanam do ser em movimento nas suas múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo, tem como objetivo a inclusão. Em se tratando de aulas de ginástica rítmica, devemos vivenciar esta modalidade na escola ou fora dela, propiciando que alunos e alunas estejam com todos e todas, sem restrições, mesmo aqueles que se apresentam em cadeira de rodas, amputados de braços ou outra forma qualquer de ser e estar no mundo; com muita criatividade, sem restrições de movimentos e expressões que ecoam destes movimentos, num sentido amplo de sermos o que somos e não o que deveríamos ser.

Portanto, a temática da inclusão surge a partir do entendimento, da aceitação e do atendimento às diferenças em propostas motoras com a ginástica rítmica. As experiências são valorizadas com intuito de esquentar o debate sobre as diferenças em aulas de ginástica rítmica, pois a realidade social e cultural de cada aluno ou aluna traz à baila situações diversas de momentos de ensino-aprendizagem na modalidade.

“Incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional”, é o que nos diz Mantoan (2006, p. 188). E assim, o curso se desenrola gerindo projetos de ginástica rítmica, nos quais as diferenças não devem ser consideradas como obstáculos para o ensino-aprendizagem de elementos corporais, de manipulação de aparelhos oficiais e alternativos e de composição de coreografias em conjunto ou individuais. Vale o que a mesma Mantoan (2006, p. 189) argumenta:

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível

para entender como aprendemos, e como percebemos o mundo e a nós mesmos. O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio de idéias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações.

No decorrer do módulo surgem discussões, provocações e conflitos à medida que se apresenta a história geral da ginástica e a história específica da ginástica rítmica à luz da história da humanidade, isto é, dos fatos que marcam a vida de discriminação, marginalização e exclusão dos corpos deficientes; a realidade da mulher aos longos dos tempos, como um ser desvalorizado e invisível; a profunda desigualdade entre as populações de origem européia e as de origem não-européia; as diferenças de crenças que levam a posturas e valores nem sempre aceitos, entre outros fatos que marcam a vida planetária dos seres humanos e que não podem ser ignorados quando trabalhamos com os movimentos rítmicos e expressivos.

Sem dúvida, há que estar atento a fim de não utilizar um discurso novo para confirmar a velha visão de mundo (...). Não basta tomar conhecimento da diversidade que compõe as sociedades, nem incluir discurso multiculturalista ou interculturalista para se referir a educação. É preciso que as diferentes visões de mundo se façam presentes e dialoguem. Não se trata de somar, mas de estarem juntas em pé de igualdade. (SILVA, 2005, p. 47).

Assim, alguns acontecimentos históricos e seus documentos são destaques na busca de uma evolução histórica da ginástica rítmica e seu entendimento como um conteúdo para todas as crianças e jovens, com e sem deficiência, de ambos os sexos e de diversas etnias e religião, tais como: Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9..394/96) (GAIO; DIAS, 2011); a Constituição Federal do Brasil de 1988 e o movimento negro no Brasil, a partir de 1985 (SILVÉRIO, 2005) e os movimentos feministas em prol do reconhecimento dos direitos da mulher como ser humano (LOURO, et al, 2003), entre outros.

São 25 horas no total, entre debates teóricos e vivências práticas em ginástica rítmica instigando um novo olhar para esta modalidade que tem sua história marcada pela busca de um movimento belo, gracioso e

perfeito, executado somente por corpos belos, magros, femininos e perfeitos; envoltos por vestimentas de luxo, com muitas pedrarias e cores, com aparelhos portáteis de valores exorbitantes.

Olhar para o passado não no sentido de negá-lo, mas de entendê-lo e de redimensioná-lo com novas propostas, buscando o que há de único em cada criança e jovem em movimentos rítmicos e expressivos e ao mesmo trabalhando isto na coletividade, como um dos fatores a enriquecer o ser humano, em seu conhecimento de mundo e vida é o foco das discussões e vivências.

O ensino-aprendizagem de movimentos em ginástica rítmica deve valorizar o ser humano como corpo-sujeito e não valorizar a ginástica rítmica, considerando assim, o ser humano como um corpo-objeto. Objeto dos interesses de professores e técnicos que só tem o desejo de alcançar o lugar mais alto do pódio e para que isto aconteça é capaz de qualquer coisa, até mesmo ignorar que eles trabalharam com crianças e jovens que tem sentimentos e emoções.

O módulo em questão valoriza o trabalho lúdico, a criatividade, sem descaracterizar a modalidade. Propõe os princípios da ginástica rítmica popular no desenvolvimento inicial da modalidade. Porém, também incentiva a valorização das crianças e jovens que querem e possuem potencial para se tornarem grandes ginastas. O esporte de alto rendimento não é para todos, pois requisitos são necessários, entretanto temos que garantir sempre espaços permanentes para que as demais crianças e jovens, que não possuem qualidades suficientes para serem grandes ginastas, possam continuar a vivenciar e usufruir dos benefícios advindos desta modalidade.

Assim, o módulo leva os/as alunos/alunas a refletirem sobre a origem da Educação Física e a ginástica rítmica como parte desta história e perceber que seu trabalho com crianças e jovens, em especial, na iniciação na modalidade precisa transcender o que bem nos colocar Nóbrega (2009, p. 32):

Como atividade meramente prática, sinônimo de exercitação física, a Educação Física é marginalizada do contexto intelectual. O conhecimento sensível, expresso na linguagem do movimento, é tido como secundário,

no máximo como complemento de atividade racional e produtiva, não caracterizando o seu conhecimento no espaço e tempo escolares.

APONTAMENTOS FINAIS

Desde a sua origem até os dias atuais as ginásticas, em especial a ginástica rítmica vem se modificando, não só em diferentes formas de movimentos, como possíveis técnicas de execução desses movimentos, alcançando um nível de dificuldade superior cada vez maior, o que leva o profissional de Educação Física interessado por essa modalidade estar sempre buscando atualização, seja em propostas pedagógicas para um trabalho de iniciação ou escolar, seja para a aplicação de treinamento de alto rendimento.

Observamos também, que um profissional que atua nas escolas, necessita cada vez mais de se apropriar dos diversos conteúdos da Educação Física para propiciar aos/as alunos/as um desenvolvimento plural da cultura corporal, para além dos conteúdos tradicionais encontrados no planejamento escolar.

Para Batista (2006, p. 60) “as diretrizes curriculares contemplam diferentes manifestações corporais, e, sobretudo viabilizam a todas as pessoas possibilidade da prática da atividade física, utilizando como uma das áreas temáticas a Ginástica”.

Estar em pesquisa ou fazer pesquisa são estados necessários para o profissional que pretende ministrar um ensino de e com qualidade.

Segundo Beillerot (2002), estar em pesquisa significa a realização de um trabalho reflexivo, que traz à baila os problemas ou dificuldades que cada profissional possa encontrar em sua prática cotidiana.

Já, fazer pesquisa, “implica outros procedimentos, em especial aqueles que o verbo ‘fazer’ impõe: encontrar os meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las”. (BEILLEROT, 2002: p. 73).

O que pretendemos mostrar neste texto é que a UNOPAR, com a contribuição de profissionais de outras instituições, como pólo de

treinamento e divulgação da ginástica rítmica, vem criando espaços para os profissionais de Educação Física estarem em pesquisa e fazerem pesquisa sobre essa temática.

Há quarenta anos a instituição oferece o curso de graduação em Educação Física e tem em seu conjunto de atividades um projeto permanente de extensão intitulado “Escola de Iniciação em Ginástica Rítmica da UNOPAR – da iniciação ao alto nível”, os quais, juntamente com a especialização em ginástica rítmica aqui apresentada, formam o tripé ensino, pesquisa e extensão, dando à instituição a credibilidade para se assumir como espaço nacional privilegiado de reprodução e produção do conhecimento na modalidade.

Como o conhecimento é dinâmico, muda a cada momento em forma e sentido, assim também o é o ser humano, um ser de cultura e de sociedade. A universidade (diga-se de passagem, com a grande contribuição da professora Elisabeth Laffranchi, que esteve por muitos anos no comando da instituição) tem se deslocado no sentido de acompanhar este ser em movimento, prova disto é a mudança ocorrida no curso de especialização em ginástica rítmica. É uma proposta que avança em sentido oposto, mas não como sentido de contrário, mas como complemento, como um novo caminho que se inaugura propiciando o descobrimento de novas formas de fazer em ginástica rítmica.

Que possamos contemplar o que na verdade já era um desejo do percussor da então ginástica moderna e seus seguidores: que a modalidade, atualmente, denominada como ginástica rítmica possa existir para além do sexismo.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 2ª. Edição, Petrópolis: Vozes, 1998.

ANDRÉ, M. (organizadora) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2ª edição, Campinas, SP: Papyrus, 2002.

BATISTA, J.C. de F. Discussões sobre a disciplina Ginástica de Academia no curso de Educação Física: possibilidades de encontro in GAIO, R. ; BATISTA, J.C. de F. (organizadores) **A ginástica em questão: corpo e movimento**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2006.

BEILLEROT, J. A. “pesquisa”: esboço de uma análise in ANDRÉ, M. (organizadora) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2ª edição, Campinas, SP: Papirus, 2002.

GAIO, R. **Ginástica Rítmica desportiva “popular”**. Jundiaí: Fontoura, 2007.

GAIO, R.; BATISTA, J.C. de F. (organizadores) **A ginástica em questão: corpo e movimento**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2006.

GAIO, R.; DIAS, T. Escola Inclusiva e formação de educadores: reflexões sobre a realidade brasileira IN **Innovación Educativa**. Departamento de Didáctica e Organización Escolar, Instituto de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, 21, 2011.

LANGLADE, A.; LANGLADE, N. R. de. **Teoria general de la gimnasia**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970.

LOURENÇO, M. **Ginástica rítmica no Brasil: a (r) evolução de um esporte**. 2003, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola In RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

NÓBREGA, T. P. Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. 3ª. Edição revisada, Natal: EDUFRRN, 2009.

RINALDI, I. **A ginástica como área de conhecimento na formação profissional em educação física: encaminhamentos para uma estruturação curricular**. Campinas, SP: (s. n.), 2004. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS, E. V. N. dos; LOURENÇO, M. R. A.; GAIO, R. **Composição coreográfica em ginástica rítmica: do compreender ao fazer**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

SILVA, P. B. G. e. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania In ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.) **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005.

SILVÉRIO, V. R. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade In ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.) **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005.

GINÁSTICA RÍTMICA E GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Rubens Silva Arguelho

Roberta Gaio

INTRODUÇÃO

A Ginástica Rítmica é um esporte de infinitas possibilidades de movimentos corporais, realizados em harmonia com a música e, coordenados com o manejo dos aparelhos próprios, que são: corda, arco, bola, maças e fita.

Observando a prática da GR, como é mais conhecida esta modalidade, nota-se que se trata de um esporte, preferencialmente, de mulheres, pois nos diversos espaços de competição encontramos professoras, técnicas e árbitras e, raramente, a figura masculina se faz presente.

Terezani (2007) informa que há dezessete anos, as pessoas responsáveis pelo desenvolvimento das ginásticas no país, ao proporem a vivência dessa modalidade para além do espaço do esporte de alto rendimento, isto é, também nas aulas de Educação Física na escola, não atentaram para um detalhe muito importante: as competições em ginástica rítmica estão voltadas somente para o sexo feminino, enquanto na escola, encontramos diversos gêneros.

E como trazer esse esporte-arte para o ambiente escolar, de modo a trabalhar com a diversidade corporal presente? Como desmistificar a cultura de que meninos não fazem coisas de meninas ou vice-versa? Como quebrar o paradigma de gênero imposto pela sociedade, em que menina dança e brinca de boneca e menino joga futebol? Será que a ginástica rítmica está sendo desenvolvida na escola para ambos os sexos?

Estas são questões que nos acompanham na intenção de elaborar esse texto, fruto do trabalho monográfico apresentado no curso de especialização em ginástica rítmica da Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR. O estudo propõe a reflexão sobre a formação profissional em Educação Física, pois acredita que as ações pedagógicas dos/das docentes são frutos de discussões ocorridas ou não no bojo dos cursos de formação.

Considerando que a ginástica rítmica é uma disciplina que integra a grade horária obrigatória ou eletiva dos cursos de formação em Educação Física, nosso interesse se pauta no preparo dos/das discentes, futuros/as profissionais a trabalhar com a modalidade.

Eles/elas precisam estar preparados/as para desenvolver a modalidade na perspectiva das diferenças, isto é, entendendo e atendendo a todas crianças e jovens presentes numa aula, com e sem deficiências, de ambos os sexos, de várias classes sociais, etnias e religião, mesmo que ainda não tenhamos avançado no esporte ginástica rítmica, e o mesmo ainda continue como uma modalidade essencialmente feminina, de acordo com Federação Internacional de Ginástica – FIG, órgão que organiza todas as modalidades de ginástica no mundo.

REFLEXÕES SOBRE GÊNERO

De acordo com Guedes (1995), atualmente, as teorias sobre gênero existem advindas de duas categorias que são: a primeira aquela que simplesmente explica o conceito de gênero por descrição dos fatos, sem interpretação das causas e a segunda que acredita que o conceito de gênero é fruto da história de mulheres acopladas na história de homens, ou seja, o estudo de um implica no estudo do outro. Isto posto, “rejeita-se assim as esferas separadas, as justificativas biológicas. O Gênero seria uma forma de indicar *construções sociais*”. (GUEDES, 1995, p. 9).

Importante ressaltar que gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino) e dessa forma, as relações de gênero correspondem ao conjunto de representações históricas e culturais construídas em

uma sociedade, ao longo do tempo, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. O sexo seria percebido então como uma questão relativa à biologia, enquanto que o gênero uma construção histórica a partir de fatos genéticos (AUAD, 2006).

Em outras palavras, a identidade de gênero relaciona-se à interiorização de um papel sexual típico da sociedade na medida em que o ser humano se identifica, social e historicamente, como masculino ou feminino; enquanto a identidade sexual depende de características genéticas, fisiológicas e anatômicas, ou seja, critérios biológicos, e refere-se à interação: heterossexual, bissexual, homossexual, quer dizer, à forma com que o ser humano exerce sua sexualidade com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as (LOURO, 1997).

Para Meyer (2003), o conceito de gênero parece enfatizar a pluralidade dos processos pelos quais a cultura constrói e diferencia corpos e sujeitos femininos e masculinos, fazendo-se necessária a articulação do termo com a classe, a raça/etnia, a sexualidade, a geração, a religião e a nacionalidade.

O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à idéia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudessem explicitar comportamento de homens e mulheres, compreendendo, dessa forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Tal determinismo serviu para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. (NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008, p. 3).

Essa concepção de pluralidade no gênero reflete-se no estabelecimento de uma percepção de pertencimento sobre o sexo anatômico, no qual as características biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade, ou seja, as características e as diferenças anatômicas são percebidas e valorizadas de modo como são e estão, isso devido as relações de gênero socialmente construídas.

Essa relação de pertencimento a um gênero, segundo Auad (2006), acarreta na negação e distanciamento do sexo “oposto”, pois o modo

como percebemos cada um dos gêneros já pressupõe polaridade, pois temos de um lado o feminino associado a fragilidade e a meiguice e de outro temos o masculino com atributos de agressividade e força, sendo que as características de um normalmente não estão atribuídas ao outro.

Quando começamos a notar essas relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas tem correspondência com a relação de poder. Esse processo que foi construído ao longo dos anos, segundo o modo como as relações entre masculino e feminino foram se estabelecendo socialmente, podem nos explicar os motivos de algumas atividades serem diferenciadas por sexo (TEREZANI, 2007).

Vejamos: por muito tempo as atividades corporais e esportivas (a ginástica, os esportes e as lutas) não eram recomendadas às mulheres porque poderiam ser prejudiciais à natureza de seu sexo considerado como mais frágil em relação ao masculino. Centradas em explicações biológicas, mais especificamente, na fragilidade dos órgãos reprodutivos e na necessidade de sua preservação para uma maternidade sadia, tais proibições conferiam diferentes lugares sociais para mulheres e para homens onde o espaço do privado – o lar – passou a ser reconhecido como de domínio da mulher, que nele poderia exercer, na sua plenitude, as virtudes consideradas como próprias de seu sexo tais como a paciência, a intuição, a benevolência, entre outras. (GOELLNER, 2003, p. 31).

Para Scott (1989) o gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado, que se torna uma palavra particularmente útil, já que oferece um meio de diferenciar a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens.

Logo, percebemos gênero como uma imagem corporal que desenha dois sexos biológicos distintos e estáveis, moldados já no interior materno como um traço que contém características e expectativas do que a pessoa terá de representar e ser em vida. Seria como se o gênero resumisse um conjunto de conhecimentos que estabelecem significados ao corpo/sexo, produzindo a própria diferença sexual. (FERNANDES, 2008).

EDUCAÇÃO FÍSICA, GINÁSTICA RÍTMICA E GÊNERO NA ESCOLA

Trazemos a discussão de gênero para o campo de atuação profissional em Educação Física: Qual o entendimento de gênero que deve ser compreendido para a prática de Educação Física escolar? O que levam os/as professores/as encaminharem os meninos para o futebol e as meninas para a ginástica rítmica? Possuímos uma cultura que engessa as diferenças e determina as características de cada corpo, definindo tarefas e gostos?

Nota-se que cada aluno ou aluna vem sendo conduzido/a a um espaço de aprendizagem, culturalmente, designado para o seu sexo biológico, pois conforme afirma Tubino (1992) existem divisões no esporte desde os Jogos Olímpicos da Antiga Grécia, quando a mulher era proibida até de assistir as competições.

As representações sobre masculino e feminino, além do sexo dos sujeitos, são utilizados para organizar as práticas escolares. São, contudo, silenciados nos discursos. Dessa forma, não se pensa sobre como a utilização desses elementos na organização do trabalho na escola pode promover situações de desigualdade. (AUAD, 2006, p. 30).

Ora, se os esportes de modo geral, possuem seus órgãos federativos que constroem as regras, separando por várias vezes os sexos, porque na escola seria diferente?

Culturalmente, o esporte tem sido um terreno onde a masculinidade se comprova, uma escola na qual se aprende a valorizar o “ser homem” (manhood) e a desvalorizar o “ser mulher” (womanhood), um espaço cultural onde, muito frequentemente, os meninos e os homens aprendem a se enaltecer desvalorizando homens fisicamente mais fracos e as mulheres” (SABO apud FERNANDES, 2008, p. 37).

Uma sociedade estruturada em divisões entre classes e sexos será sempre injusta, separando o sexo feminino do masculino, resultando em opressão de uns sobre os outros, já que as informações que possuímos

são rotuladas pelo sistema, perpassando a cultura e sendo incorporadas pela sociedade como ideal (TEREZANI, 2007).

Auad (2006) afirma que a resolução para essa questão não estaria apenas na simples mistura de meninos e meninas no ambiente escolar, fazendo-se necessário combater a separação e oposição dos gêneros masculino e feminino, pois a ausência de reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero poderia aprofundar ainda mais as desigualdades.

Como então desenvolver um caminho em que os docentes sejam capazes de abordar o conteúdo da ginástica rítmica nas aulas de Educação Física, sem excluir nenhum dos corpos?

A proposta educacional de Gaio (2007), de uma ginástica rítmica popular, enfoca, além de outros aspectos, a prática da modalidade por meninos e meninas, podendo ser ainda vivenciada por quaisquer corpos, até mesmo aqueles que nasceram ou adquiriram alguma deficiência. Assim, é proposto um atendimento para um maior número de praticantes, seja no espaço escolar ou em outros, respeitando sempre as características, necessidades e limitações das crianças e jovens, estimulando a criatividade e explorando as possibilidades de movimentos rítmicos e expressivos, com aparelhos alternativos e oficiais da modalidade. O foco é uma prática democrática de esporte, voltada para o desenvolvimento e promoção das qualidades humanas.

Visualizamos nesse cenário alguns entraves, como por exemplo, o conceito cultural presente na leitura de vários pais, que aceitam a premissa de que existem esportes de meninos, como futebol e lutas, bem como atividades específicas de meninas, como dança e ginástica rítmica. (TEREZANI, 2007).

Será que os pais conceberiam o fato de seu filho praticar uma modalidade tida como, essencialmente, feminina? Poderemos ver meninos fazendo ginástica rítmica junto com meninas na escola ou até mesmo em outros locais?

A escola como é hoje – mista – não garante um questionamento a esse respeito, sendo preciso que reconheçamos que essa instituição, assim como a família, a igreja, entre outras, não apenas reproduz e

reflete os estereótipos, os padrões, os modelos, as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas também as que ela própria produz.

Afinal, é natural que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar então que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? (LOURO, 1997, p. 63).

Nesse sentido, Silva (2005), em uma pesquisa realizada no seu curso de mestrado em Psicologia no Instituto de Psicologia Social da UERJ, relata que em 5 anos consecutivos de observações e práticas no cotidiano de uma escola particular (do nível pré-escolar ao ensino médio) foram registradas estratégias de contenção e de delimitação dos corpos, das atitudes e do comportamento de meninos e meninas, o que se evidenciava, principalmente, nos discursos que atravessavam a relação dos educadores com os alunos. Toda a equipe de profissionais da escola (professores, coordenadores, inspetores) assim como os pais, apresentava distinções consideráveis quanto ao gênero, o que ficava demonstrado nos discursos dos mesmos: “Seja gentil, ela é uma menina! Menino não chora! Coragem você é homem!”.

Os gestos, os sentidos e os movimentos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas tornando-se parte de seus corpos (LOURO, 1997). Referir-se a eles sempre na forma masculina, longe de parecer um ato inofensivo, favorece a manutenção de uma “superioridade” de um gênero sobre o outro (FURLANI, 2003).

Transferindo essa discussão para os esportes notamos, comumente, que existem restrições para um sexo e abertura para outro, com base em um referencial biológico e cultural. Cada modalidade esportiva gera, cria um estereótipo de corpo. O corpo de um jogador de basquete não é como o da ginasta, logo homens praticando ginástica rítmica, possivelmente, proporcionarão um quebra no paradigma de masculinidade rotulado culturalmente (TEREZANI, 2007).

Entretanto, mesmo a ginástica rítmica, sendo um esporte, exclusivamente, do sexo feminino, segundo a Federação Internacional de Ginástica (FIG), o desejo dos homens de estarem praticando e se beneficiando desta modalidade esportiva não é algo novo. De acordo com Langlade; Langlade (1970) até o percussor, da então ginástica moderna, Rudolf Bode (1881-1971) e seu discípulo Hinrich Medau (1890-1974), entre outros já propunham vivências de movimentos rítmicos e expressivos para os homens, com e sem aparelhos, há muitos anos atrás.

O desafio que se lança é estarmos prontos para intervir nessa realidade, mesmo com limites para que transformações aconteçam. Devemos, enquanto professores e professoras de Educação Física, propiciar reflexões sobre gênero – tendo como eixo central a ginástica rítmica – principalmente por meio da escola, visto ser este um espaço propício para discussão da produção de subjetividade, no qual as relações de gênero começam a ganhar visibilidade e importância na vida de crianças e jovens (SILVA, 2005).

A grande questão é: estão os/as discentes do curso de Educação Física, futuros/as professores/as preparados para lidarem com essa temática na escola e até mesmo em outros locais de atuação?

PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E APLICABILIDADE NA GINÁSTICA RÍTMICA

Neste texto levantamos algumas questões e sem a pretensão de respondê-las como sendo verdades absolutas, queremos dialogar com vocês, leitores e leitoras, trazendo algum referencial como alicerce para as discussões estabelecidas no decorrer desta nossa conversa.

Primeiramente, recorreremos a Rinaldi (2008), a qual transfere a crítica da redução do conhecimento na escola para o ensino superior, já que temos na escola o modelo curricular tradicional, que diferencia a teoria da prática:

A redução do universo de conhecimento também está presente no ensino superior, com a predominante presença de conteúdos técnicos e científicos e como as disciplinas estão organizadas, fragmentando o conhecimento e não permitindo que os futuros professores pensem, reflitam e façam suas análises críticas sobre os mesmos, nem os relacionem com sua prática profissional (RINALDI, 2008, p. 191).

Essa dicotomia, conforme Terezani (2007), talvez seja um dos fatores que mais influenciam a ausência de discussões sobre gênero nos cursos de Educação Física, pois se de um lado temos as leituras e discussões como encargos das disciplinas teóricas (sociologia, filosofia e outras), por outro as disciplinas práticas (ginástica, natação e outras) cuidam do movimento. Logo a questão do gênero não seria tarefa da Educação Física, nem tampouco da ginástica rítmica.

Assim, é notório o papel que as instituições formadoras (e por composição o seu quadro de docentes também) possuem, de possibilitar a apropriação dos diversos saberes e fornecer as ferramentas necessárias para a transposição desses no espaço escolar, independente do nível de ensino (RINALDI ;CESÁRIO, 2005).

Em virtude disso, como mencionam Rinaldi; Cesário (2005), os/as docentes tendem a reproduzir o que lhes foi passado no seu processo de formação (educação formal e não-formal) e em sua formação inicial. Logo, não se torna difícil compreendermos que a questão do gênero não será objeto de aula desse profissional, se o mesmo não teve discussões e saberes necessários acerca desse assunto no seu curso de graduação. A impressão que temos é que, o/a professor/a ensina, estritamente, o que aprendeu e como aprendeu no tempo em que fazia seu curso de formação na universidade.

Será que o fato de alguns/as professores/as universitários/as serem ex-atletas ou terem atuado no campo competitivo da modalidade, a qual ministram não pode fazer com que eles/elas reproduzam o que viveram com tanta ênfase, deixando de lado reflexões de cunho histórico, cultural, e até mesmo de gênero?

Terezani (2007) enfoca o fato dos/das docentes trazerem consigo uma vivência cultural capaz de influenciar nas aulas e, por conseguinte, criar alunos e alunas com gestos e ritmos padronizados sem capacidade de argumentações e questionamentos. A autora vai além, ao afirmar que enquanto os/as docentes do ensino superior não se atentarem para tal fato, dificilmente, os alunos e as alunas serão profissionais diferentes.

Nesse palco de saberes, a ginástica rítmica mostra-se como um importante espaço para o desenvolvimento de um diálogo envolvendo o gênero, pois é um conteúdo da Educação Física que de forma planejada pode ser explorada por todos (GAIO, 2008).

Rinaldi; Cesário (2005) demonstram essa abordagem por meio de um quadro no qual sistematizam a contribuição da ginástica rítmica nas aulas de Educação Física.

Quadro 1 – Sugestões de sistematizações do conhecimento de GR.

Sugestões de sistematização da GR para os Ensinos Fundamental e Médio.	Conhecimentos a ser tratado e produzido	Sugestões de encaminhamento didático-pedagógico
6º e 7º anos (EF)	Fundamentos históricos-culturais: a racionalidade técnica presente na sociedade, na Educação Física, na Ginástica e, em especial, na GR. Questão de gênero: a GR como esporte feminino [...]	[...] Discussões acerca (sic) da participação da mulher e do homem na GR. Produção de textos referentes à GR e suas diferentes possibilidades de prática.

Fonte: RINALDI, I.P.B; CESÁRIO, M. (2005), p. 187.

Gaio (2007) nos afirma que no Brasil, o desenvolvimento do conteúdo de ginástica rítmica para ambos os sexos nos cursos de Educação Física é um grande avanço para a divulgação da modalidade para além do sexismo.

Tal fato, no entanto, não garante que o ambiente da graduação esteja projetando as devidas considerações a cerca do termo gênero e suas aplicações no ambiente escolar.

Pensar a prática da ginástica rítmica com materiais alternativos, realizada em diferentes espaços escolares por meninos e meninas, aproveitando as possibilidades e as riquezas de movimentos corporais e com aparelhos, parece não ter espaço nas discussões e nas práticas pedagógicas no período de formação do futuro professor de Educação Física, bem como na dos já formados, e isso pode ser considerado um prejuízo ao processo de formação e aquisição de conhecimentos dos alunos (RINALDI;CESÁRIO, 2005, p. 181).

Não podemos também, pensar que as mudanças nas relações de gênero durante o processo de formação do/da futuro/a docente, podem resolver todos os problemas provenientes das relações estabelecidas pela sociedade. A dificuldade do/da docente implicará em um possível confronto com pais, mães e até mesmo com outros/as docentes (TEREZANI, 2007).

Percebemos diante disso, que o/a professor/a de Educação Física deve ser preparado/a para que ele/ela enfrente e reflita, criticamente, sobre os fenômenos e as situações conflituosas presentes nas aulas que abordam a cultura corporal de movimento na escola. Trata-se da prática reflexiva defendida por Rinaldi (2008) a qual deve estar presente em todos os momentos da formação profissional, com a necessidade de rompimento do modelo de nacionalidade técnica existente. Por este motivo, os cursos de ensino superior precisam estabelecer uma estreita relação com a escola para uma formação mais condizente com a prática docente, de modo que essa venha a se concretizar com qualidade.

Precisamos que os/as professores/as se sintam compromissados/as com a luta pela transformação das desigualdades sociais dentro e fora da escola, e isto inclui desmistificar estereótipos de gênero, quando ultrapassarem os muros das universidades pela primeira vez, rumos aos espaços de atuação, pois “os conceitos de gênero, raça e etnia ao serem trabalhados na sala de aula em uma perspectiva da valorização da(s) identidade(s) dos múltiplos sujeitos que convivem no mesmo espaço da escola devem ter um posicionamento político, a fim de desconstruir os estereótipos e os estigmas que foram atribuídos historicamente a alguns grupos sociais”. (NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008, p. 3).

GINÁSTICA RÍTMICA, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E GÊNERO: O RELATO DE UMA PESQUISA

Neste momento, valendo-nos de uma pesquisa descritiva de opinião, de acordo com Rudio (2003), e passamos a discorrer sobre os discursos de alguns/as professores/as de Educação Física de Campo Grande – MS que trabalham com ginástica rítmica. A seleção do universo da pesquisa processou-se intencionalmente, de forma que a coleta de dados foi efetuada com três docentes que atuam com a ginástica rítmica em seu universo de trabalho.

Os dados foram coletados por meio de entrevista estruturada com o intuito de averiguar aspectos gerais de gênero e da sua relação com a prática da modalidade gímnica em questão. Os resultados foram analisados por meio de uma descrição das repostas com confrontamento de opiniões.

Tivemos a participação de duas professoras e um professor, porém como o sexo dos participantes não serviram de suporte para as discussões, passamos neste momento a denominar de sujeitos os/as participantes desta investigação, com o intuito de sermos o mais neutro possível, dando enfoque somente nos discursos sobre gênero na prática pedagógica com ginástica rítmica, que é o nosso foco.

Os sujeitos são licenciados em Educação Física, sendo que apenas um deles possui especialização na área de ginástica rítmica e os demais possuem titulação de mestre, sendo um sujeito na área de Ciências da Saúde e o outro em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física.

Abaixo apresentamos as nove questões que subsidiaram nossas entrevistas e, conseqüentemente, nossas discussões quanto ao conhecimento e leitura sobre gênero que auxiliam ou não no desenvolvimento da prática pedagógica em ginástica rítmica:

-
1. **Você tem alguma leitura sobre teorias de gênero? Fale sobre seu conhecimento**
 2. **Você aborda este assunto em suas aulas de ginástica?**
 3. **Na sua opinião a discussão sobre gênero é importante nas aulas de ginástica? Por que?**
-

4. **Qual a sua opinião sobre as diferenças existentes em algumas práticas ginásticas em função de sexos?**
5. **Na sua opinião por que o sexo masculino não pratica a ginástica rítmica?**
6. **Como você vê a ação pedagógica dos/das professores de Educação Física? Livre de preconceitos e movimentos estereotipados ou preconceituosa e reprodutora de estereótipos**
7. **Você já planejou alguma aula enfatizando a discussão de gênero na prática da ginástica rítmica na escola? Comente.**
8. **Você encontra resistência dos alunos (sexo masculino) nas atividades práticas da ginástica rítmica na escola? Caso sua resposta seja positiva, como você resolve esta situação?**
9. **Como quebrar o paradigma de gênero existente na prática de movimentos expressivos e rítmicos no âmbito escolar?**

Os resultados foram acoplados por questões com o intuito de favorecer o entendimento das opiniões e facilitar nossas considerações sobre o assunto.

Em relação à primeira questão tivemos uma resposta negativa e duas positivas. Especificando um pouco mais, sobre os sujeitos que responderam positivamente, um diz que os conhecimentos obtidos foram baseados na formação acadêmica e através da elaboração e orientação de trabalhos solidificados para concluir disciplinas, não transmitindo muita segurança para descrever teorias a esse respeito. Já o outro informa que sua dissertação de mestrado teve como foco as representações sociais dos acadêmicos em relação à homossexualidade a partir de estudiosos pós-estruturalistas, o que denota um conhecimento aprofundado sobre o assunto.

É evidente que a falta de aproximação com o tema dificulta a realização de uma prática despida de preconceitos, numa perspectiva co-educativa. O desconhecimento ou o pouco conhecimento sobre o assunto estimula a realização de atividades que priorizem a divisão dos/das discentes por características de sexos. Assim meninos se separam de meninas e por muitas vezes realização atividades diferentes, como se a Educação Física não fosse uma área de conhecimento e uma disciplina na escola, que todos devem aprender e refletir em conjunto. Fazer por

fazer movimentos é o que sobra nas aulas desta área na escola, como uma atividade.

Saraiva (2005, p. 184), abordando a diferença como mito na prática esportiva enfatiza:

Validando, então, a concepção de co-educação, julgo importante que, nas aulas de Educação Física, as meninas e os meninos recebam as mesmas atenções e possam vivenciar as mesmas práticas, desenvolvendo a compreensão de diferenciadas manifestações e representações do agir esportivo. Para isso é necessário que adquiram capacidades de tratar-se, dentro da situação apresentada, sem que os papéis preestabelecidos os inibam, num 'confiar-se' gradativo numa outra cultura. Isso deve facilitar a aceitação de ambos os sexos como de igual importância social, em suas respectivas atuações, e acionar a mudança de comportamento.

Em relação às questões dois e três, as opiniões são unânimes ao afirmarem que a discussão de gênero em aulas de ginástica rítmica é fundamental. Um sujeito responde que tal temática é abordada justamente porque os acadêmicos – entenda-se aqui os do gênero masculino – não verificam a possibilidade de ministrarem aulas como futuros professores desta modalidade. O outro sujeito já nos sinaliza para as reflexões e seu valor educativo, o qual deve atingir meninos e meninas. E a terceira opinião é a de que por meio da temática de gênero podemos discutir a formação do estereótipo de feminilidade hegemônica e da coeducação como um princípio educativo para romper com o sexismo presente tanto nessa modalidade como em outras.

Já as respostas da questão quatro apontam que as diferenças existentes em algumas práticas gímnicas, em função dos sexos, está relacionada com estereótipo pré-estabelecido pela sociedade que determinada ou que é de cada modalidade. Por exemplo, a questão da exigência da flexibilidade na ginástica rítmica, pois há certa resistência em acreditar, mesmo que a ciência prove o contrário, no alto nível de flexibilidade dos movimentos dos homens, o que acaba contribuindo para reforçar o sexismo, já existente. Contudo, conforme a opinião de um dos sujeitos pesquisados, essas

diferenças já estão sendo discutidas ou até mesmo superadas, pois já encontramos homens praticando ginástica rítmica, homens utilizando música para as coreografias de solo na ginástica artística.

Em relação à quinta questão, dois relatos nos conferem que o sexo masculino não pratica ginástica rítmica devido a construção histórica dessa modalidade, já que a mesma foi criada para atender as características de leveza, beleza e graciosidade das mulheres; ainda mais tendo a mídia como reforço, pois na televisão, revistas, jornais entre outros meios de comunicação o que se vê são meninas e mulheres praticando a modalidade. Para o outro sujeito pesquisado já conseguimos visualizar alguns homens praticando ginástica rítmica, principalmente, via internet, porém uma minoria, o que se deve a fatores como as regras internacionais serem sexistas e reforçar a prática, essencialmente para o feminino, justificando por meio de aspectos culturais, sociais e educacionais.

A ação pedagógica dos/das professores/as de Educação Física – na sexta questão é vista em duas das opiniões como preconceituosa e reprodutora de estereótipos, já que os/as docentes “rotulam” o aluno que gosta de dançar, que possui uma formação mais artística. Observamos que a maioria dos/das professores/as se pauta nas regras da ginástica rítmica competitiva, que é um esporte, essencialmente, feminino, pela Federação Internacional de Ginástica – FIG, não conseguindo ultrapassar esta barreira e utilizando isto como regra. “Não vejo os professores de Educação Física ensinando esta modalidade, nem ao menos utilizando de forma planejada e organizada os aparelhos que porventura tenham nas escolas”, diz um dos sujeitos. A terceira opinião aponta para uma ação pedagógica livre de preconceitos e movimentos estereotipados e, ao mesmo tempo, preconceituosa e reprodutora desses estereótipos, já que como professor de graduação ele acredita que, assim como seus colegas da universidade, está contribuindo para a formação de profissionais mais críticos, contudo afirma que em sua maioria as ações pedagógicas são reprodutoras e não transcendem.

Em relação ao planejamento de uma aula enfatizando a discussão de gênero na prática da ginástica rítmica na escola, dois dos sujeitos apontaram que não nunca tinham pensado nesta possibilidade, um por não estar ministrando aulas em escola, e o outro, por ainda não ter estruturado uma aula assim, apenas aplica a ginástica rítmica para ambos os sexos sem grandes problemas ou discussões. O terceiro sujeito considerou que a temática de gênero acompanha sua ação pedagógica como uma categoria educativa, assim sendo perpassa por todos os conteúdos ministrados.

Quanto à resistência dos alunos do sexo masculino nas atividades práticas de ginástica rítmica, que consta na oitava questão, dois dos sujeitos responderam que sim, que essa resistência existe e o outro sujeito não respondeu a esta pergunta. Entre as justificativas temos que a resistência é resolvida, principalmente, com diálogo, com discussões a respeito da temática de gênero; a resistência é mais inicial, sendo que posteriormente, há uma melhor aceitação por parte dos acadêmicos ao perceberem que as crianças adoram o conteúdo – ao vivenciarem atividades práticas com as crianças.

A nona e última questão trata da quebra de paradigmas de gênero na prática de movimentos expressivos e rítmicos no âmbito escolar. Temos uma das respostas referindo que devemos iniciar com a quebra do preconceito entre os/as próprios/as professores/as e, posteriormente, lançarmos mão de dinâmicas de grupo com as turmas. O outro sujeito menciona que essa quebra pode ser feita a partir de brincadeiras, nas quais, inicialmente, os/as alunos/as não precisam saber que estão fazendo ginástica, já que por meio do lúdico também se ensina a ginástica rítmica. Um dos sujeitos não apresentou proposta a esse questionamento visto afirmar que a pergunta encontra-se mal escrita ou mal fundamentada utilizando como justificativa o fato de que o gênero por si existe como uma categoria de análise que ao mesmo tempo em que explica as relações de poder existentes entre homens e mulheres (ou no mesmo sexo) propõe a superação de práticas sociais sexistas, discriminatórias e desiguais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto nota-se que a ginástica rítmica é um importante instrumento para abordagem da temática de gênero dentro da grade curricular em Educação Física, abordagem esta que não vem sendo efetuada ou que quando isto se efetiva não tem o devido e apropriado enfoque.

As respostas dos três sujeitos pesquisados nos apontam exatamente isso: no contexto dessa pesquisa, a ação pedagógica dos/das professores/as em Educação Física é, de modo geral, preconceituosa e reprodutora de estereótipos, reflexo de uma formação acadêmica com falhas na abordagem sobre gênero ou totalmente ausente no cotidiano de sala de aula.

No nosso entendimento as discussões sobre gênero devem estar presentes em todas as aulas de conteúdo específico do curso de Educação Física, pois quando o/a docente aborda a história do seu conteúdo, seja um esporte ou qualquer outra atividade motora, deve sempre trazer à baila a história, repleta de relações de poder e dominação, de diferenças não somente biológicas, em se tratando de homem ou de mulher em movimento, mas principalmente, imbuída de valores sociais e culturais.

Estas reflexões devem ser iniciadas na graduação e depois se estender, durante toda a vida profissional, considerando seus possíveis campos de atuação, pautando-se nas possibilidades das aulas mistas, num sentido coeducativo. Novas leituras sobre o conteúdo a ser ministrado nos cursos de Educação Física devem ser feitas para acompanhar o enriquecimento do conhecimento, assim como do ser humano, que a cada dia é o mesmo e ao mesmo tempo, sempre diferente.

Além das disciplinas específicas, os/as alunos/as no curso de formação em Educação Física se deparam com disciplinas das áreas biológicas e humanas, as quais devem promover estudos em comunhão com as demais disciplinas. O conhecimento, aparentemente, fragmentado deve ter na interdisciplinaridade, o entendimento do todo, para que os/as discentes possam entender este ser humano que se movimenta, com intencionalidade, na perspectiva do jogo, do esporte, da luta, da dança e da ginástica em busca da sua auto-superação, sem

estereótipos construídos socialmente ao longo dos anos de evolução da humanidade.

E estes seres humanos estudados, trabalhados, estimulados pelos profissionais de educação física são corpos diferentes a vivenciarem movimentos semelhantes e diversos, advindos das manifestações culturais, entre estes os movimentos característicos da ginástica rítmica.

Um dos caminhos para mudanças na escola ou fora dela, em aulas de Educação Física, em especial, na prática da ginástica rítmica é promover leituras e debates sobre a diversidade humana. São muitos os corpos em suas várias formas de vida, nas quais os seres humanos são iguais em seus direitos enquanto cidadãos, mas diferentes quanto às suas constituições físicas, culturais, de gênero, de classe social, de etnia, de religião, entre tantas outras diferenças.

Padilha (1999), num texto instigante, no qual questiona se a escola tem lugar para quem é diferente, nos estimula a pensar na leitura como um recurso fundamental para que docentes e discentes possam saber, conhecer, discordar, concordar e assim, assumir o comando da própria vida.

Vamos ler! Ler sobre a origem das atividades físicas sistematizadas, ler sobre a evolução da humanidade e a prática esportiva, ler sobre a história de homens e de mulheres no surgimento ginástica, ler sobre a ginástica rítmica e suas regras e restrições.

Lemos para eles, lemos por eles, lemos com eles. (...) O que a escola tem fornecido aos seus alunos como opção de leitura? O que os professores têm lido em suas casas, diariamente? Professor é leitor? De quê? (PADILHA, 1999, p. 12).

A leitura seja ela de livros, de textos, de jornais, de revistas, entre outras, nos traz o conhecimento, e esse conhecimento nos transforma, nos faz capaz, nos deixa poderoso/a, no sentido de se apoderar enquanto corpo de si mesmo e da possibilidade de estar sempre com o outro ou outros. “Ler para assumir o comando”, nos diz Padilha (1999, p. 12)

O conhecimento nos dá as rédeas da nossa própria vida, seja ele adquirido dentro ou fora da escola ou da universidade, seja como discente ou como docente, ou como somente cidadão/cidadã, principalmente no sentido de transformar a realidade, quebrar paradigmas, entre eles de gênero.

Assim, para mudar paradigmas de gênero na aprendizagem dos esportes, em especial da ginástica rítmica, o professor ou a professor necessita “ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não pode ser sinônimo de desigualdade. Com isso, rompermos com as verdades socialmente construídas de que para ser belo, tenho que ser branco e ser magro” (NOGUEIRA, FELIPE, TERUYA, 2008, p. 6).

Ao finalizarmos este texto, entendemos que o desafio posto para os/as docentes sejam eles/elas da educação básica ou da universidade, é a construção de uma sociedade onde caibam todos. E sobre esta sociedade, Assmann (1998, p. 29) diz:

Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 2ª. Edição, Petrópolis: Vozes, 1998.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, S.C. **Os sentidos de gênero em aulas de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

FURLANI, J. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.L.; FELIPE, J; GOELLNER, S.V. (Org.). **Educação sexual**: possibilidades didáticas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 66-81.

GAIO, R. **Ginástica Rítmica “Popular”**: uma proposta educacional. 2. ed. Jundiaí, São Paulo: Editora Fontoura, 2007.

GAIO, R (Org.). **Ginástica Rítmica**: da iniciação ao alto nível. Jundiaí, São Paulo: Editora Fontoura, 2008.

GUEDES, M. E. F. Gênero: o que é isso? In **Revista de Psicologia, Ciência e Profissão**, 1995.

LANGLADE; A.; LANGLADE, N. R. de. **Teoria general de la gimnasia**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pos-estruturalista. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, D.E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.L; FELIPE, J; GOELLNER, S.V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-27.

NOGUEIRA, J. K.; FELIPE, D.A.; TERUYA, T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar In **Anais do Fazendo Gênero 8**. Florianópolis: UFSC, 2008.

PADILHA, A. M. L. Na escola tem lugar para quem é diferente? In **Revista do CREIA**. Corumbá, 4, 7-18, 1999.

RINALDI, I.P.B; CESÁRIO, M. Ginástica Rítmica: da compreensão de sua prática na realidade escolar à busca de possibilidades de intervenção. **Revista Bulletin Fiep**, Special Edition, Article, v. 75, n.2, p. 36-40, 2005.

RINALDI, I.P.B. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.3, p. 185-207, set/dez. 2008.

RUDIO, V.F. **Introdução ao projeto de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SARAIVA, M. do C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2ª. Edição, Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

SILVA. D.M. Relações de gênero no espaço escolarizado: o desafio de integrar polaridades. In: FRAZÃO, L.M; ROCHA, S.L.C. de O. (Org.). **Gestalt e gênero**: configurações do masculino e feminino na contemporaneidade. Campinas: Livro Pleno, 2005.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila, New York: Columbia University Press, 1989.

TEREZANI, L.A. **(Des) Encontros de Gênero na Ginástica Rítmica**: um estudo sobre Formação Profissional em Educação Física. 2007,183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2007.

TUBINO, M. J. G. **As dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 1992.

PARTE IV
GINÁSTICA E ESPORTE DE
RENDIMENTO: MASCULINIDADES E
FEMINILIDADES

CORPO, MOVIMENTO E BELEZA: ELEMENTOS ESTÉTICOS NA GINÁSTICA RÍTMICA²⁷

Patrícia Luiza Bremer Boaventura

Alexandre Fernandez Vaz

APRESENTAÇÃO

A ginástica rítmica (GR) é um esporte que alia a arte do movimento expressivo do corpo com o manejo de aparelhos portáteis (corda, bola, arco, maçãs e fitas)²⁸ e a interpretação de uma música, supondo-se formar uma síntese harmoniosa de elementos corporais técnicos e estéticos (BOAVENTURA, Patrícia, 2016). É reconhecida pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), entidade que representa as ginásticas em âmbito mundial, como uma modalidade olímpica feminina, apesar de haver versões masculinas com regras específicas e praticadas em diversas localidades ao redor do mundo²⁹, inclusive no Brasil (BOAVENTURA, VAZ, Alexandre, 2020; COELHO, Johanna, 2016).

Nesse esporte, “a ginasta precisa reunir a ‘tríplice simbologia’: corpo, aparelho e música, envolvendo tanto o gesto técnico quanto todo um plano estético e plástico em sua apresentação” (BOAVENTURA, 2016, p. 185, grifo da autora). Para a autora, nessa relação entre técnica e estética, uma boa performance depende de preparação física, técnica

²⁷ O presente texto foi desenvolvido a partir da tese de doutorado intitulada “Técnica, estética, educação: os usos do corpo na ginástica rítmica”, de Patrícia Luiza Bremer Boaventura (2016). O trabalho contou com apoio do CNPq, na forma de bolsas de doutorado e produtividade em pesquisa, bem como recursos de auxílio pesquisa.

²⁸ Há também a prática a “mãos livres” utilizada, sobretudo, nas categorias iniciais. As categorias das ginastas são divididas em: mirim, pré-infantil, infantil, juvenil e adulto. A categoria mirim contempla as meninas com menos de oito anos de idade, a pré-infantil com idades de oito a dez anos; a infantil, de onze a doze anos; a categoria juvenil, de treze a quinze anos; e a adulto (sênior), a partir dos dezesseis anos, mas podendo dela participar atletas já a partir de quinze anos de idade.

²⁹ A existência de meninos na prática desse esporte não é recente, tendo sua versão masculina no Japão desde a década de 1960.

e tática, esta última com um papel fundamental por trabalhar com elementos ajustáveis: a fabricação do collant (maiô), penteado, maquiagem, a escolha dos movimentos, gestos técnicos e música, levando-se em conta as qualidades individuais das ginastas e as condições das equipes adversárias (SANTOS; Eliana, LOURENÇO; Márcia, GAIO, Roberta, 2010; LOURENÇO, Márcia, 2015).

O corpo gímnicco estaria atrelado à superação dos limites de atletas que buscam a performance, talvez revelando “uma constituição altamente estética” (WELSCH, Wolfgang, 2001, p. 142), “em que há um desejo intenso por um corpo belo, enfeitado, fantasiado, ‘rasgado’ e, sobretudo, magro” (PETRY, Michele; BOAVENTURA; VAZ, 2014, p. 4, grifo dos autores). Isso fica claro em vários momentos ligados ao artístico, como os cuidados com as vestimentas, aparelhos e gestos que são apresentados em sequência específica de movimentos do corpo (correr, saltar, lançar, girar, entre outros) realizados e moldados por prescrições detalhadas, nas quais, “[...] não basta, por exemplo, recepcionar um lançamento [movimento ginástico] no tempo e espaço exato e previsto, mas fazê-lo com graça, elegância, beleza. Não basta ser flexível, mas também saber utilizar-se da própria flexibilidade de forma expressiva, original e exuberante” (PORPINO, Karenine, 2004, p. 125).

Segundo Boaventura (2016), para além de produzir o corpo, é preciso saber usar suas partes combinando gestos técnicos em ritmo adequado e coerente com aquilo que consta no Código de Pontuação³⁰, ou seja, no regulamento da modalidade organizado pela FIG. Observa-se, com isso, que a dimensão estética e a produção da beleza são tão importantes quanto as habilidades técnicas, todas dimensões que resultam de forte investimento sobre o corpo.

O treinamento da GR é um processo complexo que abrange várias situações em que as exigências técnicas se articulam com os corpos, que devem conformar uma estética própria (PORPINO, 2004). Por meio de uma educação do corpo, que acontece nos ambientes de treinamentos e

³⁰ É importante dizer que, para este trabalho, tomamos como principal referência o Código de Pontuação do ciclo olímpico 2013-2016 para os exercícios individuais e de conjunto da categoria adulto.

em competições, exige-se das ginastas padrões específicos e generificados, mostrando que as representações de feminilidades e masculinidades são construídas culturalmente e fazem parte das relações e práticas sociais (BOAVENTURA; VAZ, 2020). Para os autores, “tanto em função de seus aspectos simbólicos quanto em relação às suas características técnicas e estéticas” (p. 2), a GR produz corpos que inscrevem diferentes marcas e costumes, maneiras de se perceber, ser e agir como modelos de performances públicas esperadas para homens e para mulheres.

A partir disso, apresentaremos formas de pensar os modos como os corpos são expostos e educados a partir da percepção do próprio *subcampo*³¹, envolvendo toda a aparência da ginasta e sua relação com os dispositivos de beleza. Este capítulo se divide em quatro tópicos: a) Considerações metodológicas; b) Fabricação das aparências: vestimentas e adornos do corpo, em que apresentaremos os elementos estéticos referentes às aparências das ginastas, como: a produção do collant, penteado, maquiagem, entre outras indumentárias e práticas que conformam os corpos das ginastas; c) Outros agenciamentos corporais: combinando música, movimentos e gestos técnicos, os corpos se organizam em relação à beleza e à eficácia; d) Considerações finais, onde traremos algumas notas sobre a relação entre corpo, beleza e o imaginário feminino na ginástica rítmica, colocando em discussão conceitos e ideias contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Na tentativa de compreender na ginástica rítmica sua dimensão estética, um ramo da filosofia que ajuda a pensar o esporte³², trabalhamos a partir da percepção das ginastas e treinadoras, perguntando como elas percebem o componente de forma de seu esporte. Para tal, etnografamos uma equipe de ginástica rítmica, convivendo e compartilhando hábitos

³¹ Segundo os pressupostos de Pierre Bourdieu (2004), consideramos a GR um *subcampo* por ser um espaço de prática específica relativamente autônomo que dialoga, sobretudo, com os *campos* esportivo e artístico (BOAVENTURA, 2016).

³² Alguns autores estudam questões estéticas nas práticas esportivas e artísticas partindo de uma discussão voltada para a reflexão a respeito da beleza sensível no esporte (LOVISOLO, Hugo, 1997; MELO, Victor, 2005; GONÇALVES, Michelle, 2014; BOAVENTURA, 2016).

e modos de vida, por meio de “*una mirada desde adentro*” (GARCÍA, Antonio; CASADO, Elena, 2008, p. 47, grifos dos autores) para compreender os significados e a multiplicidade de estruturas complexas presentes naquele contexto.

Foi realizado um conjunto de inserções em treinamentos, de iniciação esportiva ao alto rendimento, e em competições, registradas em diário de campo (DC), incluindo treinadoras e ginastas. Algumas entrevistadas compunham a seleção brasileira de GR. As anotações e entrevistas (gravadas e transcritas) de todo o período investigativo, de 2008 a 2014, constituíram o material bruto, na forma textual de uma descrição densa, como salienta Clifford Geertz (2008). Além disso, foram utilizadas diversas reportagens jornalísticas com depoimentos de ginastas e treinadoras nacionais e que contribuíram para a compreensão estética da modalidade.

No encontro entre os dados e as interlocuções teórico-metodológicas construiu-se um conjunto de categorias mutuamente relacionadas, indicando ideias que oferecem sentido ao que foi proposto estudar. A análise, portanto, foi feita a partir das estruturas de significações (códigos estabelecidos) e determinada por sua base social e importância (GEERTZ, 2008).

FABRICAÇÃO DAS APARÊNCIAS: VESTIMENTAS E ADORNOS DO CORPO

O ato de vestir-se ou de adornar um corpo nu³³ possui íntima relação com os costumes de cada época e de cada sociedade, correspondendo a necessidades e funções como proteger um corpo frágil, o que engloba o seu papel na preservação da saúde; há ainda as práticas ligadas à aparência, que incluem as infinitas possibilidades de apresentação dos corpos (SOARES, Carmen, 2011).

³³ A indumentária constitui uma característica dos seres humanos, distinguindo-os dos animais e entre si mesmos (SOARES, 2011). Segundo a autora, um homem nu em nossa sociedade nos remete ao estado selvagem, à natureza incompleta. O homem na civilização é um homem vestido. Para ela, como ato civilizatório singular, ao cobrir a carne nua, os trajes revelam também a posição social, gênero, idade, classe social, cultural, condições sanitárias, costumes, posições político-ideológicas e religiosas.

No caso do esporte moderno, ganha importância para o corpo o que ele veste, de forma que os gestos na prática esportiva “oscilam entre uma ideia de eficácia técnica, de moda, de pertencimento de classe, de códigos de gênero e de valorização de aparências, ou talvez de fabricação de novas aparências” (SOARES, 2011, p. 29). Na ginástica rítmica, não é com qualquer roupa que uma ginasta treina e compete. Se pensarmos em suas vestimentas e adornos, podemos dizer que ela se apresenta de um modo próprio. Precisa vestir um traje específico que lhe permita mobilidade, tanto em treinamentos quanto em competições. A flexibilidade oferecida pela roupa deve permitir a liberdade de se movimentar e, por isso, às ginastas não é indicado, por exemplo, realizar os movimentos de calça jeans, como foi constatado em um dia de treinamento da escolinha³⁴ (DC, 11/01/2013).

Outro exemplo mostra que a sapatilha de balé é inadequada para treinamentos e competições, mas não para apresentações, eventos sem fins competitivos: “aquela sapatilha preta de balé [...] era da roupa do palhaço” (DC, 06/05/2013). As ginastas vestem sapatilhas ou ponteiros de GR (de couro, meia, microfibra etc.) que envolvem apenas a meia-ponta e ajudam a proteger os pés de queimaduras e melhorar o desempenho, especialmente nos *pivots* (giros). Porém, não são obrigatórias, segundo o Código de Pontuação da FIG (2018), de maneira que as atletas podem apresentar-se descalças. Na possibilidade de escolher a mais favorável em relação ao desempenho, modelos de sapatilhas são constantemente testados: “A ginasta comentou que a sapatilha nova que a sua treinadora comprou é boa, mas prejudica um pouco na hora de fazer os *pivots* porque a parte de baixo não é costurada ou colada” (DC, 04/04/2013).

No que se refere à eficácia, a indumentária é importante ferramenta técnica, como podemos observar em outro momento registrado no diário de campo: “A treinadora disse para a ginasta tirar a meia-calça para fazer

³⁴ Nas escolinhas do grupo investigado, as aulas são oferecidas para iniciantes, alunas que não possuem uma técnica corporal específica, que não conseguem treinar com a equipe principal devido à indisponibilidade de horário, ou ainda, estão em um momento de transição e preparação entre a carreira inicial e a de alto rendimento. Essas aulas são oferecidas, geralmente, duas vezes por semana para meninas de todas as idades.

um exercício e comentou: ‘A meia pode atrapalhar e escorregar o arco’. A atleta levantou a meia-calça” (DC, 10/04/2013). Outro relato também mostra a relação entre meia-calça e a eficácia técnica:

A meia-calça eu uso, até pelo fato de ser melhor para treinar. Quando a gente sua [transpira] a pele fica grudando muito, fica aquele suor, escorregando. Então eu acho melhor treinar de meia-calça. Não que seja só para esconder celulite. [...] Eu uso [meia-calça] geralmente para competir fita, para não grudar assim na pele. Mas nos outros aparelhos, só se precisar. Isso quando eu estou magra. Quando eu estou gorda eu uso meia-calça (G3, 27/01/2014).

Podemos dizer que o corpo é mostrado e destacado pela roupa e que, com isso, ganha outros contornos para além da eficácia. As maneiras de se vestir devem estar de acordo com a expectativa de um corpo magro, a exemplo do uso da meia-calça para esconder a celulite ou o corpo considerado gordo, como podemos observar nos depoimentos de outras ginastas: “Por enquanto não tenho, se eu tivesse [celulite], eu usaria meia-calça” (G1, 28/01/2014); “Se eu não me sentisse bem com o meu corpo, eu preferia competir de meia-calça, ou treinar de meia-calça. Tipo, no maior calor eu estou treinando de meia-calça” (G2, 29/01/2014). Mesmo que a atleta esteja treinando em temperaturas altas, prefere utilizar meia-calça para esconder o corpo, como nos relatou uma das ginastas.

A atuação do clima na adequação estética das vestimentas, com a função específica de aquecer e proteger o corpo, é relevante, contudo outros aspectos parecem levar a ginasta a utilizar um certo tipo de vestuário. Logo, a meia-calça pode ser utilizada como proteção para evitar lesões ao deixar o corpo aquecido³⁵, especialmente em dias frios, mas também para camuflá-lo. Além disso, a indumentária tem uma relação fundamental com a coloração da pele: “Eu uso uma [meia-calça] mais escura, porque eu sou muito branca e também disfarça um pouco

³⁵ O uso de meia-calça é permitido durante os treinamentos e competições. Porém, há outros objetos utilizados para proteção do corpo de impactos e para mantê-lo aquecido nos treinamentos que são proibidos durante as apresentações nos campeonatos. São eles: joelheiras, aquecedores (cinturita), roupas térmicas, protetor de coluna, polainas.

quem está mais acima do peso” (G5, 28/01/2014). Outra atleta também comentou que a estética do corpo em relação à coloração da pele e à magreza deve ser uma preocupação de ginasta: “[...] eu não me acho muito branca, não me acho muito gorda, mas óbvio que tem meninas que pensam nisso ou que às vezes não pensam e deveriam pensar nessa estética, de conjunto” (G1, 28/01/2014).

De acordo com Boaventura (2016), analisar o lugar dos corpos na realização dos movimentos é parte importante da preocupação com a eficiência, porém parece enfatizar-se a em detrimento da eficácia dos gestos na busca de performance. A magreza pode ajudar na leveza dos gestos, algo tão valorizado nesse esporte, contudo, o corpo que chama a atenção por estar fora dos parâmetros na ginástica rítmica deve ser contido e foi tema em outros momentos: “Não quero ser comparada às gordinhas da competição. Eu quero estar comparada às bonitas” (G4, 15/05/2014); “Tu estás com teu corpo perfeito para chegar na competição. As pessoas não vão olhar e falar ‘Ela está gorda!’ Não tens essa preocupação, disse a treinadora para a ginasta” (DC, 07/05/2013). Sobre o corpo considerado gordo, a treinadora relatou: “Uma roupa justa não vai ser tão bem-vinda para uma atleta que, por exemplo, está com uma barriguinha. Com isso, a ginasta mesma pensa ‘Epa, eu estou com barriguinha. A outra ali não tem, então eu vou me cuidar’” (T2, 22/09/2008).

As experiências de transformação corporal dependem de um controle exaustivo do peso e as ginastas são incentivadas a serem “magras e femininas, pelas dores que devem aprender a suportar para tornarem-se ginastas belas” (BOAVENTURA, VAZ, 2020, p. 8). Essas exigências de um corpo sem gordura corporal [e sem celulites], com uso de trajes leves, colados ao corpo e com pernas à mostra são cada vez mais recomendadas para a prática esportiva, especialmente às mulheres (SOARES, 2011), não sendo diferente na ginástica rítmica. Percebe-se que os corpos produzidos por uma cultura expressam identidades e são moldados por meio “de uma série de artefatos, acessórios, gestos e atitudes que uma sociedade arbitrariamente estabeleceu como adequados e legítimos” (LOURO, Guacira, 2013, p. 89). O gênero e a sexualidade daqueles/as considerados “normais” são construções sociais e culturais.

Pensando assim, o ato de vestir revela pertencimentos e exclusões, assim como as diferenças entre natureza corporal e as marcas da cultura (SOARES, 2011). Nesse processo de pertencimento e exclusão, *adesivar* o corpo é uma prática em que as ginastas colam analgésicos em seus machucados para diminuir a sensação de dor, demarcando também certa identificação. É comum vê-las com adesivos cor da pele bege durante as competições, o que é permitido no regulamento, mas estes estão da forma mais discreta possível, quase imperceptíveis, não deixando transparecer as dificuldades (dores, sacrifícios, lesões) que surgem para alcançá-las, mas que de alguma forma registram que a dor também faz parte do uniforme, como já afirmou um destacado atleta olímpico (BOAVENTURA, 2016).

Ao mesmo tempo que os adesivos que são utilizados para diminuir as dores devem ser discretos, algumas falas chegam a apontar para a cor bege como algo incerto na composição e combinação dos collants: “[...] Alguém comentou que um collant bege estava feio porque parecia com a cor do tapete. [...] Comentaram também de outro collant cor da pele bege que uma ginasta estava utilizando” (DC, 23/05/2010). Ou, ainda, mostram a necessidade de certo equilíbrio entre as cores e a ginasta: “a treinadora disse que terá roxo no seu collant, mas também outra cor clara para realçar sua pele, já que é morena” (DC, 09/04/2010). Segundo o discurso nativo, “caso a ginasta tenha que usar tons muito claros, que seja porque a música e a coreografia ‘estão pedindo’” (DC, 14/03/2013).

A tonalidade da pele permite leituras interessantes de aspectos relacionados às representações de beleza. A cor é o que aparece à primeira vista e revela uma dimensão da aparência que pode assumir a qualidade de código de interpretação de uma dada realidade (SOARES, 2011). Assim, falar de uma pele branca ou bronzeada na GR é notar uma configuração de beleza de corpo potencializadas por estratégias para conseguir a cor mais apropriada, com o uso da meia-calça e outros artefatos.

Essa combinação de cores sugere uma maneira particular de se fabricar as vestimentas e mostra que há uma simbologia nela, para além da composição coreográfica. Elas são escolhidas pelo gosto, pela pele,

mas também conforme a idade e a categoria da ginasta: “A treinadora comentou que achou lindo um collant por causa das cores laranja e amarelo e salientou: ‘são cores de adulto’” (DC, 04/04/2013). Em outro momento também registramos algo sobre a relação entre o collant, sua cor, a categoria e a idade da ginasta: “uma ginasta da categoria infantil estava competindo com um collant preto, e uma pessoa que estava sentada na arquibancada comentou que o collant preto não deve ser usado por *pequenas* porque é uma cor de adulto” (DC, 26/06/2010). Segundo o relato, a cor preta parece dar impressão de seriedade, algo que não é tão exigido às menores. As vestimentas transmitem e decodificam mensagens, algo que também foi destacado quando uma ginasta entrou em quadra para competir: “uma ginasta que ia se apresentar estava com um collant de tigresa e uma pessoa comentou: ‘a música deve ser do homem nas cavernas’ (DC, 26/06/2010). Observa-se, com isso, que a coloração e os adornos dos collants constituem um elemento importante na fabricação da aparência de uma ginasta.

Outras vestimentas também são utilizadas com o mesmo propósito de rendimento e beleza. Ao referir-se à roupa que usava no treinamento, uma ginasta comentou que a camiseta pode ajudá-la na eficácia de alguns movimentos, mas é usada também para omitir as saliências indesejadas no corpo:

Eu treinava de top e short, tranquilo assim, que eu era bem magra e tudo. [...] As meninas que treinavam comigo eram mais velhas. [...] Elas não queriam treinar de short. Elas só treinavam de meia-calça, short e camiseta. Eu tirava no começo do treino, só que elas ficavam me olhando: “não tira porque, se eu tirar, todo mundo vai ter que tirar”. Elas não queriam. Eu acabei ficando com o costume de treinar de camiseta. [...] Eu via que, quando eu treinava sem, às vezes o suor fica na camiseta, é melhor [...] Que nem na série de bola, eu não consigo treinar a série de bola sem camiseta, porque escorrega demais, e o suor, não sei. É um costume que eu tive. Até a minha treinadora pega no meu pé por causa disso: “tira a camiseta, tira a camiseta, tens um corpo bonito”. Não é vergonha do meu corpo, é só costume que eu tenho (G1, 28/01/2014).

Outra atleta conta que “não usava short branco para treinar porque dava um volume maior, então preferia as cores escuras” (G6, 28/01/2014). Houve ainda quem comentasse sobre as roupas usadas para treinar, que estariam relacionadas com a condição do momento: “Treinar de top... Eu não treino de top. A não ser quando eu estou magra, que eu treino de top” (G3, 27/01/2014).

As preocupações e os cuidados surgem com vigor naquilo que diz respeito à exposição ou não do corpo. O vestuário, nesse caso, tem a função de transmitir uma mensagem, dizer alguma coisa sobre si mesmo ou, ainda, omitir algo sobre o corpo. É usado, então, para mostrar a realidade ou ocultá-la, oferecendo “um vislumbre de nossos desejos, nossas fantasias e nossos valores” (FISCHER-MIRKIN, Toby, 2001, p. 17).

A GR revela olhares sobre os corpos e sobre os modos de vestir-se com especificidade, de fazer do top, short, collant, da meia-calça e outros adornos uma necessidade que mostre um corpo que pode estar dentro ou fora dos padrões desejados. As roupas denotam informação e podem ajudar a revelar ou encobrir algo do corpo. Ao esconder ou revelar partes escolhidas, as ginastas acentuam a nudez como expressão da cultura. É o conjunto de ornamentos e roupas que cria e destaca a erotização de um corpo que se veste. É isso que atesta a beleza de uma ginasta: “vou fazer uma parte [do collant] que valorize mais tal parte do corpo. Vou fazer aqui meu pescoço para alongar o pescoço, collant com manga para alongar o braço. E tu sempre pensa nisso para valorizar as partes mais bonitas do teu corpo” (G1, 28/01/2014). Parece, assim, que mais do que esconder o corpo, as vestimentas desejam mostrá-lo, mais do que conter, desejam libertá-lo, disfarçando-lhe naquilo em que é malquisto.

O corpo da ginasta pode ser valorizado com o uso das vestimentas, contudo, os collants devem seguir as normas de produção e algumas partes do corpo não podem estar à mostra. Neles são permitidos brilhos e bordados, as cores são livres, os modelos variados, porém especificamente, as cores ouro, prata e bronze eram proibidas até 1992, “tanto para as vestimentas quanto para os aparelhos, pois se acreditava que essas cores poderiam influenciar na classificação final da ginasta”

(LOURENÇO, 2010, p. 117). Para a autora, a indumentária de competição sofreu mudanças significativas, pois,

No princípio, apenas era permitida a utilização de maiô sem decotes, cavas, transparências ou brilhos e, com o passar dos tempos, autorizaram-se os macacões até os tornozelos (alteração justificada pela participação das nações muçulmanas na modalidade), as rendas e as transparências (desde que forradas), além dos brilhos, que são detalhadamente bordados nas atuais vestimentas das ginastas (LOURENÇO, 2010, p. 117).

Os bordados são geralmente costurados à mão, bem como a colocação dos brilhos. Uma treinadora comenta sobre sua importância: “[...] uma menina com collant bonitinho, bordado, mostra que a menina se preocupa com ela mesma e com a estética dela. [...] Eu quero que os outros me vejam bonita. Eu quero que os outros comentem do meu collant. Isso é a preocupação na rítmica” (T2, 22/08/2008). Em relação ao trabalho de fabricação do collant, temos um exemplo de como é realizada sua finalização:

[...] a atleta provou dois collants que estavam sendo bordados pela treinadora, um da série de fita e outro de arco. A treinadora criou os desenhos [que podem ser criados, inclusive pelas ginastas] e colou as pedras preciosas e Swarovski. A treinadora comentou que o collant de arco fez roxo forte e fraco porque a música “pede”, já que é uma música triste e forte. O outro collant do aparelho fita é vermelho, branco e preto porque a música é um tango (DC, 07/05/2013).

Ao ver como fica no corpo da ginasta, o collant que está em processo de fabricação pode ser modificado. Observa-se: “a treinadora mostrou o collant novo para a atleta, os brilhos que serão colocados e conversaram sobre ele” (DC, 08/04/2013). A ginasta e sua treinadora podem aprimorá-lo, com alguma saliência que precise ser ajustada ou região que possa ser valorizada e receber mais brilho. Encontramos esse ajustamento do collant em outro momento: “As treinadoras sugeriram [a uma colega] que ela bordasse com mais lantejola porque o collant tem que brilhar mais” (DC, 21/05/2010). Toda essa aparência é fabricada e

personalizada, sobretudo, para individualizar a ginasta: “Uma treinadora disse que os collants de uma ginasta estavam lindos e combinavam com ela” (DC, 09/05/2013). Esse combinar está relacionado ao que se espera de cada ginasta: “A treinadora mostrou o desenho do collant de uma ginasta para outra e comentou que o collant era a cara dela. Essa ginasta concordou” (DC, 08/04/2013).

Além do collant e o uso de suas cores e brilhos, há outros adornos que também são regulamentados pela FIG e importantes na fabricação das aparências, realçando a diversidade de atributos que uma ginasta rítmica pode considerar ao investir em sua aparência. O trabalho manual também é realizado no rosto, com a maquiagem com certa pintura, que deve ressaltar as expressões faciais durante a coreografia, mas também deixar a ginasta mais bela, segundo as treinadoras: “‘Olha que linda a ginasta com esse olho azul e sombra preta, disse a treinadora’. Outra treinadora concordou e comentou: ‘Todo mundo ficando bonita’” (DC, 12/04/2010). A maquiagem deve revestir o rosto da ginasta e ser, preferencialmente, “neutra, que a gente fala, a escura... a branca com preto” (T2, 22/09/2008).

Os enfeites do coque seguem a mesma dinâmica e são fabricados de forma artesanal: “[...] a treinadora escolheu um enfeite (amarrador) de cabelo conforme a cor que combinava com o collant e começou a bordá-lo com lantejoulas” (DC, 21/05/2010). O cabelo deve estar amarrado em um coque ou rabo de cavalo e pode estar enfeitado, ainda que com algumas restrições. Igualmente, as unhas também são pensadas e valorizadas para as performances das ginastas: “[...] a treinadora pediu para uma atleta pintar a sua unha da cor do collant” (DC, 21/05/2010). Essa gama de elementos estéticos é o que dá *glamour* às ginastas rítmicas, como ressalta o discurso nativo: “[...] a ginástica rítmica é um dos esportes mais glamorosos que tem. Pelo fato de você usar um collant com brilho. Você colocar, no coque, um *amarradorzinho* com *frufruzinho*. Você ter a maquiagem (T2, 22/09/2008). Um depoimento de uma ginasta que treinou GR e Ginástica Artística reforça as diferenças entre as modalidades: “Na ginástica rítmica era mais leveza, os elementos mais

complexos. Na ginástica artística [...] era mais força. Era diferente. Não tinha aparelhos, era solo, tinha um banco” (G5, 28/01/2014).

Os aparelhos próprios da GR também são específicos e enfeitados para as apresentações. Os de competição são mais coloridos do que os de treinamento, especialmente para as meninas da iniciação esportiva, como é o caso das escolinhas da equipe observada: “Prof., você pegou uma bola mais bonita’, disse uma menina. A professora disse que as outras estavam vazias e que essa era a de competição” (DC, 08/04/2013). Esses aparelhos chamam mais a atenção das meninas porque têm mais brilhos e cores, mas, ao mesmo tempo, devem corresponder ao conjunto de características da ginasta, seus adornos e sua série.

Todos esses elementos devem estar em harmonia, combinados entre si de uma forma específica, o que faz com que a ginasta tenha um collant para cada série, porque mudam os gestos, o aparelho, a música. Sobre esse conjunto harmônico, segue um trecho retirado do diário de campo: “A treinadora disse que a ginasta pode dar um toque com outra cor ou preto no arco, que terá no collant” (DC, 11/04/2013). Temos registrados outros momentos que apontam para a combinação de diferentes elementos na performance das ginastas: “Uma treinadora disse que o próximo collant de sua atleta, para a série de maçãs, deve ser azul marinho com vermelho porque combina com a sua música de tango” (DC, 23/05/2010). Toda essa combinação ocorre também quando se trata da competição de conjunto, uma vez que os collants, suas cores e desenhos devem ser iguais para todas as ginastas e combinar com os aparelhos, a música, a coreografia.

De acordo com Boaventura e Vaz (2020), “tudo deve combinar entre si e ter uma medida certa: cores, brilhos, tons de unha, aparelhos que podem ser encapados [enfeitados], nuanças do cabelo e, até mesmo, o ritmo da música” (p. 05). Essa preocupação em relação à sintonia entre a coreografia e a produção do corpo está relacionada à beleza como tópico para melhoria da performance, ou seja, da pontuação da ginasta. A atleta precisa transformar seu corpo para entrar em quadra, com o intuito de chamar a atenção das/os espectadoras/es e impressionar as/os

juradas/os, como comenta a treinadora nacional em uma reportagem: “Na ginástica, cada detalhe influencia na nota, direta ou indiretamente. Então não podemos descuidar de maneira nenhuma. A maquiagem não pode estar exagerada. Tudo tem que estar em sintonia” (GLOBO, 20/08/2016)³⁶. Sobre essa relação estética, explica uma ginasta da seleção brasileira em outra matéria: “Ajuda a melhorar a harmonia da nossa apresentação. Ajuda os jurados a entenderem melhor a nossa proposta no tablado. São muitos detalhes que precisam estar em perfeita sintonia. Cabelo, maquiagem, não pode ser algo exagerado no rosto, pois perde nota” (GLOBO, 20/08/2016)³⁷.

A confecção da aparência, portanto, é tão importante na performance quanto a própria técnica corporal; são elementos que, juntos, tornam o conjunto ou a ginasta completa, como se observa a seguir: “A treinadora disse que a atleta está com a combinação perfeita: corpo, biótipo, collant, série, música. Um conjunto de coisas que tornam uma ginasta completa. Se a atleta não ganhar a competição, vai se sentir bem porque está bem corporalmente e está com os collants bonitos” (DC, 09/05/2013).

No ambiente de competição, durante o momento da premiação das ginastas, foi observado que “as meninas campeãs ganharam medalhas e foram presenteadas com flores [...] e com uma coroa de princesa” (DC, 31/07/2010). Esses elementos parecem compor um imaginário feminino, em que as ganhadoras passam a ser as princesas da ginástica. Dois comentários também mostram que as ginastas são vinculadas a esse universo: “É que nem todo mundo fala: as princesinhas da ginástica” (T2, 22/09/2008); “[...] todas as ginastas precisam entrar na quadra como princesas, como verdadeiras musas. A ginástica rítmica é um esporte totalmente feminino, então acho que tem tudo a ver”, disse uma

³⁶ Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/olimpiadas/ginastica-ritmica/noticia/2016/08/cara-cracha-visual-impecavel-ajuda-melhorar-nota-na-ginastica-ritmica.html>. Acesso em: 20 ago. 2016.

³⁷ Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/olimpiadas/ginastica-ritmica/noticia/2016/08/cara-cracha-visual-impecavel-ajuda-melhorar-nota-na-ginastica-ritmica.html>. Acesso em: 20 ago. 2016.

ginasta nacional (GLOBO, 24/07/2016)³⁸. Como sugere Soares (2011), o uso desses elementos destaca o quanto as peças de roupas marcam, claramente, também as diferenças de gênero.

A aparência indica maneiras de viver, pertencimento e implica uma estética que envolve valores sociais e culturais, como explica David Le Breton (2003), ou ainda um “padrão estético vigente em determinado grupo social” (VILLAÇA; Nízia, GÓES; Fred, KOSOVSKI, Ester, 2012, p. 13). Parece que as vestimentas e os adornos do corpo indicam como os indivíduos e grupos percebem a si próprios, mas também como se dá distinção e afirmação de lugares, servindo como marcadores sociais e de gênero. Portanto, permitem julgar, aceitar ou excluir indivíduos ou grupos.

Observa-se que os ambientes de treinamento e competição de ginástica rítmica tendem a recorrer a aparatos, ao uso de acessórios e enfeites variados e à execução de movimentos específicos por meio de distintos modos de expressar os corpos que contam trechos da história e “permitem que aspectos da vida em sociedade sejam compreendidos de maneira mais sensível” (SOARES, 2011, p. 1). Para Petry, Boaventura, Vaz (2014), a organização do corpo reforça significados sociais compartilhados na cultura contemporânea, encobrendo códigos, práticas, símbolos e representações de um determinado grupo, revelando também, esteticamente, uma série de críticas, identidades e valores que permeiam esse *subcampo* e a sociedade contemporânea como um todo.

OUTROS AGENCIAMENTOS CORPORAIS: MÚSICA E MOVIMENTO

Cada modalidade esportiva é permeada “por um conjunto de movimentos codificados que compõe o vocabulário de cada uma delas, e que, combinados, resultam em uma coreografia” (GONÇALVES, 2014, p. 172). Para a elaboração de uma coreografia de ginástica rítmica são utilizados

³⁸ Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/olimpiadas/ginastica-ritmica/noticia/2016/07/musa-confessa-empresaria-e-futura-juiza-natalia-gaudio-no-selfie-olimpico.html>. Acesso em: 24 jul. 2016.

comportamentos da vida cotidiana por meio das práticas incorporadas, de forma refinada, envolvidas com a técnica dos aparelhos próprios desse esporte (LOURENÇO; GAIO, 2010), bem como movimentos de diferentes linguagens, como teatro, dança, circo, esportes, para citar alguns. Trata-se, então, de lidar com diferentes códigos combinados e elaborados de uma forma específica, valorizando o corpo de uma maneira determinada, constituindo-se como o seu vocabulário.

A coreografia na ginástica rítmica é caracterizada pela combinação de passos próprios da ginástica e de outras manifestações corporais em variações que acompanham a música, que segundo Aurora Vidal (1997, p. 42), “longe de reproduzir mecanicamente o tempo, incluem variações de intensidade, amplitude e frequência, com a finalidade de desenvolver uma dinâmica interna, produzida pelo diálogo entre os elementos sonoros e os corporais”. Logo, para elaborar a coreografia é preciso escolher a música, que ditará os elementos corporais e as variações que devem nela constar.

A música é tão importante que, independente das exigências técnicas da modalidade, são as particularidades do acompanhamento musical que determinam a estrutura e o traço característico da composição coreográfica (LOURENÇO, 2010). Nesse sentido, a autora mostra que as exigências de unidade nas composições são de contar uma história dentro de uma “ideia-guia [tema] que faz surgir os movimentos” (p. 129) do início ao fim da coreografia, e fornecer possibilidades de movimentos do corpo e aparelho, como ensina o Código de Pontuação. Esses movimentos, segundo Lourenço e Gaio (2010, p. 382).

[...] podem vir traduzidos em forma de dificuldades técnicas corporais ou, então, apenas movimentos livres que possam valorizar a parte artística da composição coreográfica, ou, até mesmo, movimentos que demonstram o potencial de domínio corpo-aparelho que uma ginasta ou conjunto possa apresentar.

Esse princípio de coerência entre os movimentos e a ideia central de uma composição coreográfica de ginástica rítmica é determinado pelo estilo musical. Então, é a partir desse estilo que são criados os gestos técnicos, os passos de dança, os movimentos de ligação entre um

movimento e outro. Estes podem derivar de práticas artísticas, esportivas, culturais, e também de danças folclóricas (tango, forró, samba, entre outros).

Em nosso material empírico encontramos elementos do circo e da ginástica acrobática incluídos nas composições coreográficas porque a música assim inspirava. Esse processo funcionou da seguinte forma: “Quando a gente montava a série de maçãs, eles chamavam uma mala-barista para a gente aprender a fazer as coisas melhores com as maçãs. Aí as colaborações, eles chamavam a técnica russa da ginástica acrobática, e assim ia” (G5, 28/01/2014). A música faz lembrar o circo e outras práticas corporais e, então, busca-se movimentos característicos delas oriundos para incluir nas séries.

Em relação à criação de gestos técnicos e movimentos derivados de melodias folclóricas e culturais, temos o seguinte material: “[No] arco, [a atleta da seleção individual] vai de rock, ela terá na bola a música de Oswaldo Montenegro, Bandolins, na fita um samba puxado pela bateria da Mocidade Independente de Padre Miguel e nas maçãs a música do filme *Drácula*³⁹” (GLOBOESPORTE, 02/02/2016)⁴⁰; “Neste ano, montamos uma série de fita com uma música bem brasileira, já pensando nas Olimpíadas do Rio, [...] que também tem a ajuda de Luísa Fidelis, passista da Mocidade Unida da Glória, escola de samba capixaba, para manter o samba no pé na coreografia” (ESHOJE, 20/01/2015)⁴¹.

O trabalho de composição coreográfica é realizado coletivamente, por treinadoras/es, ginastas, coreógrafos/as. Diversas pessoas ligadas ao grupo colaboram e enriquecem o processo criativo, que não acontece, portanto, de forma isolada. Esse intercâmbio entre as pessoas desse *subcampo* promove trocas de ideias, discussões com divergentes opiniões,

³⁹ Música *Vampire Hunters*, de Wojciech Kilar.

⁴⁰ Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/es/olimpiadas/noticia/2016/02/ao-som-de-nirvana-no-arco-natalia-gaudio-prepara-coreografia-olimpica.html>. Acesso em: 02 fev. 2016.

⁴¹ Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/esportes/noticia/01/2015/natalia-gaudio-prepara-coreografia-com-treinador-espanhol-para-as-olimpiadas-de-2016>. Acesso em: 20 jan. 2015.

tentativas e erros em busca de novos movimentos, colaborando com o treinamento das equipes, a melhora da técnica corporal das ginastas, a elaboração e aprimoramento das coreografias, surgindo como fator importante para o reforço da qualificação técnico-tática, como mostra o estudo de Lourenço (2015)⁴².

Esse processo de montagem depende tanto da capacidade criativa da treinadora quanto “da facilidade da ginasta em absorver o conteúdo artístico da composição. Depende também da capacidade de execução dos elementos corporais e dos elementos com os aparelhos” (LAFFRANCHI, Barbara, 2001, p. 95), e, por conta disso, não é tarefa fácil escolher os gestos técnicos e movimentos. Estes, segundo a autora, devem se aproximar das características técnicas das ginastas, de forma que as executem da maneira mais correta possível. Entretanto, nem sempre as séries são montadas com movimentos que a ginasta já domina, mas com o que a música inspira. Portanto, ela precisa treinar muito para aprender os novos elementos e realizá-los conforme seu tema coreográfico.

As coreografias e os adornos devem estar em sintonia com a ginasta e representar algo dela ou do grupo, uma certa identidade individual, do coletivo ou da própria cultura de seu país. Exemplo disso é a equipe nacional utilizar músicas brasileiras e cores da bandeira nacional em seus collants, aparelhos, penteados, maquiagem (DC, 24/05/2013). Segundo Daisy Barros (2005), essa interpretação de seu país e a forma de expressão do sentimento nacional, buscados na cultura e no folclore, compõem as séries da GR desde o seu surgimento. O samba e o forró estiveram presentes nos Jogos Pan-Americanos de Winnipeg (1999); a música “Aquarela do Brasil” nos Jogos Olímpicos de Sydney; a “Garota de Ipanema” nos Jogos Pan-Americanos de Santo Domingo em 2003; o som de “Canta Brasil” de Gal Costa, em Atenas em 2004 (UOL, 28/06/2004)⁴³; o “Axé” nos Jogos Pan-Americanos do Rio de Janeiro em 2007 e nos Jogos Olímpicos de Pequim em 2008; e o tema do filme “Rio”

⁴² Sobre a presença das treinadoras estrangeiras no Brasil, consultar: Lourenço (2015).

⁴³ Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/olimpiadas/ultimas/2004/06/28/ult2246u239.jhtm>. Acesso em: 17 abril 2016.

em 2011 nos Jogos Pan-Americanos de Guadalajara (LAFFRANCHI, 2001; LOURENÇO; RINALDI, Ieda, 2014; LORENÇO, 2015). De 1997 a 2012 a seleção brasileira de conjunto se apresentou com músicas ou temas nacionais, como apontado por Lourenço (2015). Em relação aos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro em 2016, dentro das propostas de músicas brasileiras para o conjunto, encontramos a “Aquarela do Brasil”, ao som da cantora baiana Ivete Sangalo com toques de berimbau (GLOBO, 17/04/2016)⁴⁴.

Ao mesmo tempo em que um grupo ou uma ginasta tenta se identificar por meio do corpo, seus adornos e coreografias, outras equipes criam esses elementos a partir do local onde se apresentarão, como é o caso de o Brasil apresentar em uma cidade alemã uma série caracterizada por elementos da Alemanha (música de uma banda alemã, cores da bandeira), ou ainda de seleções de outros países evocarem tópicos da cultura brasileira no Rio de Janeiro no ano em que foi sede olímpica. Essas séries com elementos estrangeiros são empregadas para homenagear o país anfitrião e para se conectar aos torcedores, salientou a treinadora nacional em uma entrevista jornalística (CBGI-NÁSTICA, 19/07/2015)⁴⁵.

Quando a música, os gestos, as roupas traduzem as características de um povo e são reconhecidas internacionalmente como representantes de seu país de origem, elas fazem com que o espectador penetre na cultura dessa sociedade em um momento único que valoriza pontualmente o artístico da composição coreográfica, ressaltam Lourenço e Gaio (2010). Encontramos um depoimento da treinadora da equipe nacional brasileira em um jornal, que exemplifica essa relação entre a coreografia e o espectador: “É uma coreografia que tem a cara do Brasil e representa tudo o que o país sabe fazer de melhor. Esse tipo de coisa que os estrangeiros

⁴⁴ Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/ginastica-ritmica/noticia/2016/04/ivete-sangalo-embala-os-conjuntos-no-evento-teste-e-nas-olimpiadas-do-rio.html>. Acesso em: 17 abril 2016.

⁴⁵ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/2015/07/1657740-apresentacao-com-ode-a-alemanha-da-ao-brasil-2-ouro-na-ginastica-ritmica.shtml>. Acesso em: 19 jul. 2015.

esperam dos brasileiros. Nós conseguimos mostrar que temos samba no pé e executamos muito bem a coreografia” (BRASIL, 18/07/2015)⁴⁶.

Conforme esse exemplo, a música escolhida e os elementos corporais retomam algo da cultura nacional, gestos de capoeira e bastante samba, ligando-se ao universo do carnaval. Em relação a essa cultura brasileira, Roberto DaMatta (1990, p. 216) destaca uma tríade de dramatizações (rituais que fazem parte do cotidiano nacional) que definiriam a identidade nacional, em que criatividade e liberdade são valorizadas dentro do universo carnavalesco⁴⁷. Para o autor, essa cultura revelada “é um código capaz de permitir um julgamento e uma atuação sobre o mundo social”, revelando-nos leituras da sociedade brasileira, como ela pode ser classificada, indicando maneiras e exemplos de como as pessoas vivem. Reforçar que a cultura pode ser apresentada de uma forma não significa dizer que ela é estática, um produto definido. Ela está em constante movimento. Então, quando delimitamos certa cultura, extraímos “da experiência histórica de um povo produtos, estilos, épocas, formas, e constrói-se com isso um modelo de cultura” (SANTOS, José Luiz, 2006, p. 48).

Fazendo o uso da dança para compor os diferentes movimentos em consonância com a música, a coreografia terá um conjunto sucessivo e variado de movimentos executados em sua globalidade com expressividade, ritmos e variações dinâmicas. Para Barros (2005), essa inter-relação do corpo com a obra musical “manifesta-se na expressividade e beleza dos gestos e movimentos introduzidos na GR” (p. 1). Esses movimentos dançantes devem expressar o caráter da música, como mostra a fala de uma treinadora: “A treinadora falou para a ginasta que ela tem que ser muito teatral e não ter medo de rebolar ‘como lá na fita que você sempre mata a segunda rebolada. Ela é linda’

⁴⁶ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/ultimas-noticias/211-noticias-snear/52756-brasil-mantem-hegemonia-na-ginastica-ritmica-e-leva-pentacampeonato-no-pan>. Acesso em: 18 jul. 2015.

⁴⁷ “Cada uma delas estaria ligada a um personagem prototípico, bem como a uma das 3 raças que compõem o mito fundador do Brasil (índio, negro e branco). Sendo assim, o esquema de DaMatta é: paradas militares = caxias = brancos; procissões religiosas = renunciador = negro; carnavais = malandro = índio” (GONÇALVES, 2014, p. 190).

[...] A atleta repetiu e foi elogiada quando fez o exercício bem rebolado e com bastante expressão facial” (DC, 10/05/2013). A *rebolada* foi colocada na série com o intuito de expressar a proposta coreográfica e sua relação com a música.

A vinculação entre o teatro, a dança, a música e a GR aparece no extrato a seguir: “A treinadora completou: ‘agora tem que ter teatro dentro da série’ [...] ‘Têm que ser atrizes!’” (DC, 08/04/2013). Pensar essa vinculação entre a dança e o teatro na ginástica rítmica é vislumbrar uma intencionalidade na coreografia, ou seja, a expressão de algo que se quer comunicar por meio dos gestos. Em relação ao teatro e à dança, Lehmann (s.d., p. 339, apud DANTAS, 2013, p. 82) sublinha que “a dança é radicalmente caracterizada por aquilo que se aplica ao teatro pós-dramático em geral: ela não formula sentido, mas articula energia, não representa uma ilustração, mas uma ação. Tudo nela é gesto”. Parece que a GR incorporou essa noção de representatividade teatral em relação à dança, em sua forma de produzir movimentos⁴⁸.

Com o objetivo de expressar o estilo, ritmo e tema da música, os movimentos derivados do teatro e da dança têm um papel fundamental no desempenho da ginástica. Por ser expressiva e por sempre transparecer sentimentos desde o momento em que o cronômetro olímpico ligado é disparado, a atleta da seleção brasileira explicou o motivo pelo qual escolheu a ex-ginasta olímpica ucraniana e atual treinadora para montar suas séries, em uma reportagem: “A Anna Bessonova [ucraniana] sempre teve uma expressão corporal e facial muito fortes quando ela ainda atuava. E foi isso que ela me passou durante os ensaios. Anna sempre soube deixar a emoção aparecer durante a coreografia, e é isso que eu vou tentar fazer (GLOBOESPORTE, 02/02/2016)⁴⁹. Esse país,

⁴⁸ Muitos dos elementos traçados por Josette Féral (2008) em relação ao teatro são familiares à dança contemporânea, e em alguma medida à GR, tais como a “transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação, e não mais sobre o texto, apelo a uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia” (p. 198).

⁴⁹ Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/es/olimpiadas/noticia/2016/02/ao-som-de-nirvana-no-arco-natalia-gaudio-prepara-coreografia-olimpica.html> Acesso em: 02 fev. 2016.

juntamente com a Rússia e Bulgária, é muito procurado pelas ginastas brasileiras que buscam o aprimoramento técnico e tático. Segundo estudos de Lourenço (2015), a seleção brasileira de conjunto buscou muita inspiração no estilo búlgaro e buscou estágios internacionais com “uma média de dois a três em cada ano [2005-2008], e o destino sempre eram os centros de treinamento da Bulgária” (p. 95).

Esses estilos provêm da utilização de movimentos técnicos próprios da especificidade da modalidade, mas de alguma forma ultrapassam os seus modelos (LLOBET, Ana, 1998). Essas escolas ginásticas trabalham de formas diferentes, como comentaram as treinadoras: “a Rússia investe mais na velocidade e agilidade” (DC, 17/02/2016); “outras investem mais na expressividade, na dança, como é o caso da Bulgária e Ucrânia” (DC, 03/10/2015). Sobre isso, Rosa Mesquita (2008, p. 61) mostra que

[...] a Escola Russa buscava a perfeição do gesto técnico, tanto no trabalho a mãos livres, quanto na técnica do manejo de aparelhos; [...] buscando, portanto, o caminho da perfeição máxima. Por outro lado, a Escola Búlgara, que também apresentava composições coreográficas de alta dificuldade técnica, com movimentos precisos e performance inigualável, enfatiza mais o lado artístico e interpretativo do movimento.

Essa afinidade entre a ginástica rítmica e a dança para compor o trabalho de aperfeiçoamento técnico e estético determina uma estrutura diferenciada para a preparação física da ginasta. Em especial, as técnicas do balé⁵⁰ ajudam nisso, podendo contribuir na melhora da postura e no posicionamento correto dos segmentos corporais, ensinam Ana Lisitskaya (1995) e Marília Velardi e Maria Luiza Miranda (2010). As técnicas corporais desenhadas pelas formas do balé ajudam na hora de executar os movimentos na série, como comentam as ginastas: “O balé é essencial para a ginástica rítmica. [...] Ele te dá mais equilíbrio, mais leveza” (G1, 28/01/2014); “O balé dá muita suavidade para o corpo na

⁵⁰ O balé é uma forma de dança que remonta ao século treze, configura-se como um conjunto de técnicas corporais extremamente importantes e necessárias à ginástica rítmica, e “procura exaltar a leveza, a delicadeza e a beleza, atributos ditos femininos” (GONÇALVES, 2007, p. 1, grifo da autora).

hora de uma série. O braço, às vezes, a gente vai botar força no corpo e acaba esquecendo que o braço não precisa daquela força. O braço pode estar suave, ele pode estar no lugar certo, e o balé ajuda muito nisso” (G3, 27/01/2014).

Durante a série, a técnica do balé também pode auxiliar na transição de um elemento para outro, configurando um elemento de ligação: “Ainda mais agora que o código mudou, que é mais dançado, [o balé], te dá mais leveza para conectar um exercício no outro, giros, nos equilíbrios, saltos. Tudo no balé é muito importante” (G1, 28/01/2014). Assim, essa técnica apreendida dá base à GR, oferecendo maior consciência corporal (a ginasta sente o seu corpo, desenvolve postura e posições específicas para as partes do corpo), facilitando a execução de elementos de maior valor, enriquecendo o valor artístico da série e auxiliando em sua execução, tudo isso resultando em uma nota correspondente mais elevada.

Os próprios elementos corporais da ginástica rítmica (saltos, equilíbrios e rotações) e os diferentes movimentos das composições coreográficas, são utilizados nas aulas de balé das ginastas, nas barras, nos exercícios de chão, nas diagonais, uma vez que essa preparação física deve contribuir para o aperfeiçoamento técnico e tático. Esse preparo da ginasta consiste em desenvolver as capacidades esportivas por meio de movimentos específicos da GR, possibilitando correções com vistas à execução da técnica corporal considerada correta (LAF-FRANCHI, 2001).

O balé compõe o treinamento das ginastas e objetiva, ainda, uma forma de celebração do corpo muito influenciada por uma concepção clássica de beleza e exibição de corpos considerados ideais (BOAVENTURA; VAZ, 2020). Os autores mostram que as ginastas e treinadoras tendem a achar belos os movimentos de leveza que o balé proporciona, ainda que as sessões de treinamentos exijam força física e esforço para a sua realização. A complementação entre esses dois aspectos (leveza e força) ganha prestígio, como é possível vislumbrar ao se considerar a

vice-campeã olímpica um “anjo com asas de ferro” (GLOBO, 2015)⁵¹. Porém, é preciso fazer uma variação do balé clássico para a GR, de forma que as atletas sejam preparadas para mostrar a leveza juntamente com a força, como relata uma ginasta: “a gente não faz bem um balé, é um balé adaptado para a ginástica” (G3, 27/01/2014).

É exigido um trabalho constante dos corpos para que se tornem leves e, ao mesmo tempo, fortes por meio do balé. Para tal fim, as ginastas precisam estar magras, como observamos em um trecho do diário de campo e no depoimento de uma ginasta: “ao corrigir a ginasta, a treinadora falou: ‘vontade de levar duas semanas lá em casa. Vai voltar fininha. Duas semanas fazendo balé’” (DC, 12/03/2013); “Não para ser magra, mas também para ter mais facilidade para fazer a ginástica, que também pede bastante isso. Dá leveza, senão os saltos também ficam pesados” (G5, 28/01/2014). O peso se relaciona aos movimentos de leveza que o corpo pode realizar quando está magro.

Esse corpo magro e leve está presente no balé (ANJOS, Kátia, *et al.*, 2015) e na ginástica rítmica, cada qual com suas particularidades [em relação ao corpo e à técnica], fornecendo a sensação de amplitude nos saltos e fazendo com que a ginasta fique mais bonita, segundo afirma o discurso nativo. Portanto, a apropriação do balé na ginástica rítmica é indispensável ao domínio técnico, especialmente na conscientização corporal e na produção da beleza dos gestos, produzindo uma determinada relação entre leveza e força.

Observa-se, como aponta Boaventura (2016), que a execução de movimentos corporais harmoniosos na ginástica rítmica requer leveza, delicadeza, força, flexibilidade, firmeza, precisão e expressão corporal. Esta última deve procurar disfarçar, principalmente pelo sorriso, o esforço e a dor que a realização dos movimentos exige.

As possibilidades são infinitas quando se trata de se movimentar com acompanhamento musical⁵². A música tem um papel fundamental

⁵¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/08/tradicao-no-bale-ajuda-russia-ser-referencia-na-ginastica.html>. Acesso em: 03 ago. 2015.

⁵² Aqui podemos citar Pina Bausch, na interpretação do filósofo português José Gil (2013). Pina faz correr um fio que interliga todos os gêneros de espetáculos (ou

na expressividade da ginasta ao passar uma mensagem por meio de movimentos e gestos. Portanto, o que ela “pedir”, as ginastas, treinadoras/es e coreógrafas/os incluirão nas séries: “O que a música pede?”, perguntou a treinadora. Escutaram [ela e a ginasta] a música para decidir o exercício” (DC, 14/03/2013).

A ginástica rítmica utiliza combinações de passos próprios, que constam no Código de Pontuação, com outras manifestações corporais. Contudo, cada movimento é executado de uma maneira específica, conforme os ideais técnicos e estéticos da GR; por exemplo, um chassé [deslocamento] é executado com as posições da cabeça, tronco, braços, mãos, pés de forma particular, caracterizando o movimento da modalidade. Temos duas anotações que descrevem isso: “A treinadora corrigiu os saltos e deslocamentos. Disse para as meninas: ‘braço não é para fora, isso é GA [ginástica artística]. Quero braço assim [mostrou o correto]. Corrigiu os pés, joelhos, mãos” (DC, 07/05/2013); “Ao ver o movimento executado, a auxiliar técnica corrigiu a ginasta perguntando: ‘como ginasta tem o pé?’ (DC, 08/04/2013). O corpo, assim, deve ser treinado para que represente uma ginasta rítmica.

Utiliza-se, portanto, diversas práticas corporais, mas, ao mesmo tempo, elas são executadas com uma técnica própria e com aparelhos portáteis que ajudam a definir a forma de trabalho corporal. A linguagem desse corpo nos mostra quais foram as influências (esportivas, artísticas, culturais) escolhidas no processo criativo da composição coreográfica; no entanto, as ginastas jamais abandonam os elementos da ginástica rítmica, que são os que garantem o êxito nas competições. A possibilidade de mesclar elementos do circo, do teatro, da dança, do balé, valoriza o lado estético, artístico e técnico da coreografia, mas não garante, por si, uma boa nota final.

performances). Para uma só peça, pode convocar elementos provenientes do balé clássico, da dança, moderna, do circo, do teatro de rua, entre outros. Trata-se de uma obra rizomática, cuja composição é alcançada depois de muitas ramificações. Esses espetáculos oscilam entre processos de subjetivação que visam à coexistência, à tensão, à passagem de um a outro com movimentos dançados e/ou representados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marcado de maneiras distintas, o corpo não é um produto da natureza, mas da cultura e é também resultado do mundo exterior que penetra na pele (SOARES 2011). Assim, segundo a autora, as roupas, como outros objetos culturais, prolongam a extensão do corpo, instituem uma linguagem, significam o mundo. A polissemia dos utensílios em relação à aparência aporta inúmeras possibilidades de pensar sobre os modos como os corpos são educados e expostos, e foi exatamente esse processo de pertencimento e distanciamento a partir da percepção do próprio *subcampo* que observamos nas roupas, ornamentos, trejeitos, toda a aparência da ginasta e sua relação com os dispositivos de beleza.

A complexa relação entre as eficácias técnica e estética nas performances das ginastas está diretamente vinculada ao uso de objetos especiais. A exposição do corpo, assim, é acentuada por determinados valores estéticos presentes nesse *subcampo* e exige construção e adaptação das roupas, dos tecidos, das cores, dos acessórios, dos gestos.

A fabricação das aparências serve como marcador social, cultural e de pertencimento, destacada por diferenças de gênero. Ao enquadrá-la como parte de um imaginário feminino, as ginastas são consideradas “princesas da ginástica” por fazerem uso de acessórios e de práticas atribuídas a identidades femininas, e por exibirem que a dor também faz parte dos uniformes (BOAVENTURA, 2016). Os modos de ser, perceber e parecer conformam “tipos de feminilidades” que estão relacionados aos ideais de beleza na ginástica rítmica (BOAVENTURA; VAZ, 2020, p. 12).

Quando uma ginasta adquire uma roupa, um acessório ou escolhe um movimento próprio da modalidade ou de outras manifestações corporais em uma série (coreografia), com ou sem o auxílio de treinadores/as, ginastas e/ou coreógrafos, ela está representando uma imagem de si mesma, ou do grupo e “tratará de marcar sua singularidade também por esse gesto” (FISCHER-MIRKIN, 2001, p. 13). Segundo o autor, ter a consciência de como os outros “leem” nossa linguagem corporal nos permite tomar decisões relativas às vestimentas, aos adornos e aos gestos do corpo, não só

no que é confortável e nos parece agradável, mas em como estamos sendo percebidos pelos outros.

Os modos como as representações estéticas das ginastas e treinadoras são apresentados na fabricação das aparências e em sua relação com a beleza, ajudando-nos a refletir sobre as relações entre corpo, estética e esporte, colocando em discussão conceitos e ideias contemporâneas, demarcando o que se faz na ginástica rítmica, mas, sobretudo, como essa modalidade se constrói, instituindo para si normas, corpos e feminilidades muito particulares.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Kátia; OLIVEIRA, Régia; VELARDI, Marília. A construção do corpo ideal no balé clássico: uma investigação fenomenológica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 439-452, jul./set. 2015.

BARROS, Daisy. Ginástica Rítmica, o desporto da arte expressiva do corpo. **Revista Eletrônica Informativo G. R. D.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, p. 1-1, set. 2005.

BOAVENTURA, Patrícia L. B. **Técnica, estética, educação**: os usos do corpo na ginástica rítmica. 2016. 445 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BOAVENTURA, Patricia L. B.; VAZ, Alexandre F. Corpos femininos em debate: ser mulher na ginástica rítmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-15, 2020.

BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma reapropriação feminista de Foucault. *In*: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan (org.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 19-41.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

BRACHT, Valter. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. *In*: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 13-30.

COELHO, Johanna. **Inserção dos meninos no universo cultural da ginástica rítmica**: pesquisa-ação na Federação Rio-grandense de Ginástica. 2016. 111 p. (Tese de Doutorado em Ciência do Movimento Humano), Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CORAT, Larissa; ALMEIDA, Marco A. B. de. Análise da concepção de corpo na Ginástica Rítmica: um estudo dos manuais de 1932 a 1958. **Record**, v. 5, n. 1, p. 1-26, jun. 2012.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1990.

DANTAS, Mônica. Como inscrevo Cavalo em mim (e de modo torto, talvez apressado, certamente ainda precário, na performatividade). *In*: Instituto Festival de Dança de Joinville (org.). **Seminários de Dança**: E por falar em... corpo performático fazeres e dizeres na dança. 6 ed. Joinville: Nova Letra, 2013, p. 80-88.

DOUGLAS, Mary T. **Pureza e perigo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA (FIG). **Código de Pontuación Gimnasia Rítmica 2017-2020**. 2018.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 197-210, 2008.

FISCHER-MIRKIN, Toby. **O código do vestir**: os significados ocultos da roupa feminina. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

GARCÍA, Antonio A. G.; CASADO, Elena. La Práctica de la observación participante. Sentidos Situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. *In*: GORDO, Ángel; SERRANO, Araceli (org.). **Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social**. Madrid: Pearson Educación, 2008. p. 47-73.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GONÇALVES, Michelle C. **Corpos e subjetivações**: o domínio de si e suas representações em atletas e bailarinas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GONÇALVES, Michelle. **Esporte e estética**: um estudo com jogadoras de rúgbi. 2014. 225 p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LE BRETON, David. **Adeus ao Corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003.

LAFFRANCHI, Barbara. **Treinamento desportivo aplicado à ginástica rítmica**. Londrina: Unopar, 2001.

LISITSKAYA, Tatiana. **Gimnasia rítmica**. Barcelona: Paidotribo, 1995.

LLOBET, Ana. **Gimnasia rítmica deportiva**: teoría y práctica. Barcelona: Paidotribo, 1998.

LOURENÇO, Márcia. O inconstante Código de Pontuação da Ginástica Rítmica. *In*: PAOLIELLO, Elizabeth; TOLEDO, Eliana. (org.). **Possibilidades da ginástica rítmica**. São Paulo: Phorte, 2010. p. 111-142.

LOURENÇO, Márcia. **A seleção brasileira de conjuntos de Ginástica Rítmica**: perfil de ginastas e treinadoras, estrutura técnica e administrativa e o *habitus* construído. 2015. 188p.

Tese (Doutorado em Educação Física), Programa de Pós-graduação associado em Educação Física. UEM/UEL. Londrina, 2015.

LOURENÇO, Márcia; GAIO, Roberta. Ginástica Rítmica: reflexões sobre arte e cultura. *In: GAIO, Roberta; GOIS, Ana Angélica; BATISTA, José (org.). A ginástica em questão: corpo e movimento.* 2. ed. São Paulo: Phorte, 2010. p. 361-380.

LOURENÇO, Márcia; RINALDI, Ieda. O conjunto na Ginástica Rítmica. *In: SCHIAVON, Laurita et al (org.). Ginástica de alto rendimento.* Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2014. p. 43-64.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

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

MELO, Victor. O esporte como uma forma de arte: diálogos entre (duas?) linguagens. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-20, maio/ago. 2005.

MESQUITA, Rosa. Expressão na Ginástica Rítmica: um fenômeno a ser desvelado. *In: GAIO, Roberta (org.). Ginástica Rítmica: da iniciação ao alto nível.* Jundiaí: Fontoura, 2008.

PETRY, Michele, BOAVENTURA, Patricia, VAZ, Alexandre. O grotesco em expressões estéticas contemporâneas. **Revista Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 1-18, 2014.

PORPINO, Karenine de O. Treinamento de Ginástica Rítmica: reflexões estéticas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 121-133, set. 2004.

SANTOS, Eliana; LOURENÇO, Márcia; GAIO, Roberta. **Composição coreográfica em ginástica rítmica: do compreender ao fazer.** 1. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura.** 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SOARES, Carmen L. **As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940).** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VELARDI, Marília; MIRANDA, Maria Luiza. A dança moderna na preparação técnica e artística da ginástica rítmica. *In: PAOLIELO, Elizabeth; TOLEDO, Eliana (org.). Possibilidades da ginástica rítmica.* São Paulo: Phorte, 2010. p. 185-218.

VIDAL, Aurora. **La dimensión artística de la gimnasia rítmica deportiva: análisis del conjunto como acontecimiento coreográfico.** Galicia: Centro Galego de Documentación e Ediciones Deportivas, 1997.

VILLAÇA, Nízia; GÓES, Fred; KOSOVSKI, Ester. Introdução à 1ª edição. *In: VILLAÇA, Nízia; GÓES, Fred; KOSOVSKI, Ester (org.). Que corpo é esse? Novas perspectivas.* 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

WELSCH, Wolfgang. **Esporte – Visto esteticamente e mesmo como arte?** *In: ROSENFELD, Denis (org.). Ética e estética.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 142-165.

GINÁSTICAS DE ONTEM E DE HOJE: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO⁵³

Roberta Gaio
Ana Angélica Freitas Góis
João Carlos de Carvalho Queiroz

PARA COMEÇO DE CONVERSA

A origem da Ginástica está atrelada à busca do corpo forte e musculoso pelo homem, pois “a força física distinguia o homem, fazendo-o ser o melhor dos homens, o herói grego”. (NÓBREGA, 2009, p. 28).

No ginásio, e não apenas na Ágora, discutiam-se questões políticas e morais, denotando a integração da prática do exercício físico – da Ginástica – palavra de origem grega que se refere à arte de exercitar o corpo nu – ao modo de vida da Pólis grega. O homem grego vê no culto ao corpo um sentido de totalidade e de elevação de sua humanidade. (NÓBREGA, 2009, p. 28).

Com o passar dos anos, vários tipos de ginástica foram surgindo, ora para os homens e ora para as mulheres. Atualmente, já existem ginásticas para ambos os sexos. Muitas são as leituras que foram feitas sobre o movimento ginástico ao longo de sua evolução e muitas ainda estão por vir.

Esse texto pretende transitar pelos discursos que ecoam, atualmente, sobre ginástica e, relacioná-los com os já existentes, quanto da sua origem, interpretando-os a partir do referencial construído sobre gênero.

AS GINÁSTICAS DE ONTEM RUMO AS GINÁSTICAS DE HOJE

Antes mesmo de planejarmos nossos exercícios físicos, a vida nos planejou escolhendo o tipo de ginástica que homens e mulheres deviam praticar. Vida essa fruto de ações de homens que detinham o poder e de mulheres que

⁵³ Texto, inicialmente, apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 7 em 2006, mas agora atualizado e ampliado.

se submetiam às suas ordens e determinações. Daquele tempo até os dias atuais, “tudo mudou, mas nada mudou inteiramente” (BRANDÃO, p. 48)

A realidade social de hoje, aparentemente, pouco tem haver com a realidade social de ontem, mas é, na verdade, resultado de um conjunto de ações, que, processualmente, foi transformando a forma de ser e de viver dos seres humanos e construindo uma nova cultura corporal de movimento. O hoje é consequência do ontem e influenciará o amanhã, em todos os aspectos inclusive o porquê, quando e como se movimentar; qual, onde e de que forma praticar ginástica.

Segundo Gaio (2006, p. 13):

O universo da Ginástica, isto é, as Ginásticas, existem nos dias de hoje a partir dos movimentos que foram sistematizados por longos anos de existência da humanidade, e esse conteúdo da Educação Física atende, atualmente, aos interesses e às necessidades do ser humano na realidade presente.

Não é novidade afirmarmos que, desde os primórdios da humanidade, a atividade física acompanha o ser humano como uma manifestação fundamental para sua existência. Nossos irmãos da “caverna” sobreviveram e viveram pelo movimento. Vejamos o que diz Marinho (s/d, p. 29), sobre o movimento no período pré-histórico:

Um dia vivido pelo homem primitivo nada mais é que uma intensa e longa lição de educação física. Seus movimentos são os mesmos que a ciência sistematizou e trouxe para os métodos modernos de educação física para constituírem o que eles possuem de mais característico e mais útil.

Portanto, todas as atividades humanas durante o período que se convencionou denominar pré-histórico dependiam do movimento. Ao analisarmos a cultura primitiva em qualquer das dimensões, vimos à importância das atividades físicas para os seres humanos que neste período viveram, pois “o movimento corporal é a expressão de vida do ser humano e sua forma de comportamento mais primitiva. (...) é meio essencial de subsistência no mundo físico e de integração no meio sociocultural: toda a atividade humana associa-se, de um modo ou de outro, ao movimento”. (DALLO, 2007, p. 47)

Díaz y otros (1990, p. 11) dizem:

El hombre evolucionó fundamentalmente por la necesidad de sobrevivir, desarrollando nuevas características mentales y físicas. Así vemos como a través del tiempo surgen tendencias y elementos de juicio para garantizar los beneficios de las actividades físicas organizadas. Los movimientos fueron necesarios al hombre desde que utilizó su energía cinética como estímulo óptimo para la realización de actividades dirigidas a subsistir en su lucha contra la naturaleza. La carrera, el salto, la natación, los escalamientos, la lucha, fueron manifestaciones instintivas desarrolladas en la comunidad primitiva.

Porém, estudarmos a origem dos exercícios físicos, em especial dos movimentos que são denominados como ginástica e sua importância ao longo dos anos para o ser humano, historicamente situado, é algo que nos remete a entender cada tempo e as atitudes culturais frente ao mundo e seus problemas, passado e presente.

Barbanti (1994, p. 24) em seu “Dicionário da Educação Física e do Esporte” relata que:

O termo Ginástica originou-se aproximadamente em 400 a.C. É derivado de Gymnós, que quer dizer nu, levemente vestido, e geralmente se refere a todo tipo de exercícios físicos para os quais se tem que tirar a roupa de uso diário. Durante o curso da história as interpretações de Ginástica variam.

Para os gregos, ginástica significava exercícios físicos em geral “y éstos comprendían carreras, lanzamientos, saltos, luchas, etc.; en resumen, todos los ejercicios denominados en la actualidad atletismo o deportes”. (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 21).

Na Antiguidade, a ginástica era recomendada somente para os homens, com objetivo de desenvolvê-los fortes e musculosos, esteticamente perfeitos para proteger a pátria. Gaio (2006, p. 13) comenta que “a origem da ginástica se confunde com a da Educação Física”.

Para Díaz y otros (1990, p. 11) “la palabra gimnasia proviene del griego gimnos que significa desnudo, por la forma en que se realizaban los ejercicios físicos en aquella época. Los griegos diferenciaban la gimnasia

utilizada como educación física general de la agonística que concebía los ejercicios físicos con fines competitivos.”

Dallo (2007, p. 25) diz:

A ginástica é um sistema de formas específicas de movimentos e de suas respectivas técnicas de execução, destinadas ao desenvolvimento físico que envolve as formas e funções corporais e as ações motoras. A ginástica se constitui, assim, em ferramenta didática para formação física.

Contudo, vários autores, entre eles, Langlade; Langlade (1970) nos lembram que, de todos os períodos histórico-evolutivos, é o Renascimento que marca a origem de um novo olhar para os exercícios físicos, em especial para a ginástica, com grandes contribuições que até hoje nos influenciam.

É no fim do século XVIII e começo do XIX que vamos encontrar os percussores de uma Educação Física que se firmaria no horizonte pedagógico dos demais séculos. A ginástica renasce como uma atividade motora, ou melhor, como um conjunto de exercícios sistematizados para cuidar do corpo, território até então proibido pelo obscurantismo religioso da Idade Média.

Langlade; Langlade (1970) afirmam que somente no começo do século XIX que podemos observar a origem da ginástica, tal qual concebemos atualmente. Já Díaz y otros (1990) afirma que a revolução intelectual que aconteceu no Renascimento promoveu um movimiento a favor da saúde por meio do exercício físico.

Langlade; Langlade (1970) afirmam que a ginástica nasceu a partir de 1800, evoluiu-se incessantemente, porém sem alcançar formas definidas. De 1800 a 1900 surgem às escolas, em quatro zonas distintas que demarcam a relevância e a forma dos exercícios físicos. Três delas, especificamente ligadas à evolução da ginástica, que foi sistematizada frente ao sentido anatomo-fisiológico de corpo e se desenvolveu através de métodos, sendo eles: alemão, sueco e francês.

No Método Alemão o nome forte é Friedrich Ludwing Jahn (1778-1852), com ele nasce o Turnkunst, que anos mais tarde se transformaria em ginástica artística, como conhecemos hoje. Já o Método Sueco

tem como referências Per Henrik Ling (1776-1839) e seu filho e sucessor Hjalmar Ling (1820-1886). Por último, mas não menos importante o Método Francês constava de ginástica militar que teve êxito nas mãos de Francisco Amóros y Ondeano, Marqués de Sotelo (1770-1848).

Nomes como Jean Jacques Rousseau (1712 -1778), Juan Henrique Pestalozzi (1746-1827), Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839), entre outros, aparecem como fundamentais para o surgimento de uma ginástica no campo pedagógico, de relevância para o desenvolvimento das crianças e jovens e, contribuíram para que propagasse o interesse e os benefícios dos exercícios físicos sistematizados. (DÍAZ Y OTROS, 1990).

Outros nomes aparecem como fundamentais para a evolução dos diversos tipos de ginástica como Jean Georges Noverre (1727-1810), François Delsarte (1811-1871), Isadora Duncan (1878-1929), Rudolf Von Laban (1879-1958), Hilma Jalkanen (1889-1964), Mary Wigmann (1888-1973), entre tantos mais que influenciaram homens e mulheres na prática, no estudo e no desenvolvimento dos muitos movimentos de ginástica que existem e que ainda há por vir a existirem. (MARINHO, s/d).

Segundo Soares (1994, p. 64) temos:

A partir do ano de 1800 vão surgindo na Europa, em diferentes regiões, formas distintas de encarar os exercícios físicos. Essas formas receberão o nome de métodos ginásticos (ou escolas) e correspondem, respectivamente, aos quatro países que deram origem às primeiras sistematizações sobre a ginástica nas sociedades burguesas: a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra (que teve um caráter muito particular, desenvolvendo de modo mais acentuado o esporte). Essas mesmas sistematizações serão transplantadas para outros países fora do continente europeu.

Batista (2006) nos diz que os métodos europeus de Ginástica tinham características rígidas, de movimentos sistematizados e padronizados, pautados por finalidades político-sociais, que determinavam um trabalho moral e cívico com a sociedade e, que também, por influência, foi adotado no Brasil.

Goellner (2003, p. 37) relata:

A 'ginástica' compreendia diferentes práticas corporais, como por exemplo, exercícios militares de preparação para guerra, acrobacias, danças, cantos, corridas, jogos, esgrimas, natação, marchas, lutas, entre outras. Estava voltada para a formação do caráter, para a potencialização da energia individual, para a aquisição da força, resistência, agilidade, enfim, para a formação de um sujeito moderno, constituído de novos tempos cujo corpo a ser produzido e valorizado estava pautado pela lógica do rendimento, da produtividade e da individualização das aparências.

Segundo Langlade; Langlade (1970) após cem anos sem aparentes modificações nas linhas originais de ginásticas nascidas no século XIX, (de 1800 a 1900), no período que compreende 1900 a 1939 tem início, quase que simultaneamente, três grandes movimentos, a partir de cada escola já existente, a saber: movimento do centro, do norte e do oeste.

Da Escola Alemã origina-se o Movimento do Centro que compreende duas manifestações: a primeira na linha artístico-rítmico-pedagógica, com a Eurytmia de Emile Jaques Dalcroze (1865-1950) e a Ginástica Moderna de Rudolf Bode (1881-1970) e Heinrich Medau (1890-1974) e segunda, na linha técnico-pedagógica, com a Ginástica Natural Austríaca. (LANGLADE; LANGLADE, 1970).

Já da Escola Sueca nasce o Movimento do Norte denominado como ginástica neo-sueca e compreende duas manifestações: a primeira na linha técnico-pedagógica com a ginástica feminina de Elli Bjorkstern (1870-1947), a ginástica fundamental de Niels Bukh (1880-1950), a ginástica escolar de Elin Falk (1872-1942), entre outras e a segunda, na linha científica com as investigações fisiológicas de Johannes Lindhard (1870-1947) e outros. (LANGLADE; LANGLADE, 1970).

E da Escola Francesa surge o Movimento do Oeste que consta de duas manifestações: a primeira denominada científica, que está relacionada aos trabalhos nos campos das ciências biológica e médica de Esteban Marey (1830-1904), Fernand Lagrange (1845-1909) e Philippe Tissié (1852-1935); e a segunda, na linha técnico-pedagógica, envolvendo os trabalhos de

Georges Hébert (1875-1957), com seu método natural. Como anexo a este movimento, promovendo a união entre as duas manifestações temos o “método eclético” de Georges Demeny (1850-1917), que muito contribuiu com a evolução da ginástica neste movimento e no âmbito geral. (LANGLADE; LANGLADE, 1970).

Em 1939, por ocasião Primeira Linguíada (festival que proporcionou um espaço de observação, comparação e discussão sobre as diversas escolas, métodos e linhas de ginástica apresentadas) em Estocolmo/Suíça, intensificou-se uma fase de caráter global e geral, de amplo conhecimento das interpretações práticas de ginástica, o que se denominou como “influências recíprocas y universalización de los conceptos ginásticos (fusión de los sistemas)” (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 31).

Outro evento que merece destaque na evolução da ginástica é a segunda Linguíada em 1949, também em Estocolmo/Suíça, que indicou claramente a influência universal nas formas de se manifestar, bem como as diferentes formas de interpretar ginástica, as quais se estendem até os dias atuais. (LANGLADE; LANGLADE, 1970).

De acordo com Dallo (2007, p. 15) as Linguíadas “são eventos de ginástica com intuítos práticos e pedagógicos – foram realizadas em Estocolmo em 1939 e 1949, em homenagem a Pehr Henrik Ling, fundador do Real Instituto Central de ginástica (Instituto de Estocolmo)”. E, assim, a Linguíada de 1949 “mostrou as grandes mudanças que se produziram no mundo da ginástica”. (DALLO, 2007, p. 15).

Langlade; Langlade (1970, p. 295) mencionam que, por ocasião do evento de 1949, debates teóricos foram traçados, entre eles o do entendimento de escola ginástica (“expressão de uma doutrina que fundamenta e dá razão a um fazer técnico e metodológico com características próprias e definidas, e que predomina um espírito fechado, dogmático e nacionalista que impede receber influências e retarda um processo natural evolutivo”)54 e o do nascimento do termo linha ou corrente de ginástica (expressão de trabalho assentada em uma doutrina com o intuito de fundamentar e dar razão a um fazer técnico e metodológico em constante integração, predominando

⁵⁴ Tradução realizada pelos/as autores/as.

um espírito amplo e uma consciência universal que impulsiona a busca inquietante de contribuições que assegurem o processo evolutivo natural).⁵⁵

Com a desconstrução da concepção de escola e o nascimento da concepção de linha ou corrente, encontramos, especificamente, na órbita cultural alemã, os expostos sobre a linha da ginástica moderna, nas palavras de Langlade; Langalde (1970, p. 311): “El deseo de que los hombres pudieran practicar y beneficiarse com las técnicas de la ‘Gimnasia Moderna’ no es nuevo. Sin embargo, es recién en estos últimos 10 años que parecen encontrarse exitosos caminos”. Relatos sinalizam que, o próprio Rudolf Bode, percussor desta ginástica, e seus seguidores teriam realizado experiências com o sexo masculino em movimentos rítmicos e expressivos.

Entre as vozes que incentivavam a prática da ginástica moderna por homens, os mais entusiasmados foram Alberto Dallo (1924-2012) na Argentina e Otto Hanebuth (1911-2011) na Alemanha, além de outros que surgem pelo caminho, em tempos mais recentes.

Em relação à busca de uma expressão masculina de movimento, nos trabalhos de Alberto Dallo, Langlade; Langlade (1979, p. 318) mencionam:

Un gran problema de las antiguas ‘escuelas’ alemana y sueca, radicó, entre otros, en transformar movimientos que habían sido creados por hombres y para hombres, en actividades aptas para la mujer. Durante muchas décadas, éstas, por falta de un adecuado enfoque en el campo bio-psico-sociológico estuvieron sometidas a tareas y esquemas motrices totalmente inadecuados para las exigencias de su sexo. Pero si de difícil solución fue este grave problema, más lo es aún el que plantea el transformar técnicas de movimiento esencialmente femeninas, de manera tal que sin perder lo que ellas aportan de positivo, alcancen una expresividad inequívocamente masculina.

Mas este movimento sempre encontrou pedras pelos caminhos, idéias que não favoreciam a prática de movimentos rítmicos e expressivos pelos homens, como bem nos diz Dallo (2007, p. 309), sobre o trabalho de Ernst Idla (1901-1980):

⁵⁵ Tradução realizada pelos/as autores/as.

Ele diferenciava com clareza as características próprias do trabalho feminino e masculino. Lamentavelmente, por razões de organização de suas tarefas, não pode desenvolver a ginástica masculina no mesmo nível da feminina, o que sem dúvida significou uma perda para o mundo da ginástica. Sustentou, por ocasião dos cursos desenvolvidos em Buenos Aires em 1954, que ‘A ginástica masculina ainda não encontrou as formas de exercícios que reflipam as características psicofísicas do homem, com intensidades e dinâmicas próprias que a diferenciem da ginástica feminina.’

As tentativas na área da ginástica rítmica masculina não são recentes. Da sua origem, como ginástica moderna até os dias atuais como ginástica rítmica, apesar de muitos anos, não conseguimos, oficialmente, estruturar esta modalidade esportiva para o masculino. Não há, junto a Federação Internacional de Ginástica, um código específico para o masculino ou até mesmo a adaptação ou aceitação do mesmo código feminino para a participação do masculino em campeonatos nacionais e internacionais.

Na verdade, para além do simplesmente fazer ginástica, precisamos realizar encontros que promovam o debate sobre a realidade, pois “mudanças sociopolíticas e a evolução das ciências nas diferentes áreas trouxeram como consequência proposições fundamentais quanto à concepção da educação e da educação física e seus agentes (ginástica, jogos e esporte escolar) e aos múltiplos enfoques da atividade física”. (DALLO, 2007, p. 297).

GINÁSTICA: DIVERSOS OLHARES

De acordo com Marinho (s/d, p. 151):

Inegavelmente, de todos os sistemas ou métodos de Educação Física, aquele que maior influência exerceu sobre a América Latina foi o de Ling. A ginástica sueca se enraizou solidamente em diferentes países e isso se deve sobretudo ao fato de haverem estudado na Suécia os dirigentes e professores de quase todos os institutos especializados.

A história da Educação Física no Brasil registra, primeiramente, a implantação da ginástica alemã por volta de 1860, como método oficial do

exército brasileiro e, por volta de 1912 é substituído pelo método francês. (SOARES, 1994).

Nas escolas brasileiras, é também o método alemão o primeiro a ser trabalhado. Porém, Rui Barbosa primeiro e Fernando Azevedo depois, combateram seu desenvolvimento para as escolas, atribuindo ao método sueco maior adequação aos estabelecimentos de ensino, dado ao seu caráter pedagógico. (SOARES, 1994).

Quanto ao método francês, esse foi adotado no Brasil em 1921 por meio do decreto nº 14.784, que em seu artigo 41 consta:

...Enquanto não for criado o 'Método Nacional de Educação Física', fica adotado em todo o território brasileiro o denominado Método Francês, sob o título de 'Regulamento Geral de Educação Física. (MARINHO, 1980, p. 57).

E atualmente o que podemos identificar? Como se apresenta a ginástica, neste universo rico, complexo e subjetivo do movimento humano?

Sabemos que algumas são as formas de classificar a ginástica na contemporaneidade. Para Gaio (2006) a ginástica esta dividida em competitiva e não competitiva. As ginásticas competitivas são organizadas e regulamentadas pela Federação Internacional de Ginástica e, as não competitivas são atividades que têm vários objetivos tais como: educacional, terapêutico, lazer, condicionamento, apresentação artística, entre outros. Tanto as ginásticas competitivas como as não competitivas são praticadas por ambos os sexos, mantendo ainda algumas diferenças fruto de conceitos e preconceitos existentes em tempos remotos.

Diferenças essas, por exemplo, relacionadas à expressão do movimento, no qual o ritmo definido pela música produz, conseqüentemente, o tipo de movimento a ser executado, isto é, movimentos quadrados característicos dos homens e redondos das mulheres⁵⁶; os aparelhos utilizados para expressar e combinar movimentos gímnicos são definidos de acordo com as características dos sexos, sendo, por exemplo, a fita um aparelho feminino e o bastão masculino; as capacidades físicas que são desenvolvidas e exploradas para cada tipo de

⁵⁶ Movimentos redondos oriundos do balet clássico e quadrados oriundos da calistênia.

ginástica podem caracterizar a execução de um movimento feminino ou masculino, como força uma capacidade presente nas argolas masculinas e leveza e flexibilidade no solo feminino. Essas e outras diferenças acabam por delimitar ainda, o universo feminino e o masculino nas ginásticas competitivas.

Gallardo (2010) prefaciando o livro “a ginástica em questão”, classifica a ginástica em três grupos, a saber: ginástica formativa (relacionada a preparação física, estética e na reabilitação), ginástica competitiva (agrupa as modalidades esportivas como ginástica artística, rítmica, acrobática, trampolim e outras) e ginástica demonstrativa (conhecida como ginástica geral ou ginástica para todos, nome instituído pela Federação Internacional de Ginástica – FIG).

A título de ilustração fale registrar os estudos de Díaz y otros (1990) em relação ao desenvolvimento da ginástica em Cuba. Os/As autoras contam que “todas las variedades de la gimnasia mantienen una orientación común, pero se distinguen una de otra por sus ejercicios específicos, su propia dirección y sus procedimientos metodológicos” (DÍAZ Y OTROS, 1990, p. 30). As classificações de ginástica existentes são modificações da classificação aprovação da Conferência Nacional de Ginástica da antiga URSS.

Assim, para os/as autores/as a ginástica se classifica em três grupos, a saber: primeiro grupo compreende as ginásticas de orientações educativas e de desenvolvimento (relacionado aos exercícios voltados para hábitos vitais para a vida, conservação da saúde e desenvolvimento das capacidades motoras); segundo grupo compreende as ginásticas de orientação higiênica (exercícios orientados para manutenção da saúde e também para terapias e reabilitação) e o terceiro grupo compreende as ginásticas deportivas (ginástica artística, acrobática, rítmica e outras). Há diferenças entre a prática das ginásticas por homens e mulheres, em especial, nas ginásticas do terceiro grupo, principalmente, nos tipos e formas de aparelhos, predominância de exercícios e acompanhamento musical em provas a mãos livres.

Nos estudos de Dallo (2007, p. 37) “tantos os objetivos dos diferentes tipos de ginástica como as técnicas dos movimentos-exercícios utilizados procuraram responder às características próprias das necessidades relacionadas à faixa etária, às condições sociais e ao sentido outorgado à atividade”. Dos estudos deste o autor podemos extrair os seguintes enfoques em ginástica: escolar formativa, de formação-manutenção, de formação corporal (*body-building*), recreativa, para a saúde, de rendimento ou de competição esportiva e de preparação do corpo para compor as formas expressivas da dança.

Muitas são as diferenças que permanecem nas ginásticas competitivas, que mundialmente, observamos nos eventos internacionais das modalidades. Diferenças estas que surgiram historicamente definidas, em função de características denominadas como femininas e outras como masculinas.

Como exemplo, podemos citar, novamente, a ginástica rítmica, que pela Federação Internacional de Ginástica, ainda se mantém como um esporte, essencialmente feminino, mesmo que alguns países como Japão, Espanha, entre outros já tenham seus campeonatos nacionais masculinos.

Outro fato que nos chama atenção está na origem dos aparelhos manuais que compõem esta modalidade. Segundo Del Valle (s/d) alguns aparelhos de ginástica rítmica como arco e bola procedem de tempos remotos, quando os gregos utilizavam o arco como atividade lúdica, rodando o mesmo no solo e em suas danças guerreiras. Em relação à bola há relatos que gregos e romanos já a utilizavam em seus jogos. Porém, a corda surge no século XVI relacionada a jogos e brincadeiras. Já os mais modernos, surgem por volta dos séculos XVIII e XIX.

Oficialmente, os aparelhos da ginástica rítmica surgem pelas mãos do alemão Henrich Medau (lembrando que outros aparelhos, que não são considerados oficiais, atualmente, já tinham aparecido pelas mãos do também alemão Rudolf Bode) e, segundo consta a bola surge em 1928, no período que este estudioso esteve na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América e ficou deslumbrado

com os jogos de basquetebol. Já a fita e as maçãs aparecem, oficialmente, em 1971 e 1948, respectivamente. (DEL VALLE, S/D; LANGLADE, LANGLADE, 1970).

Pela história verificamos que os aparelhos, apesar de serem, hoje, somente utilizados por mulheres, na perspectiva da FIG, já foram outrora manipulados por homens, em jogos, brincadeiras e em atividades circenses.

Fica a questão: por que, no século XXI, ainda existe uma ginástica, essencialmente, feminina? Que poder é este que determina a exclusão de meninos e jovens, impedindo-os de se beneficiarem com movimentos rítmicos e expressivos da ginástica com aparelhos manuais?

Mas os homens e as mulheres praticam, atualmente, as ginásticas não competitivas com objetivos diversos: estética, saúde, qualidade de vida, prevenção, lazer, ente outros.

Hoje o corpo está em foco. Baseado em conceitos de saúde, de padrão de beleza, de qualidade de vida, entre outros, o ser humano se sente cada vez mais impulsionado a cuidar do corpo.

Moreira prefaciando o livro “A Ginástica em questão: corpo e movimento” de Gaio; Batista (2006, p. 5) diz:

O século XX caracterizou-se, segundo pensadores contemporâneos, pelo fato de o ser humano redescobrir o corpo, declinando um pouco a ênfase na lógica cognitiva racionalista. Esses mesmos pensadores apontam, provavelmente, para o fato de que século XXI possa se constituir com a ‘era do corpo ativo’, na qual se buscará, calcando-se em conceitos de qualidade de vida, uma existência em que valores da corporeidade possam se pronunciar.

CONVERSANDO SOBRE GÊNERO E A PRÁTICA DE GINÁSTICAS

A história registra o distanciamento da mulher das práticas corporais e esportivas, pois baseado na leitura de corpo biológico ela era considerada frágil e precisava de cuidados, pois sua única função era se preparar para o parto, ser uma boa mãe, uma esposa obediente e dona de casa exemplar, a cuidar dos filhos, marido e dos afazeres dosméticos.

Sobre este assunto Goellner (2003, p. 31) diz:

(...) por muito tempo as atividades corporais e esportivas (**ginástica**, os esportes e as lutas) não eram recomendadas às mulheres porque poderiam ser prejudiciais à natureza de seu sexo considerado como mais frágil em relação ao masculino. Centradas em explicações biológicas, mais especificamente, na fragilidade dos órgãos reprodutivos e na necessidade de sua preservação para uma maternidade sadia, tais proibições conferiam diferentes lugares sociais para mulheres e para homens onde o espaço do privado – o lar – passou a ser reconhecido como de domínio da mulher, que nele poderia exercer, na sua plenitude, as virtudes consideradas como próprias de seu sexo tais como a paciência, a intuição, a benevolência, entre outras. (grifo nosso).

Tubino (1992) nos lembra que as mulheres foram discriminadas nos esportes desde os Jogos Olímpicos da Antiga Grécia, os quais elas não participaram e nem podiam assistir. Já nos Jogos Olímpicos da Era Moderna as mulheres começam a participar, em pequeno número, no século XX, mas especificamente, na década de 20, contrariando as idéias do Barão de Coubertin que acreditava que para o sexo feminino somente a glória de coroar os grandes campeões: eles, os homens!

Atualmente a mulher vem ocupando seu espaço na sociedade e em especial na prática de atividades corporais. Nos esportes já é grande o número de mulheres a competir nos Jogos Olímpicos e em outras competições internacionais.

Em artigo sobre o fluxo turístico nos três últimos Jogos Olímpicos do século XX, Carvalho; Gaio (2006) destacam:

Observamos que está havendo um aumento no número de nações na participação dos Jogos Olímpicos. Destaque para o aumento exponencial da participação feminina nos jogos na última década, que aumentou em mais de 50% o número de mulheres de Barcelona (1992) para Sidney (2000), enquanto os homens praticamente permaneceram quantitativamente estáveis em tal período, o que acarretou na elevação do total de atletas na competição.

Muito temos para conversar sobre gênero a partir da prática de atividades corporais, em especial, da prática de movimentos ginásticos. É imprescindível que toda esta conversa chegue nos cursos de formação em Educação Física, para que os alunos e as alunas possam entender que os movimentos ginásticos que vivenciamos hoje são fruto de um processo cultural e histórico que relaciona tempo e espaço, ou nas palavras de Goellner (2003, p. 38): “o corpo que hoje temos, vivemos e sentimos incorporou muito dos valores em voga naquele tempo. Alguns destes valores guardam em nós suas reminiscências, outros perderam importância ou deles não sobraram vestígios”.

Assim, verificamos que a ginástica enquanto atividade motora criada pelo e para os homens e mais tarde pela e para as mulheres, vem se modificando em função dos interesses dos/das mesmos/as, considerando as evoluções histórica, cultural, social, política e econômica das sociedades.

Vários são os interesses do ser humano na atualidade, e nem sempre eles privilegiam a prática da ginástica considerando somente a qualidade de vida e o bem estar de quem a prática. Assim, a mídia ainda estimula a venda de um corpo perfeito e musculoso, conseguido a base de muita dieta e da prática de uma ginástica “modeladora”. Mas o profissional de Educação Física pode e deve trabalhar para quebrar esse paradigma que aprisiona, que maltrata e que impede os seres humanos em lutar por uma sociedade aberta às diferenças e pautada na igualdade social.

A ginástica como conteúdo da Educação Física deve ser trabalhada para melhorar a qualidade de vida das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos, sejam eles homens ou mulheres; completos ou incompletos do ponto de vista do corpo biológico, tendo ou não limitações. O profissional da área em questão deve conhecer a clientela a ser trabalhada, reconhecendo limites e descobrindo as possibilidades dos alunos e das alunas, tendo como objetivo o desenvolvimento desses nos aspectos cognitivo, afetivo-social e motor.

Presentes no meio acadêmico há muitos anos, percebemos a luta de muitos profissionais da área em apresentar essa nova roupagem, des-

mistificando a prática da ginástica ora só para homens ou ora só para mulheres; mostrando que essa atividade motora pode ser praticada em qualquer idade, até mesmo e principalmente pelos idosos e que, as pessoas consideradas deficientes podem e devem vivenciar, também, os diversos movimentos ginásticos. É o mundo se abrindo para a prática de uma nova ginástica, ou melhor, de novas formas de movimentos ginásticos.

Em relação às ginásticas competitivas ainda não podemos destacar grandes avanços nas discussões sobre gênero. O alto nível ainda acredita que a diferença biológica deve definir onde, como e quando os homens e as mulheres devem praticar as ginásticas.

Precisamos ampliar as discussões sobre gênero nos cursos de Educação Física, nas disciplinas que abordam as ginásticas, principalmente na licenciatura, pois na escola as crianças e jovens devem aprender as modalidades advindas da ginástica e vivenciar todas, sem restrição de provas para o feminino ou para o masculino. Além de haver a necessidade da promoção de debates sobre as diferenças existentes nas ginásticas de alto rendimento, para que num futuro próximo, possamos mudar este panorama.

Nos cursos de formação os/as alunoa/as precisam estudar a história da ginástica inserida na história da Educação Física, e assim, entender essas histórias vinculadas à história da humanidade, em destaque os acontecimentos que marcaram, inicialmente o sofrimento, e depois, a participação da mulher na sociedade. Que possam, através de estudos e pesquisas entender que os Jogos Olímpicos da antiguidade contaram somente a participação dos homens, em função da realidade social da mulher, historicamente situada.

As ginásticas não surgiram da forma que se encontram hoje. Muitas formas de movimentos ginásticos se modificaram, outros permaneceram e outros estão por vir. São muitos os exemplos que nos levam a perceber o quanto, nos cursos de Formação em Educação Física, precisamos intensificar os estudos histórico e cultural, para trazer à baila a história das atividades corporais à luz dos acontecimentos que marcaram época e o desenvolvimento

da humanidade ao longo dos anos, até para entendermos o que, como e porque praticamos ginástica, atualmente.

ENCERRANDO A CONVERSA

Queremos começar ressaltando que os/as discentes precisam ser estimulados a pensar o universo da ginástica, vinculado com a realidade social, para que possam entender como os seres humanos organizaram e ainda organizam suas vidas, quais as necessidades e as características presentes na atualidade, para que possam quebrar paradigmas e ultrapassar barreiras.

Encerrando nosso texto, queremos reforçar a importância de estudar, trabalhar, vivenciar a ginástica nos cursos de Educação Física como conteúdo que explora o corpo e o movimento numa perspectiva renovadora, que traz um novo sentido para o ser homem e para o ser mulher, com o intuito de promover a valorização do corpo ativo, como bem nos diz Gallo (2006, p. 28):

Em suma, o conceito de corpo ativo implica uma atitude ética para consigo mesmo e para com os outros e o mundo: a escolha racional e consciente de uma forma de gerir sua própria vida, que implica o cuidado consigo mesmo e o cuidado com os outros; uma forma de fazer-se melhor a cada dia, fazendo com isso que o mundo também seja um lugar melhor para viver.

REFERÊNCIAS

BATISTA, J. C. de F. **A formação profissional na faculdade de Educação Física de Santo André**: uma proposta de alteração. 1998. 103 f. Dissertação, Mestrado em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

BRANDÃO, C. R. Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil in **Ruris**, volume 1, número 1, março de 2007.

BRUNS, M. A. de T.; SOUZA-LEITE, C. R. V. de. **Gênero em questão**: diversos lugares, diferentes olhares. São Paulo: IGLU, 2010.

DALLO, A. R. **A ginástica como ferramenta pedagógica**: o movimento como agente de formação. Tradução José Geraldo Massucato, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

DEL VALLE, A. F. **Gimnasia Rítmica Deportiva**. Madrid: s/e, s/d.

DÍAZ, I. F. Y OTROS. **Teoría y práctica general de la gimnasia**. La Habana: Ediciones ENPES, 1990.

GAIO, R. **Ginástica Rítmica “Popular”**: uma proposta educacional. 2ª edição, Jundiaí: Fontoura, 2007.

GAIO, R.; BATISTA, J.C. de **A ginástica em questão: corpo e movimento**. São Paulo: Tecmedd, 2006.

GAIO, R.; GOIS, A.A. As ginásticas de ontem e de hoje: um estudo sobre gênero. Texto enviado para publicação nos **Anais do VII Simpósio Internacional “Fazendo Gênero”**, Florianópolis, 2006.

GALLO, S. Corpo ativo e a Filosofia in MOREIRA, W.W. (organizador) **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006.

GOELLNER, S.V. A produção cultural do corpo in LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LANGLADE, A; LANGLADE, N.R. **Teoria general de la gimnasia**. Buenos aires: Editorial Stadium, 1970.

LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, W.W. (organizador) **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006.

MARINHO, I. P. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Cia Brasil Editora, s/d.

NOBREGA, T. P. da. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 3ª edição revisada, Natal: EDUFRN.

SANTOS, E. V. N. dos; LOURENÇO, M. R. A.; GAIO, R. **Composição coreográfica em Ginástica Rítmica**: do compreender ao fazer. Jundiaí: Fontoura, 2010.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Carmen L. **Educação Física: Raízes européias e Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

GINÁSTICA ARTÍSTICA E REFLEXÕES SOBRE GÊNERO: CONSTRUÇÃO DE NOVAS IDENTIDADES NO ESPORTE

Henrique Nunes da Silva
Cristiane Teixeira Camargo
Roberta Gaio

INTRODUÇÃO

Para alguns autores, tais como Ramos (1982), Oliveira e Nunomura (2012) e outros, a história da ginástica está ligada à atividade humana e à formação da sociedade e, na Pré história, à busca pela sobrevivência de forma utilitária; na Antiguidade, à preparação militar, aos rituais religiosos, à busca pela beleza e à formação do sujeito. Na Idade Média, o uso era a formação do sujeito e o corpo perde espaço, o foco é militar e recreativo. A partir da Idade Moderna, a Ginástica assume seu cunho educacional com maior força, sendo citada por vários pedagogos⁵⁷ da época e começa a ser sistematizada.

Langlade e Langlade (1970), Soares (1994), Oliveira e Nunomura (2012) afirmam que, na Idade Contemporânea, entre o fim do Século XVIII e início do século XIX, juntamente com a Revolução Industrial⁵⁸, surgem quatro grandes escolas que deram origem ao conceito de Ginástica que conhecemos nos dias atuais, cada uma com características próprias. Os Movimentos ginásticos de cada uma surgem no início do Século XX e as Escolas são: Inglesa, com o foco em jogos, atividades atléticas e esporte; Alemã⁵⁹ e seu Movimento do Centro; Sueca⁶⁰ e seu Movimento do Norte e a Francesa e o Movimento do

⁵⁷ Influência do Iluminismo da época.

⁵⁸ O uso da ginástica para “formar”, prevenir e melhorar as condições de saúde da massa operária, extremamente necessária para a época, aumenta a visibilidade da Ginástica na sociedade.

⁵⁹ Juntamente com a Áustria e a Suíça.

⁶⁰ E os demais países da Península da Escandinávia: Dinamarca e Finlândia.

Oeste⁶¹. Em geral, todas com o propósito de recuperar e promover a saúde da população⁶², a formação moral, física, higienista e militar. A 1ª Ligianda⁶³ em Estocolmo, 1939, deu origem ao Movimento que rege a ginástica até os dias de hoje: Influências Recíprocas da Universalização dos Conceitos Ginásticos.

A origem da Ginástica Artística, que tanto nos encanta nos dias de hoje, data do início do século XVIII, conforme estudos de vários autores/as, tais como Nunomura (2008) e Brochado (2011), e foi influenciada pelos ideais de corporeidade da Grécia do século XV a.C. Porém, a apresentação e a popularização da então o que mais tarde seria a Ginástica Artística, para a população além muros da escolas burguesas, se deu por meio dos trabalhos de Ludwig Friederich Jahn.

Considerado o pai da Ginástica Artística, Jahn era prussiano, foi militar e viu seu povo, despreparado fisicamente, segundo ele, cair frente a Napoleão. Em 1810, após a guerra, atuando como professor na Alemanha, encontrou na ginástica uma forma de preparar seus alunos para a vida e para um possível e novo conflito. Sua determinação o levou a uma rotina de trabalho além dos muros escolares; usou recursos próprios para a construção de aparelhos, chamando a atenção de alguns cidadãos, e formou uma primeira turma de 20 alunos que praticavam atividades ao ar livre duas vezes por semana. Com movimentos simples (caminhar, saltar, lançar, sustentar), qualquer um podia fazer uma atividade nas praças e parques locais. (NUNOMURA, 2008; BROCHADO, 2011). Porém, Soares (2001), citado por Oliveira e Nunomura (2012) consideram a contribuição de Jahn para a Ginástica, um movimento de cunho militar, que trouxe a ordem, o método e a disciplina, sempre atrelados a um cunho moral e a um desenvolvimento do sujeito/soldado, favorecendo o controle da população pela classe dominante.

⁶¹ É mais eclético e se formou com bases no Movimento do Norte e com o uso da ciência (JUNIOR, 2014)

⁶² Queda populacional com as constantes guerras, pestes e péssimas condições de vida.

⁶³ Festival Internacional de Ginástica em comemoração ao centenário de morte de Per Henrik Ling, o maior nome da Ginástica Sueca.

Seu trabalho contagiou a população e, dois anos depois, já contava com um espaço ao ar livre, cercado, dentro do *Hasbenbein*⁶⁴, com centenas de alunos identificados e matriculados. Contribuições são efetuadas pelos que podem para a construção e manutenção de novos aparelhos e, dos impossibilitados, nada era cobrado. O ideal de Jahn era a formação humana, moral e social por meio do exercício físico. (NUNOMURA, 2008; BROCHADO, 2011).

Tinha uma nova visão de mundo para a época com uma metodologia de liderança democrática, na qual um conselho de alunos era o legislador das normas de disciplina e seu lema dos quatro efes - Frisch⁶⁵, Frei⁶⁶, Fröhlich⁶⁷, Fromm⁶⁸ - se tornou uma referência, bem como Turnen⁶⁹. (NUNOMURA, 2008; BROCHADO, 2011).

Jahn, mesmo atuando como um professor e um militar, afastava a ginástica da rigidez escolar e do militarismo. Seu olhar social igualava todos, uniformemente, para a prática da atividade. Novos e importantes apoios vieram ao encontro dos seus ideais, entre eles Johann Jakob Bornemann⁷⁰, que abria as portas com as autoridades e do financiamento da burguesia, e E. B. Eiselen⁷¹. (NUNOMURA, 2008; BROCHADO, 2011).

Mesmo sem ser seu foco inicial, as atividades de Jahn eram comparadas a um excelente treinamento natural para o desenvolvimento das aptidões básicas militares e formação do caráter das crianças, jovens e adultos. Sua disciplina estava voltada para a formação do sujeito, sem submissão ou subserviência e o seu número de alunos chegou à casa de 1,4 mil. (NUNOMURA, 2008; BROCHADO, 2011).

Seu forte senso de liberdade, de organização e sua popularidade começam a despertar olhares curiosos e alguma inveja. Jahn começou a

⁶⁴ Campo de coelhos, hoje Parque do povo existente ainda no centro de Berlim.

⁶⁵ Forte e bem-disposto.

⁶⁶ Franco e livre espiritualmente.

⁶⁷ Alegre e feliz.

⁶⁸ Bom, dedicado, devoto, fiel, inteligente e piedoso.

⁶⁹ Termo criado por Jahn que substituiu a *Gymnastik*.

⁷⁰ Diretor Geral das loterias e poeta e ajudou até 1814.

⁷¹ Coautor e responsável pela metodologia do livro *A Arte da Ginástica Alemã*.

formação de líderes, ginastas mais experientes, que, em um breve futuro, disseminaram a *Turnen*. Sua criatividade deu origem a diversos equipamentos que influenciaram os aparelhos da Ginástica Artística masculina e feminina, tanto os competitivos como os educativos para a aprendizagem. Passou a haver certa preocupação das autoridades devido aos seus discursos pela liberdade. Tamanho o seu patriotismo, fez com que voltasse a combater a tirania de Napoleão, sendo seguido por alguns de seus discípulos. (NUNOMURA, 2008; BROCHADO, 2011).

Ao voltar da guerra, novas turmas são formadas, desta vez separadas por idade, sexo, habilidade e, continuando seu trabalho de formação, começou a incomodar a Confederação Germânica que, com seu poder político, conseguiu implantar o Bloqueio Ginástico. Seus ginastas líderes mantiveram os ideais da *Turnen*, mesmo na clandestinidade, sendo praticada em ambientes fechados, o que levou a novas adaptações nos aparelhos, tornando-os mais próximos da Ginástica Artística atual: barra fixa, barras paralelas simétricas e assimétricas, cavalo com alças e de salto e trave são suas evoluções. (NUNOMURA, 2008; BROCHADO, 2011).

Assim, percebemos que nem tudo eram flores na vida de Jahn. Mesmo com o fim do Bloqueio Ginástico, Jahn foi considerado subversivo e corruptor, sendo proibido de ter contato com jovens e aplicar seus métodos. Seus discípulos começam a espalhar a *Turnen* por toda a Europa. O reconhecimento de seu trabalho na formação educacional, humana e militar (o que nunca foi seu ponto de partida ou de interesse) de sujeitos se deu por meio da incorporação da *Turnen* na política educacional da Alemanha, por meio do decreto de rei Frederico Guilherme IV, o que a popularizou e a espalhou por todo o país. Foi honrado com a Cruz de Ferro⁷² e, atualmente, o Festival anual de verão leva seu nome, ainda realizado no *Haschenbein*. Com novas sociedades ginásticas, surgem federações nacionais que deram origem à fundação da Federação Internacional de Ginástica (FIG)⁷³ em 1921. (BROCHADO, 2011).

⁷² Mais alta condecoração militar alemã, pela sua bravura durante os períodos em que combateu a tirania francesa na Prússia.

⁷³ Hoje a FIG conta com 100 países filiados e tem sob sua tutela as seguintes modalidades de ginásticas: acrobática, aeróbica, artística masculina e feminina, para todos,

A imigração Alemã no fim do século XIX, trouxe para o Brasil os ideais da *Turnen*, sendo fundado em Joinville o seu *Turnverein I*, que fez com que outros surgissem no sul do país e depois no Rio de Janeiro e em São Paulo. Em 1951, há a formação do Conselho de Assessores de Ginástica, filiados à Confederação Brasileira de Desportos (CBD). Já em 1978, ocorre a fundação da Confederação Brasileira de Ginástica (CBG)⁷⁴. O Sr. Siegfried Fischer foi nosso primeiro presidente e uma referência mundial na Ginástica Artística, sendo vice-presidente da FIG entre os anos de 1988 e 2003. (BROCHADO, 2011).

A Ginástica Artística, quando trabalhada adequadamente, desenvolve várias habilidades físicas tais como: força, potência, resistência, velocidade, flexibilidade, equilíbrio, orientação espacial e coordenação; psicológicas entre elas: autoconfiança, concentração, coragem, enfrentamento, força de vontade e memória; e qualidades pessoais: criatividade, comprometimento, cooperação, disciplina, estratégia, ética, responsabilidade, paciência, persistência. Todas estas qualidades são extremamente valorizadas pela sociedade. (NUNOMURA, 2008).

Os/as ginastas possuem um repertório motor diferenciado de um indivíduo que não vivenciou Ginástica Artística. Mesmo com este desenvolvimento global das habilidades e qualidades citadas acima, a sociedade heteronormativa e alguns autores já determinam a existência de diferenças básicas para a Ginástica Artística Feminina e para a Masculina que não se limitam aos aparelhos específicos a cada gênero. As ginastas precisam ter uma graciosidade e uma leveza expressas por meio de suas rotinas nos aparelhos de trave de equilíbrio e no solo, este, ainda acompanhado pela música que dá o tom à coreografia. Os ginastas têm seus movimentos tradicionais, quadrados e retilíneos, nos quais a força é a valência física mais valorizada e o seu solo é silencioso e nada coreográfico. (NUNOMURA, 2008).

rítmica masculina e feminina, trampolim acrobático masculina e feminina e outras. ^{od}
⁷⁴ Hoje a CBG conta 24 federações estaduais cadastradas. (<http://www.cbginastica.com.br/pdf/relacoes-de-federacoes.pdf>).

Um pequeno resumo sobre as informações técnicas dos aparelhos foi retirado do site da FIG. A Ginástica Artística Feminina conta com quatro aparelhos aqui apresentados em sua ordem olímpica⁷⁵: mesa de salto, paralelas assimétricas, trave e solo. A seguir, as características de cada aparelho são apresentadas:

MESA DE SALTO⁷⁶ - Uma estrutura monobloco, protegida contra impactos, sustenta a Mesa que tem uma 1ª inclinação vertical de 8°, dois arcos de curvas diferentes⁷⁷, uma grande área inclinada em 3° com 0,68m, o que totaliza 1,2m de comprimento com 0,95m de largura e 1,20m de altura. O limite de corrida de 25m é definido por uma marca na esteira de corrida⁷⁸. A/o Ginasta aborda a mesa depois de aplicar uma força explosiva no trampolim, originada de sua corrida, atinge a mesa com as duas mãos, de costas⁷⁹, com a execução de um elemento de entrada no trampolim, de frente ou de lado (com ou sem rotações no eixo longitudinal). Após tocar a mesa, a ginasta pode executar rotações nos eixos transversais, longitudinais e ou combinadas, caindo de frente ou de costas para o aparelho. O seu colchão de chegada, de alta densidade e 0,20m de altura, com área de 15m², traz marcas que facilitam avaliar os graus dos desvios de aterrissagem. Prudonova⁷⁸ é o salto mais famoso neste aparelho. Faz parte dos aparelhos da ginástica desde a primeira edição dos Jogos Olímpicos em Atenas em 1896.

BARRAS PARALELAS ASSIMÉTRICAS - Quatro postes, em pares na longitudinal formam uma estrutura que sustenta dois barrote paralelos. O barrote mais alto com 2,50m e o mais baixo com 1,70m de altura a partir do chão, tem 2,40m de comprimento por 0,04m

⁷⁵ Ordem de apresentação em competições oficiais nos moldes da FIG.

⁷⁶ Este modelo de aparelho se tornou comum a ambos os gêneros a partir de 2001 no Campeonato Mundial de Ghent Bélgica.

⁷⁷ O arco 1 com raio de 25cm e arco 2 com 100cm.

⁷⁸ Uma área total de 175m², com a corrida, é recomendada nas competições oficiais da FIG.

⁷⁹ Youchenko (ou com ½ volta ou 1/1 volta), neste salto o trampolim recebe um colar de proteção, que impede que a ginasta enfie os pés entre a base de apoio e a área de impulso e foi desenvolvida uma base de amortecimento para as mãos

de diâmetro⁸⁰, com o mesmo o mesmo nível de elasticidade e tensão estão presos a uma base articulável. Pares de cabos sustentam a estrutura partindo da ponta superior de cada poste a ganchos fixadores no chão e permitem um ajuste na distância da diagonal das barras de 1,3m a 1,8m. É permitido o uso de um trampolim para executar o primeiro elemento de entrada⁸¹ em qualquer uma das barras. E os elementos de saída podem ser executados para qualquer lado das barras, de frente, de costas e com rotações em ambos os eixos. Colchões de 0,20m, de alta densidade, fazem a proteção com uma área de chegada e segurança no total de 28m²⁸² e um colchão auxiliar de 0,10 é permitido para a chegada. É a “nova menina dos olhos” da Ginástica Feminina e nela, a ginastas executam movimentos de largada e retomada típicos da barra masculina, simples ou conectados. Um ajuste, na altura do barrote em até 0,10m, permite que ginastas mais altas executem sua série e a diagonal deve ficar em até 1,82m, alteração que deve ser solicitada à direção do evento.

TRAVE - Uma base de 5m de comprimento, por 0,10m de largura, com 0,16m de espessura e elevada a 1,25m do chão. Vista transversalmente, suas laterais são arqueadas em um eixo horizontal de 0,13m. Suas vistas frontais recebem proteção para impactos e sua base articulável e graduada tem proteções e amortecimento nos pés impedindo balanços; é revestida de espuma de alta densidade e elasticidade, sua cobertura não escorregadia proporciona estabilidade e amortecimento às acrobacias e aos saltos executados pelas ginastas. Colchões de 0,20m, de alta densidade, fazem a proteção com área de chegada e segurança no total de 48m²⁸³ e um colchão de 0,10m auxiliar para a chegada. Um trampolim pode ser usado para execução das entradas: próximas à trave, estáticas, de equilíbrio, de força e de impulso em qualquer lado da trave e o corpo pode estar de frente, de lado, de costas, com rotações transversais, longitudinais e/ou combinadas, com ou sem o apoio das

⁸⁰ Os barrotes modernos de hoje são feitos de fibra de vidro revestidos por uma película uniforme de madeira.

⁸¹ Rotações e voos nos eixos transversal e longitudinal com ou sem o apoio das mãos.

⁸² 84m² é a área destinada a competições oficiais da FIG.

⁸³ 108m² é a área destinada a competições oficiais da FIG.

mãos. E as saídas podem ter rotações longitudinais, transversais e/ou combinadas, na posição de frente, de costas e de pontapé à lua, lateral ou na longitudinal. É o maior temor das ginastas, salvo raras exceções.

SOLO - Com 12m x 12m e uma diagonal de 17m, é formado por chapas de madeira, devidamente emendadas, cobertas com espuma de alta densidade e um carpete. Abaixo dessas chapas, potentes molas ajudam a impulsionar o atleta para a execução de seus saltos, elementos acrobáticos e ginásticos. Há uma margem de 10 cm que limita a área de apresentação (se a/o ginasta pisar esta faixa é penalizada/o) e, em alguns modelos, no mesmo nível do solo, há uma zona de segurança de 50cm⁸⁴ A série feminina é acompanhada por música instrumental e dura de 70 a 90 segundos. Um colchão adicional de 0,10m pode ser usado em algumas situações de alto impacto e retirado após a execução do exercício.

A Ginástica Artística Masculina é composta de seis aparelhos listados em sua ordem olímpica, a saber: solo, cavalo com arções, argolas, mesa de salto, paralelas simétricas e barra fixa. Abaixo as características de cada aparelho são apresentadas, considerando as indicações da FIG.

SOLO - O mesmo aparelho que o feminino, um tempo menor para a apresentação (50" a 70"), porém, sem acompanhamento musical, obrigatoriedade de elementos de dança e combinações coreográficas e não há critério de avaliação de expressão artística⁸⁵.

CAVALO COM ARÇÕES - Um corpo prismóide de 1,60m de comprimento por 0,35m de largura (superior) e 0,30m (inferior), 0,28 cm de altura a 1,15m do chão. Com bordas arredondadas, coberto com uma espuma de alta densidade e por um material liso e antiderrapante, que permite o livre traçado das mãos. Os arções, localizados transversalmente, na parte superior do bloco, possuem 0,31m de comprimento, por 0,12m de altura e 0,034m de diâmetro e podem ser ajustados de 0,40m a 0,45m de distância entre si. Sua base de apoio não tem definição técnica específica, porém, não deve impedir as transições do ginasta em seus

⁸⁴ Em alguns modelos, a borda é abaixo do nível do solo com uma inclinação de 25% para o baixo, com 0,035m de altura e a área de escape, o que totaliza 18m de lado.

⁸⁵ Incluído pela FIG para as competições femininas neste ciclo de 2017-2020.

movimentos de tesoura e volteios. Colchões de 0,10m e alta densidade fazem a proteção em seu entorno com área de 16m². Considerado o aparelho mais antigo da ginástica, o seu uso data da antiguidade clássica nas aulas de montaria. (NUNOMURA, 2008; BROCHADO, 2011).

ARGOLAS - Dois anéis circulares, uniformes com 0,026m de espessura em seu perfil, cujo diâmetro interno mede 0,18m, suspensos a 2,80m do chão (considerando a parte interna inferior do aro) por duas correias de 0,70m de comprimento por 0,04m de largura, que estão presas a cabos de aço⁸⁶ que são fixados a um feixe horizontal de 1,20m com a distância com 0,50m entre os dispositivos giratórios que sustentam os anéis. Colchões de alta densidade e 0,20m de altura fazem a proteção em entorno⁸⁷ com área de 10m² e um colchão auxiliar de 0,10 é usado para a chegada. A partir da década de 60, as séries e os movimentos nas Argolas começaram a ser feitos com as argolas e os cabos de forma estática, não é mais característica do aparelho a linha pendular de balanço na apresentação competitiva.

MESA DE SALTO - O mesmo aparelho da Ginástica Artística Feminina, porém com sua altura máxima de 1,35m do solo a seu ponto mais alto.

BARRAS PARALELAS SIMÉTRICAS - Uma estrutura estável com quatro colunas, separadas por 2,30m na longitudinal e 0.48m na transversal e com os seus pontos articuláveis, sustentam dois barrotes de madeira, lisos, mas não escorregadios, a 2,0m de altura, com 3,5m de comprimento, com espessura vertical de 0,05m e horizontal de 0,04m, com a largura entre estes, ajustáveis entre 0,42m e 0,52m. Os barrotes podem ter em seu interior outro material para aumentar a elasticidade. A sua estabilidade não permite que o conjunto se mova pela ação de forças longitudinais ou transversais. Colchões de alta densidade com 0,20m cobrem uma área de 72m², nivelando a superfície e há um colchão auxiliar de 0,10m para a chegada. Um trampolim pode ser usado para

⁸⁶ Totalizando 3,0m de cabo.

⁸⁷ 36m² é a área recomendada para uma competição oficial nos moldes da FIG.

abordar o aparelho, com ou sem corrida, usando um ou os dois barrotes com entradas na transversal, na longitudinal ou sob o aparelho.

BARRA FIXA HORIZONTAL - Dois postes de sustentação com 2,8m de altura estão presos a cabos de aço e a ganchos no solo, que garantem a estabilidade e a elasticidade de todo o conjunto. A barra de aço liso e polido mede 2,40m de comprimento e 0,028m de diâmetro e fica presa a suportes acoplados aos postes. Colchões de 0,20m, de alta densidade fazem a proteção com uma área de chegada e segurança no total de 36m², à frente e atrás do aparelho, nivelando a superfície. Caso o ginasta toque os pés no colchão ao ficar em suspensão no aparelho, o ajuste de altura do mesmo é permitido com aviso prévio à direção da competição com o colchão auxiliar 0,10m para uma aterrissagem segura.

Os ginastas masculinos começam a competir na categoria Juvenil com 14 anos e na adulta ou sênior com 18 anos de idade; e as mulheres entre 13 e 16 anos no juvenil e, a partir de 16 anos, na adulta. As competições oficiais da FIG seguem os seguintes critérios para ambos os gêneros:

- ✓ Competição Classificatória (C1) - 5 ginastas, 4 competem, uma fica de reserva e as 3 melhores notas são computadas para composição do *ranking* por equipe e o individual.
- ✓ Competição Individual Geral (C2) - com 24 melhores ginastas da C1, com o limite de 2 ginastas por país participante. Aqui, evidencia-se o/a ginasta mais completo. Estes competem em todos os aparelhos na C1 para conquistar vaga na C3.
- ✓ Competição Individual por aparelhos (C3) - os/as oito melhores classificados/as de cada aparelho na C1, no máximo 2 atletas por país, arriscam tudo nesta C3. Na mesa, a/o ginasta apresenta dois saltos de grupos diferentes (conforme já executado na C1) para concorrer à vaga na C3 e tentar o título.
- ✓ Competição por equipe (C4) - as 12 melhores equipes classificadas na C1 disputam a C4. A equipe é formada por 4⁸⁸ a 5 ginastas e as 3 melhores notas são somadas para compor a nota da equipe.

⁸⁸ Número de ginasta da C2 nos Jogos Olímpicos.

- ✓ Um corpo de arbitragem⁸⁹ é devidamente treinado em cursos regionais, estaduais, nacionais e internacionais para atender às competições oficiais da FIG.
- ✓ Hoje, o Código de Pontuação (CoP) da FIG conta com mais de 900 elementos na categoria masculina, divididos em categorias crescentes de dificuldade, classificados alfabeticamente de “A” a “H”. Na categoria feminina, são 750 elementos e suas dificuldades vão de “A” a “I”. No Salto sobre a mesa, cada elemento tem seu valor de dificuldade variando entre 1,6 e 7,0 para a masculina e entre 2,4 e 6,4 para a feminina.

Com a evolução da Ginástica Artística, os aparelhos foram mudando, novos materiais substituem o ferro da barra fixa e a madeira dos barrotes das paralelas e das argolas⁹⁰, tanto no masculino quanto no feminino, sendo mais significativas neste último. Até a década de 50, a Paralela Feminina era a mesma do masculino; o que diferenciava eram as exigências para cada gênero. A partir dos anos 50, os barrotes sofreram uma alteração na altura de um deles dando origem à assimetria que temos hoje. Assim, nos anos 70, o equipamento exclusivo é homologado pela FIG e cabos de aço são utilizados para dar mais estabilidade às barras paralelas assimétricas e, nos anos 90, a distância entre os barrotes começa a aumentar⁹¹.

A Mesa de Salto foi a última grande mudança nos aparelhos da Ginástica Artística e o tornou comum para as/os ginastas, mantendo a diferença de altura anterior no ato da execução do salto e eliminando a diferença de posição longitudinal para o masculino e transversal para o feminino.

⁸⁹ Uma banca de arbitragem da FIG, em competições oficiais, é formada por 9 árbitros divididos em: 5 para execução (E), 2 para dificuldade (D), de linha 2 no solo e 1 na mesa e de tempo (excetos no salto e cavalo com arções). Dois Árbitros de Referência (R), foram incluídos no ciclo passado (2013-2016) para facilitar a correção de notas de (E) em Jogos Olímpicos e Campeonatos Mundiais.

⁹⁰ Atualmente, os melhores equipamentos são de fibra de vidro e carbono e novas pesquisas têm melhorado cada vez mais grau de elasticidade dos barrotes e barra da GAF e GAM.

⁹¹ A diagonal entre os barrotes pode variar de 1,3m a 1,82m.

Ao final de cada edição dos Jogos Olímpicos, a FIG faz uma leitura da Ginástica Artística, na qual novos elementos são homologados, se necessário, novas regras são acrescentadas para o julgamento das séries e os requisitos de cada aparelho são aperfeiçoados para manter essa modalidade como um dos esportes de maior impacto plástico dentre as modalidades que hoje conhecemos.

GINÁSTICA ARTÍSTICA E RELAÇÕES DE GÊNERO: A PESQUISA

Optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo realizada em dois momentos, a saber: primeiramente, revisão bibliográfica via Scielo e outras bibliotecas virtuais, com intuito de trazer os discursos sobre a temática e apresentá-las aos/às leitores/as na introdução ao tema e, na sequência, pesquisa descritiva de opinião, por meio de aplicação de uma entrevista semiestruturada com os profissionais de GA que atuam em Campinas.

O universo da pesquisa foi formado por 21 profissionais de Educação Física de ambos os sexos, sendo que 20 brasileiros e 1 estrangeiro (de Cuba). Segue quadro abaixo com mais explicações sobre os/as participantes da pesquisa.

Quadro nº1- Dados Gerais dos participantes da investigação

SUJEITO	SEXO	CURSO	IDADE	EX-ATLETA
1	Homem	Particular	58	GA
2	Homem	Pública	56	Atletismo
3	Mulher	Particular	22	GA
4	Mulher	Pública	41	GA
5	Mulher	Particular	21	GA
6	Mulher	Pública	44	GA
7	Mulher	Particular	29	GA

SUJEITO	SEXO	CURSO	IDADE	EX-ATLETA
8	Mulher	Particular	43	GA
9	Mulher	Particular	39	GA
10	Mulher	Particular	24	GA
11	Mulher	Particular	52	GA
12	Homem	Particular	33	GA
13	Homem	Particular	27	GTR
14	Homem	Pública	44	GA
15	Mulher	Particular	58	Vôlei
16	Mulher	Particular	35	GA
17	Homem	Particular	26	GA/GTR
18	Mulher	Pública	44	
19	Mulher	Particular	46	Dança
20	Mulher	Particular	49	Dança
21	Mulher	Particular	48	GA

Fonte: elaborado pelos/as autores/as

TEMPO EXPER.	TÍTULOS	LOCAL TRAB.	FUNÇÃO
29	Especialista	1	Treinador
35	Especialista	1	Treinador
01	Discente	2	Estagiária
17	Especialista	1	Treinadora
01	Discente	1	Estagiária
22	Especialista	2	Treinadora
08	Graduada	2	Treinadora
24	Mestre	2	Professora

TEMPO EXPER.	TÍTULOS	LOCAL TRAB.	FUNÇÃO
20	Especialista	2	Professora
1	Discente	1	Estagiária
31	Graduada	1	Professora
07	Graduado	2	Treinador/ Professor
04	Graduado	2	Treinador/ Professor
20	Especialista	2	Treinador
41	Especialista	2	Treinadora
11	Especialista	3	Treinadora/ Professora
09	Graduado		Professor
22	Mestre	1	Professora
21	Especialista	1	Professora
29	Especialista	2	Professora
22	Especialista	1	Treinadora

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, no modelo presencial e os resultados são apresentados abaixo, destacando as falas que sinalizam o pensamento de cada participante a partir das questões levantadas. Os dados destacados representam as vozes de profissionais de ginástica artística sobre a relação da modalidade com a temática de gênero e, na sequência, nossa análise sobre os resultados, trazendo à baila um olhar criterioso, fruto do estudo teórico sobre a temática.

Quadro nº 2 - Questão nº 1 - O que é gênero para você?

Sujeito 1	Distinção entre os sexos masculino e feminino de acordo com o conceito da sociedade.
Sujeito 2	Características de cada sujeito enquanto pessoa humana, não é ligado ao sexo biológico.
Sujeito 3	Masculino e feminino.
Sujeito 4	Diferença entre os sexo: masculino ou feminino.
Sujeito 5	Diferença entre os sexos e as pessoas na sociedade.
Sujeito 6	Condição física/sexual, masculino ou feminino, do nascimento do sujeito e diferente de sua opção sexual.
Sujeito 7	Identificação do sujeito com seu corpo, independentemente de suas características físicas.
Sujeito 8	Identificação do sujeito com seu corpo, independentemente de suas características sexuais.
Sujeito 9	Condição de nascimento do sujeito com órgãos femininos ou masculinos ou transgênero. A formação social dada pela sociedade e a escolha de sua vida sexual.
Sujeito 10	Diferenças físicas entre os sexos: homem e mulher.
Sujeito 11	Diferenças entre os sexos: masculino e feminino.
Sujeito 12	Diferenças entre os sexos: masculino e feminino.
Sujeito 13	Divisão de masculino e feminino.
Sujeito 14	Gênero é uma construção social, não está ligado ao sexo biológico e um tema muito discutido na sociedade atual.
Sujeito 15	Tema atual. Todas as formas de manifestação de qualquer natureza, independentes e a escolha do sujeito deve ser respeitada.

Sujeito 16	A identificação do sujeito consigo mesmo, independentemente de seu sexo biológico.
Sujeito 17	Formação inicial do ser humano. Fenômeno comum a todos os seres vivos.
Sujeito 18	Questão ampla que engloba o masculino, o feminino, a homossexualidade e outras tendências atuais.
Sujeito 19	Masculino e feminino.
Sujeito 20	O gênero pode ser masculino ou feminino ou não ser, mas é uma escolha pessoal.
Sujeito 21	É o comportamento, masculino ou feminino, que a criança começa a demonstrar em seu desenvolvimento, independente de seus órgãos sexuais.

Fonte: elaborado pelos/as autores/as



Ao fazer uma leitura das respostas entre os sujeitos desta pesquisa, pode-se constatar a dificuldade existente entre os sujeitos para definir e interpretar os conceitos sobre as palavras gênero, sexo e sexualidade. Feita a análise e o comparativo das respostas apresentadas pelos sujeitos encontramos:

Na pergunta sobre a definição de gênero, 05 sujeitos apresentaram diversas definições: diferença entre os sexos, definido no nascimento, uma escolha do sujeito, diversas manifestações da natureza, tema da atualidade, formação e desenvolvimento do ser vivo. Outros 05 definiram gênero como o sexo de nascimento; 04 como masculino e feminino; 03 como uma definição dada pela sociedade; outros outros 03 referem usando a palavra sexo para definir as características: masculina e feminina de cada sujeito e apenas 01 deles apresentou um conceito atual de gênero.

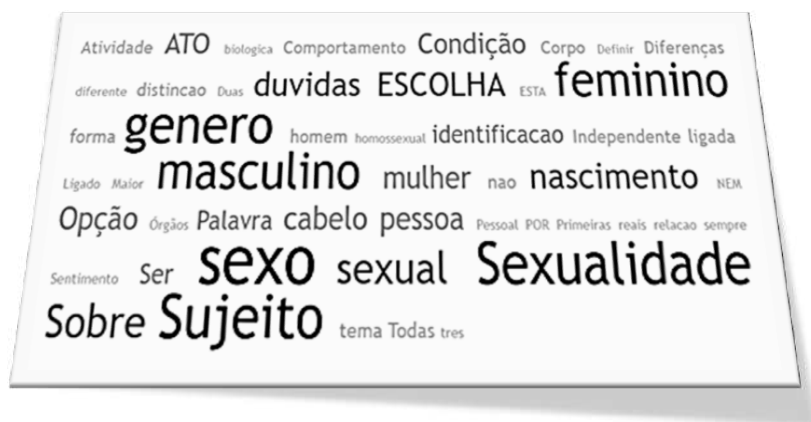
Quadro nº 3 - Questão nº 2 - Qual a diferença entre as palavras gênero, sexo e sexualidade?

Sujeito 1	Gênero é a distinção do sexo masculino e feminino; sexo é ato sexual ou a distinção de gênero no seu nascimento e a sexualidade é a atividade sexual da pessoa. Quanto maior sua sexualidade, maior será sua busca por sexo.
Sujeito 2	Gênero: masculino e feminino; sexo definido pelo nascimento e nem sempre compatível com seu gênero escolha e a sexualidade é sua opção sexual.
Sujeito 3	Gênero: masculino e feminino; sexo – atividade sexual e sexualidade é uma escolha de cada um (heterossexual e homossexual).
Sujeito 4	Gênero: ser feminino ou masculino e/ou todas as trocas e possibilidades atuais; sexo – atividade sexual e sexualidade, julgo que é postura adotada pelo sujeito em relação ao seu sexo/gênero.
Sujeito 5	Gênero: diferença entre homens e mulheres; sexo é o que determina se são homens ou mulheres e sexualidade é a escolha pessoal de cada sujeito.
Sujeito 6	Gênero: masculino e feminino, como macho e fêmea na natureza; sexo é o comportamento, masculino ou feminino, escolhido pelo sujeito e sexualidade é como cada sujeito vê o sexo independente de seu gênero de nascimento.

Sujeito 7	Gênero: identificação de cada um; sexo: sexo de nascimento com seus órgãos genitais masculino ou feminino e a sexualidade é o interesse do sujeito por qualquer outro sexo ou gênero
Sujeito 8	Gênero: como o sujeito se sente; sexo é o que o sujeito é e a sexualidade nem sempre está ligada ao sexo ou gênero do sujeito.
Sujeito 9	Gênero: como a pessoa nasce com seus órgãos masculino ou feminino ou transgênero; sexo é o ato sexual e a sexualidade é a opção sexual escolhida pelo sujeito (heterossexual, homossexual e bissexual).
Sujeito 10	Dúvidas entre as duas primeiras. Gênero: diferenças físicas entre homem e mulher; sexo: distinção entre o homem e a mulher e o ato sexual em si e a sexualidade é a visão interior do sujeito sobre seu corpo.
Sujeito 11	Dúvidas entre as duas primeiras. São diferentes, mas não sei distinguir ou definir. Sexualidade tem a mesma raiz da palavra sexo, porém, pode haver sexualidade sem a necessidade de uma conotação sexual.
Sujeito 12	Gênero: forma de nascimento com os sexos masculino e feminino; sexo: é a identificação do sujeito como pessoa e o seu corpo e a sexualidade é muito abrangente, inata ao sujeito e uma escolha entre as diversas formas de parceria para o ato sexual.
Sujeito 13	As três palavras são sinônimas ou não. Todas geram dúvidas sobre suas reais definições.
Sujeito 14	Gênero: escolha pessoal sobre seu sexo; sexo: condição biológica de nascimento com os sexos masculino ou feminino e a sexualidade é ligada aos comportamentos e sentimentos sobre a sensualidade de cada sujeito
Sujeito 15	Dúvidas sobre o tema e a real definição de cada palavra; correlacionou todas com escolha, comportamento e condição do sujeito sobre os atos ligados ao sexo.
Sujeito 16	Dúvidas sobre o tema. Gênero: identificação do sujeito com seu corpo, independente de seu sexo biológico; sexo: condição biológica de nascimento homem ou mulher e sexualidade não sei definir.
Sujeito 17	Gênero: formação do ser, prevalecendo o masculino ou o feminino; sexo é uma condição aberta, independente de seu gênero e sexo e a sexualidade é uma escolha do sujeito em relação à sua identificação como pessoa.
Sujeito 18	Gênero está ligado ao ser masculino ou feminino e à homossexualidade; sexo: masculino e feminino e a sexualidade ligada diretamente ao sexo e à forma como o sujeito é e usa do sexo.

Sujeito 19	Gênero: masculino e feminino; sexo: ato sexual entre pessoas do mesmo sexo e/ou sexo diferente e a sexualidade é a escolha e o sentimento do sujeito referente ao sexo.
Sujeito 20	Gênero: opção individual de cada sujeito; sexo: condição de nascimento masculino ou feminino e a sexualidade: dúvidas sobre a definição e o significado das três palavras e suas reais diferenças,
Sujeito 21	Dúvidas sobre o tema. Gênero: opção desenvolvida pelo sujeito; sexo: condição anatômica e a sexualidade é a opção do sujeito em ser masculino ou feminino

Fonte: elaborado pelos/as autores/as



Já nas diferenças entre gênero, sexo e sexualidade, nas diversas interpretações da palavra apresentadas na nossa língua e no senso comum destacamos que, dois sujeitos igualaram gênero ao sexo usando as palavras homem e mulher para as duas palavras e, para sexualidade como escolha de cada um; outros dois apresentaram dúvidas para conceituá-las; para um dos sujeitos, o gênero é igual ao sexo biológico, o sexo como o ato em si (ficou na dúvida, já que o definiu como gênero) e a sexualidade como a busca incessante pelo ato sexual; dois apresentam gênero como masculino e feminino e a sexualidade como opção sexual⁹², mas diferem no sexo, um como a divisão biológica e outro como o ato em si;

⁹² Aqui encontramos outro exemplo do senso comum no qual é definido a orientação sexual como uma opção de cada sujeito e não há formação natural por meio dos estímulos sociais, ambientais e familiares em sua formação e desenvolvimento enquanto sujeito.

sete concordam que a sexualidade é um comportamento adotado pelo sujeito; já seis definem gênero como masculino e feminino (três como uma escolha do sujeito) mas um acrescenta as novas definições e trocas de gênero da sociedade atual, outro a homossexualidade, e para o sexo, como ato (independente do sexo), uma atitude masculina e feminina, o masculino e feminino, o sexo biológico de nascimento (dois com os órgãos masculinos e femininos); dois afirmam que o gênero está ligado ao nascimento masculino e feminino (um acrescenta o transgênero e chama de órgãos a classificação), um acha que o sexo é o ato sexual e a sexualidade a opção sexual do sujeito, o outro, que o sexo é a identificação corporal do e sexualidade inata e uma escolha pessoal - dúvidas são comuns, e um não definiu gênero e sexo (sabe que são diferentes) e definiu a sexualidade como algo que não precisa ter conotação sexual, outros não souberam explicar sexualidade mas um conceitua gênero como o olhar do sujeito para si outro como uma opção de cada um e sexo, como a divisão biológica de nascimento (um usando as palavras masculino e feminino) - a formação de todos os seres vivos é a definição dada a gênero por um deles o sexo e a sexualidade como conceitos amplos e à escolha e formação do sujeito, - outro aponta as influências da sociedade e é uma escolha do sujeito, sexo é a diferença anatômica e sexualidade como opção de cada um.

Quadro nº 4 - Questão nº 3 - Você utiliza todos os aparelhos da Ginástica Artística para ambos os sexos na iniciação da modalidade ou mesmo no treinamento?

Sujeito 1	Sim. Uso na iniciação todos os aparelhos em busca do desenvolvimento das crianças ao experimentar novas texturas e empunhaduras. No treinamento, o uso é mais limitado no caso de os homens usarem os aparelhos das mulheres.
Sujeito 2	Sim. Na iniciação e no treinamento uso ambos os equipamentos para o masculino e no feminino na fase de preparação específica e de força.
Sujeito 3	Sim. Na iniciação. No treinamento apenas para preparação física.
Sujeito 4	Na iniciação, usaria todos os aparelhos para ambos os sexos para um melhor desenvolvimento motor. No treinamento, para preparação física e brincadeiras.

Sujeito 5	Não. Na iniciação já separo os aparelhos entre os gêneros masculino e feminino.
Sujeito 6	Trabalhei pouco com o masculino, mas, na iniciação, é válido o uso todos os aparelhos. No treinamento, utilizo os aparelhos masculinos na preparação física, exercícios educativos e flexibilidade.
Sujeito 7	Sim. Na iniciação esportiva. No treinamento, devido à especialização precoce da modalidade, não há espaço para vivências em outros aparelhos.
Sujeito 8	Sim. Na iniciação. Aqui, não tenho aparelhos masculinos e trabalhamos apenas os aparelhos femininos no treinamento.
Sujeito 9	Sim. Na iniciação. Aqui, tenho poucos alunos e sem os aparelhos masculinos, trabalho apenas os femininos no treinamento, mas usaria qualquer aparelho com ambos os gêneros.
Sujeito 10	Sim. Na iniciação. O treinamento feminino é específico.
Sujeito 11	Sim. Na iniciação e no treinamento.
Sujeito 12	Sim. Na iniciação, uso todos os aparelhos para ambos os sexos para enriquecer o repertório motor. No treinamento feminino, os aparelhos masculinos são auxiliares.
Sujeito 13	Sim. Na iniciação, uso todos os aparelhos para ambos os gêneros para enriquecer o repertório motor.
Sujeito 14	Sim. Na iniciação, para enriquecer o repertório motor, uso todos os aparelhos para ambos os gêneros. No treinamento, habilidades podem ser trabalhadas em todos os aparelhos para ambos os gêneros.
Sujeito 15	Sim. Na iniciação, uso todos os aparelhos para ambos os gêneros para novas vivências. No treinamento feminino, os aparelhos masculinos são auxiliares.
Sujeito 16	Sim. Na iniciação, uso todos os aparelhos para ambos os gêneros para enriquecer o repertório motor. No treinamento, já separo os gêneros em seus aparelhos pelas suas especificidades.
Sujeito 17	Sim. Uso todos os aparelhos para ambos os sexos tanto na iniciação quanto no treinamento. Esta nova experiência trará ganhos à/ao ginasta.
Sujeito 18	Sim. Uso todos os aparelhos para ambos os sexos tanto na iniciação quanto no treinamento.
Sujeito 19	Sim. Na iniciação, uso todos os aparelhos para ambos os gêneros.

Sujeito 20	Sim. Na iniciação, uso todos os aparelhos para ambos os gêneros. Os aparelhos masculinos são mais difíceis para as meninas.
Sujeito 21	Sim. Na iniciação, uso todos os aparelhos para ambos os gêneros. Favorece o ganho de habilidades gerais e específicas.



No uso comum dos aparelhos para ambos os sexos na aprendizagem e treinamento, encontramos um conjunto mais atual de opiniões. 12 sujeitos usam os aparelhos da ginástica artística masculina e feminina para ambos os sexos em suas aulas de iniciação e treinamento. O auxílio à preparação e ao desenvolvimento da/o ginasta e a ludicidade foram as razões mais escolhidas; outros acreditam no ganho geral para a modalidade e algumas ressalvas à condição biológica e à especificidade dos aparelhos como as possíveis dificuldades a serem trabalhadas com as mulheres. Um grupo de 8 utiliza todos os aparelhos na iniciação da modalidade, mas, no treinamento, metade só trabalha com equipe feminina; dois nem tem os aparelhos masculinos; um aponta a especialização precoce e outro a especificidade como entrave ao trabalho comum dos aparelhos; e o último separa os aparelhos desde a iniciação.

Quadro nº 5 - Questão nº 4 - Uma série de solo masculina perderia ou ganharia se houvesse música, coreografia e saltos ginásticos?

Sujeito 1	Ganharia muito. Deve ser bem pensado para não aumentar o tempo das competições. Esta iniciativa já foi discutida no passado.
Sujeito 2	Ganharia na expressão artísticas e cultural.
Sujeito 3	Ganharia muito. Não há porque não ter se as mulheres fazem solo com música. Eles podem fazer igual.
Sujeito 4	Ganharia, alguns ajustes seriam feitos na série o que poderia diminuir o número acrobacias.
Sujeito 5	Ganharia. Gostaria de ver os homens executando saltos ginásticos.
Sujeito 6	Perderia, devido à identidade máscula das séries masculinas com suas acrobacias. Saltos talvez, mas com a música ficariam iguais às femininas.
Sujeito 7	Sim, ganharia. Os saltos poderiam ganhar altura e rotações devido à força dos ginastas masculinos e a música se encaixa no quesito artístico da modalidade.
Sujeito 8	Não sei. Dependeria do ginasta. Qualquer ginasta, independente do gênero, pode ter dificuldade ou facilidade neste quesito coreográfico. As meninas podem levar vantagem por trabalharem a musicalidade e dança desde cedo.
Sujeito 9	Hoje, perderia por não fazer parte da modalidade. Mas ganharia em expressão artística, assim como o espetáculo da patinação artística.
Sujeito 10	Ganharia. As acrobacias seriam valorizadas com os saltos e a música sem interferir na masculinidade do ginasta.
Sujeito 11	Ganharia. Com bom senso, a musicalidade só viria agregar a série masculina.
Sujeito 12	Ganharia. A tradição e o preconceito podem ser os motivos para esta ação ainda não ter sido tomada pela FIG referente a música e aos saltos.
Sujeito 13	Ganharia. Mudanças estão acontecendo e o acréscimo da música, coreografia e saltos valorizaria a série.
Sujeito 14	Tenho dúvidas. A ginástica é um modalidade tradicional e estudos deveriam ser feitos pela FIG, haveria a necessidade de adequar o Cop à esta realidade.
Sujeito 15	Ganharia muito.

Sujeito 16	Tenho dúvidas. A tradição da modalidade pode atrapalhar esta mudança. Estas incomodariam aos preconceituosos,
Sujeito 17	Sim, ganharia. A tradição da ginástica deve adequar a realidade da de hoje.
Sujeito 18	Sim, ganharia. A musicalidade daria um caráter mais artístico à série e não afetaria a masculinidade do ginasta
Sujeito 19	Sim, ganharia. Só teria a acrescentar à série,
Sujeito 20	Sim, ganharia. A música é essencial à série de solo.
Sujeito 21	Sim, ganharia. A musicalidade ou a coreografia não iriam afeminar a série e os saltos ganhariam em execução com a força dos ginastas,

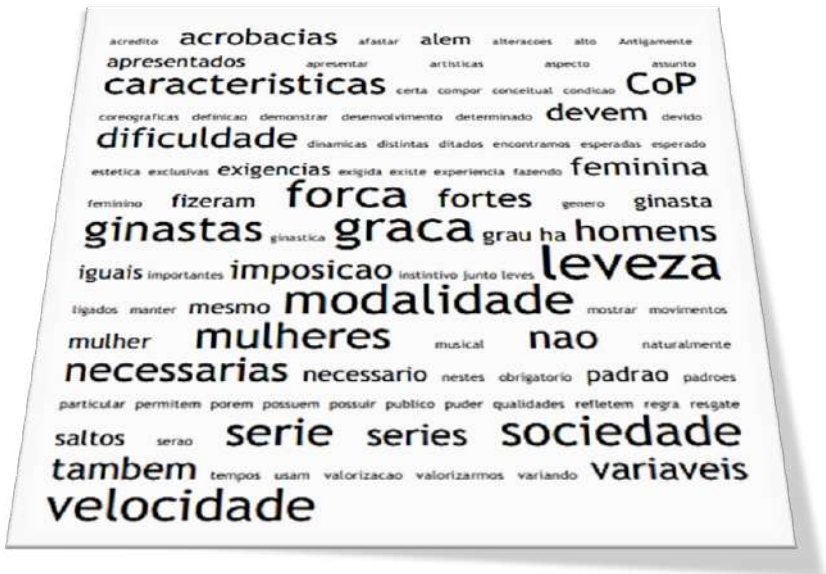
O apoio ao uso da música na série masculina de solo, 17 sujeitos apoiam, sendo que 12 veem ganhos artísticos à série masculina, 3 defendem a igualdade na apresentação do solo, ajustes no Código de Pontuação da modalidade e o possível acréscimo de tempo com fatores que atrapalhariam este novo formato; 4 tem dúvidas e apresentam a musicalidade e a dança inata às mulheres, os ajustes ao Código de Pontuação, a tradição e o preconceito como argumentos contrários a esta proposta e 1 é contra, pois, as séries ficariam iguais

Quadro nº 6 - Questão nº 5 - Por que as mulheres devem demonstrar graça e leveza ao mesmo tempo em que são fortes e velozes?

Sujeito 1	As mulheres, fazendo coreografias mais dinâmicas e fortes, impressionariam os ginastas, os árbitros e o público
Sujeito 2	Por imposição do CoP da modalidade. Este assunto se relaciona com a P3: tudo o que puder ser somado enriquecerá a apresentação
Sujeito 3	Antigamente, a série feminina era igual à dos homens. A música foi colocada para dar leveza à série das mulheres.
Sujeito 4	Graça e a leveza deixam uma série mais bonita e sempre fizeram parte das exigências da modalidade; força e velocidade permitem um maior grau de dificuldade nas acrobacias.
Sujeito 5	Pela definição sociedade, toda mulher deve ser feminina e possuir graça e leveza. Pelo CoP, demonstramos este aspecto, além da força na execução de exercícios de alto grau de dificuldade.

Sujeito 6	A graça e a leveza são características femininas na sociedade. A força e a velocidade são características masculinas necessárias à modalidade. Se valorizarmos estas alterações, as séries serão iguais.
Sujeito 7	Graça e leveza estão ligados aos padrões ditados pela sociedade e, hoje em dia, há o resgate e a valorização das exigências artísticas e coreográficas do CoP da modalidade, junto à dificuldade dos saltos e acrobacias apresentados.
Sujeito 8	É esperado das ginastas a graça e a leveza, mesmo com o uso da força. Não é regra, mas algumas ginastas têm dificuldade nestes quesitos naturalmente ou quando são muitos fortes.
Sujeito 9	Por imposição da sociedade machista, as ginastas devem apresentar estas características, além da força e velocidade necessárias à modalidade. Os ginastas também devem ser leves e graciosos para compor a estética dos movimentos apresentados.
Sujeito 10	Para mostrar à sociedade que elas podem ser fortes iguais aos homens, mesmo com a graça e a leveza conceitual atribuída.
Sujeito 11	Estas quatro variáveis são esperadas pelo CoP para encontramos uma ginasta completa. Não é obrigatório, porém, é necessário à modalidade,
Sujeito 12	Estas quatro variáveis são necessárias à modalidade, variando entre as ginastas.
Sujeito 13	A graça e a leveza são instintivas às mulheres e aos homens a força e a velocidade; este padrão é determinado pela sociedade há tempos.
Sujeito 14	Todas estas variáveis apresentadas fazem parte das regras do CoP. Minha experiência é particular, mas acredito neste conjunto como necessário para o desenvolvimento da/o ginasta de forma individual.
Sujeito 15	A graça e a leveza são características das mulheres como também a força e a velocidade. Todos podem demonstrar essas qualidades em suas séries.
Sujeito 16	No padrão da sociedade os homens e as mulheres possuem características distintas. As séries refletem essa condição para tentar afastar o forte preconceito que existe contra a modalidade.
Sujeito 17	A graça e a leveza sempre fizeram parte da ginástica feminina, às vezes, é mais ou menos exigida, e, de certa forma, também faz parte da série masculina. Não são exclusivas às mulheres.
Sujeito 18	A graça e a leveza está ligada ao sexo biológico da mulher e ao acompanhamento musical.

Sujeito 19	A graça e a leveza são características do gênero feminino, não uma imposição; e a força e a velocidade são necessárias à modalidade.
Sujeito 20	Dúvidas. A graça e a leveza são importantes para a fluidez da série, para deixá-la menos quadrada devido às marcações.
Sujeito 21	As ginastas devem manter a graça e a leveza mas usam a força e a velocidade para as acrobacias e saltos, que são característicos e necessários para a modalidade.



Sobre a graça, leveza, força e velocidade, para 08 sujeitos, a sociedade estabelece os conceitos graça e leveza às mulheres e força e velocidade aos homens, mas ambos precisam dos quatro para a modalidade; 04 julgam que a imposição de dificuldade do Código de Pontuação é o que exige o uso da força e da velocidade; para 09, temos as seguintes opiniões - mais força, dinamismo e espetáculo à série feminina, imposição do Código de Pontuação por uma série mais artística, dar mais graça à série feminina, dificuldade de algumas mulheres em serem graciosas, preconceito e imposição social e busca de igualdade e a tradição da modalidade e que qualquer um pode ter todas estas qualidades como ginasta.

Quadro nº 7- Questão nº 6 - A Ginástica Artística poderia evoluir se ambos os sexos treinassem todos os aparelhos?

Sujeito 1	Não. As diferenças físicas trariam dificuldades às mulheres em alguns aparelhos, enquanto os homens não encontrariam restrições.
Sujeito 2	Sim. Respeitando as limitações anatômicas dos atletas, ambos os sexos podem treinar todos os aparelhos.
Sujeito 3	Sim. A modalidade deveria ser igual com o vôlei e o futebol.
Sujeito 4	Não. A complexidade da modalidade tornaria inviável o uso de todos os aparelhos para ambos os sexos e cada aparelho tem suas características femininas e masculinas. Não devemos levar a discussão de gênero para a modalidade.
Sujeito 5	Acho que sim, mas não vejo viabilidade competitiva devido às diferenças genéticas de força física entre os gêneros. As mulheres ficariam em desvantagem em alguns aparelhos.
Sujeito 6	Acho que não. Dificultaria em muito a modalidade devido a sua complexidade, mudaria suas características clássicas, tornaria o esporte “não humano” pela carga de treinamento ou poderia cair o nível da modalidade para facilitar esta nova realidade. Perderia a beleza
Sujeito 7	Não sei. Mas acho que as especificidades de alguns aparelhos interferiram no treinamento de outros. Estudos deveriam ser feitos para pensar nestas mudanças, mas sou aberta a nova experiências.
Sujeito 8	Acho que sim, mas as mulheres teriam mais dificuldades que os homens na união dos aparelhos devido à especificidade de alguns aparelhos masculinos que exigem mais força.
Sujeito 9	Acho que sim. Apesar da especificidade de cada aparelho da ginástica, com mais experiências motoras, maior será o desenvolvimento da/o ginasta, mesmo em condições de alto rendimento em períodos não competitivos.
Sujeito 10	As diferenças biológicas entre os sexos darão vantagem ao homem em alguns aparelhos, portanto, a distinção entre os aparelhos deve ser mantida. Todos os aparelhos podem favorecer o treinamento de ambos os sexos.
Sujeito 11	Sim, e a evolução da ginástica favoreceu a ambos os sexos. Estudos deveriam ser feitos, mas não vejo problemas em ambos os sexos competirem em todos os aparelhos,

Sujeito 12	Não sei, acho difícil. As diferenças biológicas e físicas entre homens e mulheres e as especificidades de cada aparelho tornaria a modalidade muito complexa e arriscada, aumentando o número de lesões.
Sujeito 13	Não sei. Pode trazer um benefício na iniciação, mas a sobrecarga poderia ser prejudicial ao ginasta. Melhor manter a divisão.
Sujeito 14	Não sei, estudos teriam que ser feitos. As diferenças biológicas entre homens e mulheres e a especificidade de alguns aparelhos dificultariam a execução às mulheres. Válido com ferramenta para o treinamento.
Sujeito 15	Discordo. As diferenças físicas e biológicas entre homens e mulheres e a especificidade de alguns aparelhos dificultaria a execução às mulheres.
Sujeito 16	Evolução, não sei. Tornaria a modalidade igualitária, os homens fariam os aparelhos femininos sem dificuldade e as mulheres, com suas limitações naturais não fariam o mesmo grau de dificuldade de exercícios dos homens.
Sujeito 17	Poderia sim: exemplos de aparelhos igualitários estão presentes. A tradição e o tempo de uma competição são os maiores problemas, talvez uma competição paralela à tradicional.
Sujeito 18	Sim. Com o uso de todos os aparelhos, ambos os gêneros ganhariam em capacidades e habilidades. Todos os aparelhos podem ser auxiliares para o desenvolvimento da ginástica.
Sujeito 19	Acho que sim. A condição física dos homens e a especificidade de alguns aparelhos limitarão a execução das mulheres no quesito dificuldade na execução de alguns exercícios.
Sujeito 20	Não sei, tenho minhas dúvidas. A tradição é muito forte e a quantidade e a especificidade dos aparelhos tornariam a carga de tempo e de treinamento muito alta para as/os ginastas. Poderia prejudicar o treinamento como um todo.
Sujeito 21	Acho que não. Isto aumentaria o número de lesões, considerando que a iniciação precoce. E já é uma modalidade difícil com o número atual de aparelhos.



Quanto ao uso comum de todos os aparelhos entre homens e mulheres, 09 sujeitos são a favor do uso comum dos aparelhos; 04 destes veem um possível desenvolvimento para a modalidade, porém, com necessidade de estudos e com ressalvas, pois existem desvantagens para as mulheres na especificidade dos aparelhos e nas diferenças biológicas; os outros 05 defendem ajustes às regras, à especificidade dos aparelhos, à igualdade dos aparelhos como em outras modalidades e suas ressalvas ficam quanto ao tempo de duração de uma competição e à forte tradição da modalidade. Já 06 sujeitos possuem dúvidas sobre este tema: 03 apontam as diferenças biológicas, a especificidade, o aumento da dificuldade e lesões na modalidade como dificuldades; 01 aceitaria o desafio apesar da especificidade e 01 outro ressalta maior tempo de treinamento e o último aponta vantagem para os homens e dificuldade para as mulheres na comunhão dos aparelhos.

E 06 sujeitos são, totalmente, contra a mudança: 02 destacam as diferenças de gênero, a dificuldade da modalidade e a tradição como obstáculo; dos 04 últimos, temos as seguintes opiniões - as diferenças físicas e a superioridade do homem, a grande dificuldade para modalidade mais a queda de dificuldade nos exercícios e a perda da beleza, a sobrecarga e o risco de lesões no treinamento e o número grande de aparelhos da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é tarefa fácil elaborar um trabalho que tem como objetivo discutir gênero na prática da Ginástica Artística, a partir das produções científicas sobre o assunto e, também, por meio dos discursos dos profissionais envolvidos. Há muito que se debater sobre o conceito, propriamente dito, de gênero, pois sua inter-relação com sexo e sexualidade é tão histórica quanto ampla e, ao mesmo tempo, a desconectividade dessas duas palavras é quase que impossível, considerando essa mesma história humana.

Em se tratando de Ginástica Artística, há que se considerar a história desta modalidade e as influências culturais e sociais que sempre definiram e ainda definem o lugar da mulher e do homem na prática esportiva. Este estudo, ainda em andamento, pretende contribuir com a construção de novas identidades na prática esportiva e ampliar o espaço do feminino e do masculino nessa vivência.

REFERÊNCIAS

FIG - *Apparatus e Norms: Cap. 2.1, WAG Women's artistic gymnastics; 2.2, MAG Men's artistic gymnastics; 3. Surfaces of apparatus, safety zones, total surfaces*; http://www.fig-gymnastics.com/publicdir/rules/files/en_Apparatus%20Norms.pdf (acessado em 28/08/2017).

FIG - *Technical Regulations 2018: Art. 5.2; Age of participants; Art. 7.8.2 Judges' Panels (a); Section 2 Special regulations for Artistic Gymnastics.*: http://www.fig-gymnastics.com/publicdir/rules/files/en_Technical%20Regulations%202018.pdf (acessado em 29/08/2017).

G. JUNIOR Edivaldo. Georges Denemy e Fernando Azevedo: uma ginástica científica sem excessos (Brasil, França, 1900-1930) *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado Pedagogias da Sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva 2ª Edição Autêntica. Belo Horizonte, 2000.

LOUZADA, Mauro de Jesus; **VOTRE**, Sebastião; **DEVIDE**, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física. 2007, 28. <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/5754/3360> (acessado em 01/19/17).

NUNOMURA, Myrian et al. Os fundamentos da Ginástica Artística In **NUNOMURA**, Myrian; **TSUKAMOTO**, Mariana Harumi Cruz. Fundamentos das Ginásticas. Jundiaí, 2009.

OLIVEIRA, Mauricio e **NUNOMURA**, Myrian. A Produção em ginástica e a Constituição desse campo de conhecimento na atualidade. **Conexões**, Campinas, v. 10n. especial, p. 80 a 97, dez. 2012.

PAIOLLIELLO, Elizabeth. O Universo da Ginástica, Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral – FEF - UNICAMP. Disponível em: http://www.ginasticas.com.br/conteudo/ginnica/gin_ginastica/ginasticas_com_ginnica_o_universo_da_ginastica.pdf.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christiane Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Columbia University Press. 1989. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf (acessado em 27/08/17).

SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira de. Educação Física e questões de gênero: uma breve incursão histórica. In **GAIO**, Roberta et al **Formação Profissional em Educação Física**. Várzea Paulista, 2013.

YOUTUBE - *The Uneven Bars Developments (50s-2010s)* https://www.youtube.com/watch?v=0Tid_Imnt0s .

MULHERES NA IMPRENSA ESPORTIVA: IMAGENS E PALAVRAS

Elaine Romero
Erik Giuseppe Pereira
Ana Miragaya

PRELIMINARES SOBRE A MULHER NO ESPORTE

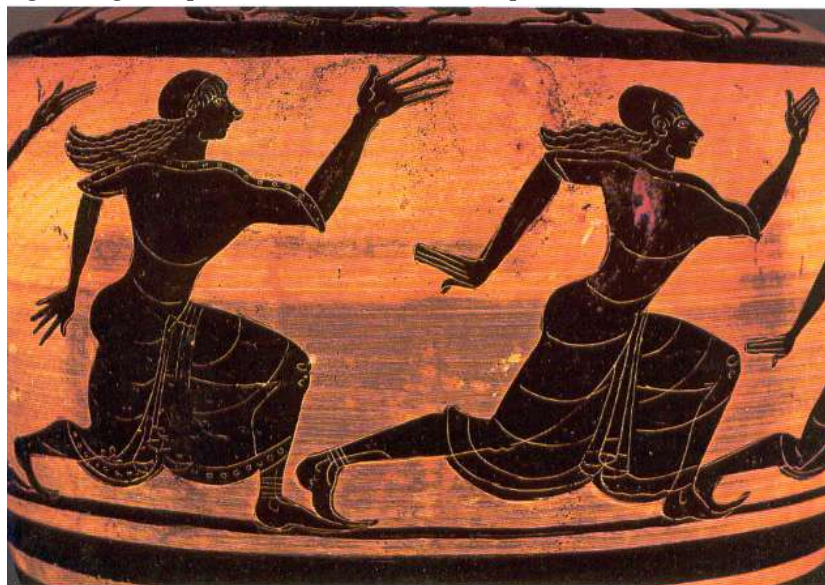
O esporte, desde suas antigas raízes históricas, vem sendo ao mesmo tempo, um terreno fértil da produção social da masculinidade, e também uma poderosa instituição que reproduz simbolicamente, os relacionamentos patriarcais existentes. Pela retrospectiva da Educação Física brasileira, a mulher, por ser vista como frágil, não podia fazer *educação physica*, posto que a moça de família, de acordo com os bons costumes do final do século XIX e início do século XX, mostrava sua decência ao vestir-se, e pentear-se, pelo nome da família, sobretudo, pelo comportamento recatado. Não deveriam jamais suar em público na época e a prática de exercícios era abominável posto que era considerada uma atividade destinada aos homens como parte integrante de sua virilidade, robustez e força moral e física.

Desde a Grécia Antiga, quando a participação feminina era vetada nos principais jogos, a mulher, numa área de reserva masculina, teve que abrir e trilhar caminhos com seus próprios meios. Desse modo, reportando-nos aos principais jogos históricos, realizados sempre em homenagem a um deus masculino, havia restrição à participação feminina. Dentre esses jogos citamos os Olímpicos, realizados de quatro em quatro anos em homenagem a Zeus, em Olímpia, desde 776 a. C., cujo prêmio maior era uma coroa de louro e um ramo de oliveira. Os Jogos Píticos eram realizados também de quatro em quatro anos, em Delfos, desde 582 a. C., em homenagem a Apolo; e os vencedores eram coroados com louros. Os Jogos Ístmicos, disputados de dois em dois anos, rendiam tributo ao deus Poseidon, na cidade de Corinto, desde 581 a. C., e sua premiação consistia numa coroa de aipo. Os Jogos Nemeus, com intervalo de dois em dois anos,

transcorriam em Neméia, desde 573 a. C., e surgiram para render tributo à façanha de Heracles filho de Zeus, e tal qual os anteriores, premiavam os vencedores com uma coroa de aipo (BARROS, 1996; GUTIERREZ, 1980; MIRAGAYA, 2006).

As mulheres tinham seus próprios Jogos, os Heraicos em homenagem à deusa Hera, que eram realizados em distintas cidades da Grécia. No local, os Jogos eram realizados inicialmente a cada três anos, e depois a cada cinco, com uma única prova - uma corrida de 162m. Elas corriam com os pés descalços e com uma vestimenta que alcançava os tornozelos; como prêmio, as vencedoras recebiam uma coroa de oliveira e um pedaço do animal, que havia sido sacrificado em honra à deusa (SMITH'S DICTIONARY, 1875-2007). Os homens, de acordo com Pereira (1988), além de provas variadas, possuíam naquele tempo, inclusive, dirigentes, os *gimnnastai*, cargo semelhante aos atuais presidentes de clubes esportivos, com postos de caráter honorífico.

Fig. 1 Imagem representativa de mulheres em prova de corridas



Fonte: Miragaya (2006)

A cultura física tinha espaço marcante no universo grego, tanto que em casa, era comum os homens praticarem exercícios em conjunto entre amigos. Tal qual numa atividade social dos dias de hoje, os homens gregos reuniam-se para a prática de exercícios, e essa atividade social estendia-se até a velhice. As qualidades masculinas desejáveis eram que eles fossem fortes, velozes e ágeis fisicamente. Nesse cenário ficavam excluídas as mulheres, sobretudo as atenienses que viviam numa esfera privada, com corpo coberto e pouco era vista fora de casa. Elas não tinham acesso às suas competições atléticas para não serem expostas. Mesmo as espartanas, que podiam ter vida pública, e que eram treinadas desde cedo para tornarem-se mulheres fortes e gerarem filhos fortes, não participavam desse tipo de atividade “social” junto aos homens. As qualidades desejáveis às mulheres consistiam na passividade, modéstia, castidade, pureza, obediência, comportamento recatado e capacidade reprodutiva.

Miragaya (2006) relata que a inserção da mulher nos Jogos Olímpicos, quer da Antiguidade, quer da Modernidade, foi a duras penas. Relata a autora que Stamatha Ravithi, teria sido a primeira participante da Maratona. Descreve Miragaya que Stamatha havia ouvido falar de que haveria uma corrida com premiação em dinheiro. Assim, ela pobre, mãe de cinco filhos viu aí a possibilidade de um ganho extra para o sustento dos seus. No entanto, ela foi ludibriada; informaram-lhe de forma errônea a data da prova atlética, e ela, sem saber, correu o percurso, que foi anotado por jornalistas da época, e venceu as poucas adversárias. Mas como a disputa não era a oficial, sua chegada não teve o coroamento esperado, e ela não recebeu o prêmio almejado.

Contudo, registros históricos dão conta que algumas mulheres participaram dos Jogos Olímpicos, não pessoalmente, mas por intermédio dos aurigas, os condutores das quadrigas - carros puxados por quatro cavalos, cujas proprietárias eram mulheres (BARROS, 1996; MIRAGAYA, 2006). Podemos depreender que elas foram vencedoras não por disputarem as provas, mas por serem elas as proprietárias das quadrigas. Miragaya registra que a princesa espartana Kyniska de Archidamos teria sido a primeira vencedora da prova hípica nos Jogos

Olímpicos da Antiguidade. Estes concediam privilégios aos vencedores como: uma coroa feita de folhas de oliveira, um dos símbolos da Grécia, estátua em praça pública do ganhador, despesas pessoais de alimentação pagas pelo poder público, lugares privilegiados em teatros, isenção de impostos e taxas, além de altos postos no governo.

Como consequência dessa situação, Miragaya aponta que foi desenvolvida a cultura do vencedor herói disseminada nos textos teatrais e na literatura de forma épica – no início na poesia e no drama, e, posteriormente, na ficção. Em relação às mulheres, sua exclusão nos Jogos pode ser atribuída pelo fato de uma orientação cultural masculina, pelo aspecto religioso (os deuses homenageados eram homens), por propósitos militares, uma vez que as espartanas eram treinadas para gerarem filhos fortes, também pelo fato de não haver tradição escrita para os feitos femininos, pela relação esporte e poder e finalmente pela segregação das mulheres aos Jogos.

Os Jogos Olímpicos da Modernidade ressurgiram por esforços de Coubertin, embora Miragaya assinale vários pioneiros que lhe antecederam, como Dover na Inglaterra, Schartau, na Suécia, Brookes na Inglaterra e Zappas na Grécia. As empreitadas desses precursores se deram entre os anos de 1612 a 1889. Entretanto, os registros mais recentes dão quase que exclusivamente a Coubertin, todo crédito – pelo gosto e mobilização para impulsionar o esporte entre a aristocracia inglesa masculina. Tendo conseguido fundar o Comitê Olímpico Internacional – COI, em 1894, foi nesta ação que Coubertin encontrou o impulso financeiro necessário para o “renascimento” do Jogos, que ocorreram primeiramente em Atenas em 1896.

Embora Demetrius Vikelas tenha sido o primeiro presidente do COI, de 1894 a 1896, Pierre de Coubertin foi quem maior tempo esteve à frente do Órgão, presidindo-o de 1896 a 1925. Suas ações foram sempre no sentido de evitar, mas não proibir, a participação feminina. Não admitia que as mulheres pudessem disputar, ao lado dos homens o esporte, que na sua visão, era uma prática masculina, tal qual o pensamento dos gregos antigos. De acordo com os dados de Miragaya, a influência britânica

na sua educação pesou na sua maneira de pensar e nas suas decisões. Educado no último período vitoriano, em que a figura feminina era bem demarcada pela submissão, pela dependência financeira masculina, pelo seu destino biológico (a reprodução). Assim, Coubertin entendia que a vida da mulher deveria resumir-se na esfera privada, pois se supunha ser ela um apêndice do homem. Para o pensamento vitoriano, em relação aos esportes, a mulher, além de ser considerada um ser incompleto, não era admissível que ela suasse em público. Como poderia Coubertin admitir que as mulheres participassem dos esportes olímpicos?

A participação feminina só foi concretizada em 1900, com registro oficial de 22 participantes em seis modalidades apenas. Essa participação pode ser creditada aos esforços políticos, sobretudo, os empreendidos por Alice de Milliat, a primeira presidente do clube “Femina Sport”, em 1915, e que se tornaria a presidente da Federação das Sociedades Esportivas Femininas da França - FSFSF, em 1919, quando iniciou um movimento para incluir o atletismo feminino nos Jogos. Porém, somente conseguiu a inclusão de cinco modalidades em 1928 em Amsterdam. Milliat deu exemplo de empreendedorismo olímpico (MIRAGAYA, 2006), uma vez que fundou a primeira federação internacional de esporte feminino e iniciou os Jogos Mundiais Femininos, equivalente aos Olímpicos, conseguindo reunir mais de 20.000 espectadores em sua primeira edição no ano de 1922 em Monte Carlo.

Nessa incursão histórica temos um quadro generificado no esporte e essa situação não só fica restrita às atletas, mas às dirigentes femininas, ao quadro de arbitragem, e em toda a engrenagem que faz o esporte mover-se, sobremaneira do esporte de alto rendimento. Para sua visibilidade, a atuação da mídia é marcante especialmente porque é sabido que o esporte é responsável por contratos milionários, os direitos de imagem geram lucros inimagináveis. E como já mencionava Tambucci (1997, p. 12), “se investimentos em eventos e competições esportivas não fossem um excelente negócio [...] não atrairia as dez grandes empresas patrocinadoras oficiais dos Jogos Olímpicos [...]”. O esporte e a publicidade, prossegue o autor, possuem uma intrínseca e constante relação de troca.

Adentrando no mundo dos negócios, e na esfera econômica, é bom lembrar que estamos pisando num reduto masculino, na expressiva maioria e em se tratando de eventos esportivos, os Jogos Olímpicos, praticamente todos nas mãos masculinas, tornaram-se um negócio milionário. Nesse contexto, estamos articulando o esporte de alto rendimento e a mídia esportiva, especificamente, a cobertura da imprensa esportiva no esporte feminino. Verificamos que o advento da mídia, inicialmente impressa por meio de fotografias, mídia televisiva e virtual pelos seus múltiplos meios, carrega a imagem, agora extremamente mais do que pública, das mulheres atletas para todo planeta mantendo padrões ainda subordinados uma hegemonia masculina que “legisla” sobre o que se quer ver.

A despeito desta constatação, vale ressaltar que desde o ano de 1994 a Womens’s Sport Foundation já havia delineado uma diretriz de conduta da mídia em relação aos atletas masculinos e femininos. Nas orientações distribuídas para a mídia eletrônica e escrita constava antes de tudo em relação às imagens, que o tratamento de atletas masculinos e femininos deveria ser igualitário. Infelizmente não é o que vemos na mídia impressa brasileira, particularmente na cobertura de esportes de alto rendimento.

É inegável o poder da mídia em todas as esferas como meio de comunicação, que atua nos processos de atribuições de sentidos sobre as práticas esportivas de rendimento. De acordo com Manske; Golçalves; Silva e Postai (2009) a mídia corrobora para a manutenção do quadro cultural vigente sobre o assunto.

Como instituição que detêm uma parcela expressiva de poder, a mídia pode ser encarada como um elemento constituinte das representações da sociedade sobre a participação das mulheres na vida pública e esportiva. Nessa engrenagem, “o importante passou a ser a manutenção dos atletas e de seus patrocinadores na vitrine” (TUBINO, 1997). Qual a melhor forma senão exibir os *corpus sportivus*? O corpo é o mais completo texto cultural criado e recriado pelo homem, escreve Quevedo (2003), e argumenta a autora que como um texto cultural não se espera uma única leitura. Como assinala Andrade (2003), o corpo está em constante aprendizado com o outro na relação e na interação. Esse outro pode ser

materializado pela mídia de um modo geral e dos modelos idealizadores que ela apresenta.

A partir dessas considerações introdutórias, e tentando compreender como a mídia nos ensina a se relacionar com o mundo, podemos dizer que temos observado que as fotos veiculadas em diversos jornais brasileiros sinalizam tratamento diferenciado entre as diversas modalidades esportivas. Algumas delas, sequer merecem destaque e, quando muito, uma pequena nota, e outras modalidades não são mencionadas, mesmo tendo disputas internacionais. Essa situação, na análise de Tubino, reflete o paradigma do negócio no esporte, que tem provocado revisão no quadro esportivo, empurrando para o ostracismo, as modalidades que não apresentam em seus eventos, o espetáculo.

A imprensa esportiva se encarrega de produzir e divulgar imagens e textos que tendem a causar impacto no leitor, que admira e se identifica com o esporte. Assim, jogadas, passes, gols, e outras situações no futebol masculino, por exemplo, tem público cativo. Em relação aos atletas dos demais esportes, o tratamento, é diferenciado; os homens sob os holofotes nos seus feitos e performances atléticas e as mulheres exaltadas pelas suas formas corporais. Por meio dessa prática, a imprensa esportiva exerce um papel de destaque no qual segundo Forsyth (2003), a cultura midiática constrói e renova, de forma implacável, a imagem de feminilidade nos dias atuais. Na avaliação da autora a mídia e outras vozes das sociedades patriarcais ensinam às mulheres, independentemente da idade, como devem se ver, a tal ponto de aceitarem docilmente o mito da beleza disseminado e incansavelmente repetido. Como consequência, adverte Forsyth que esse mito patriarcal constitui-se num risco à saúde física e mental das mulheres bem como as priva de uma identidade autônoma.

No traslado dessas idéias à cobertura de esportes como o voleibol, por exemplo, é nítido o tom de diferenciação entre as imagens veiculadas da equipe masculina e da feminina. Na esteira de Andrade (2003), é possível identificar diversas pedagogias atuando no meio esportivo ensinando nos como se relacionar com as coisas do mundo. São nessas relações que se constroem os gêneros. Nesse entendimento, podemos

dizer que a imprensa esportiva tem atuado como forte elemento para ressaltar o corpo feminino – os seus atributos físicos no esporte de alto rendimento. Em dado momento ocultou-lhes, de forma sistemática, a visibilidade facial (ROMERO e PEREIRA, 2008). Assim, em consonância com Martins e Moraes (2007), a mídia forma, constrói e modela a sociedade por meio da produção dos fatos. Um dos fatos já denunciado e ainda persiste, é a publicação de fotos de mulheres atletas em que o congelamento da imagem não privilegia o desempenho esportivo, mas com a manipulação dos sentidos, o significado que ganha realce é a exposição da sensualidade. Corpos sob os efeitos nocivos dos estereótipos sexistas deveriam merecer atenção por parte de educadores. O que se reitera é o respeito e a dignidade humana.

Uma forma de entender a cobertura da mídia é não confinar a análise à precisão de quão real ou verdadeiro os/as atletas são visualizados, mas também analisar de que maneira a mídia opera quando estabelece, categoriza e reproduz imagens de diferenças patriarcais de diferenças sexuais no esporte de alta performance (ROMERO, 2004).

Inserindo essa problemática para o âmbito dos estudos sócio-culturais das práticas culturais e esportivas, reportamo-nos aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), cuja estrutura contempla a área da Educação Física, e observamos que sua proposta de trabalho volta-se para a cultura corporal. Engendrando o tema do presente trabalho com os propósitos da Educação Física, podemos asseverar que a comunicação mediada tecnologicamente contribui na construção e reconstrução de representações culturais, que são compartilhadas na sociedade contemporânea. Representação é uma palavra chave para articular as concepções e as práticas do corpo em movimento no esporte de alto rendimento num “espaço pedagógico” onde o poder é organizado e difundido (ANDRADE, 2003). As transformações advindas das tecnologias de comunicação repercutem na Educação Física, e partilhando da interpretação de Pires et al (2006), o teor dos PCNs trata de forma científica e pedagógica da manifestação da cultura. Essa cultura é produzida por sujeitos de um mesmo grupo.

Entendemos que a cultura, conforme sublinha Laraia (2002) apoiado na contribuição de Kroeber, destaca-se por determinar, mais do que a herança genética, o comportamento do homem, o que viria a justificar suas realizações. Assim sendo, o ser humano resulta do meio cultural em que foi socializado. Pensando o esporte sob o ângulo da cultura corporal requer compreendê-lo como uma prática social produzida por sujeitos de uma mesma cultura. Em se tratando da articulação mídia, esporte e cultura corporal, não fica difícil compreender a assertiva de que o esporte reproduz simbolicamente os relacionamentos patriarcais existentes, reforçando a superioridade masculina, bem retratada nas fotos esportivas que ilustram os cadernos voltados ao público que aprecia eventos dessa natureza.

Reportando-nos à constatação de Pires et al (2006) referindo que em meados da década de 1990 a produção em Educação Física e Mídia ter sido impulsionada com a criação fóruns e grupos de trabalho nas sociedades científicas brasileiras, e como resultado, a produção emerge a partir do ano 2000. Neste cenário não estão considerados os estudos e a (escassa) produção que trata das questões que envolvem gênero e mídia esportiva, o que evidencia nessa lacuna nossa contribuição com o presente estudo.

Por outro lado, a par do ponto de vista de Pires (2006), entendemos que estamos tendo a oportunidade, numa perspectiva feminista, de fornecer elementos para desconstruir toda uma história aprendida durante anos sob a ótica generificada. É a perspectiva de trazer para o centro da academia e da comunidade científica os conceitos elaborados pelas historiadoras feministas negando discursos que afastaram as mulheres da produção em que elas deixaram de figurar como sujeito político/objeto de estudo. A contribuição ao debate emerge das linhas que assinamos.

A TRILHA PERCORRIDA

Diante do quadro exposto fomos motivados a analisar, na ótica do gênero, como categoria relacional, grandes eventos esportivos femininos e atentos aos masculinos. Como propósito esta contribuição foca-se na perspectiva de analisar avanços ou não do olhar da imprensa esportiva sobre as mulheres atletas.

Tomamos as principais idéias de Scott (1995, p. 89), ao apontar-nos que o gênero fornece-nos um “meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana”. Percebe a historiadora que ao falar de gênero, refere-se ao discurso da diferença dos sexos.

O corpus de análise compreendeu 36 fotos publicadas no Caderno de Esportes do Jornal O Globo durante o ano de 2010, relacionadas aos eventos esportivos de grande repercussão. Não nos detivemos àquelas referentes ao futebol, que normalmente é notícia diária na mídia impressa e televisiva. Assim, para essa empreitada foram objeto do estudo seis competições femininas perfazendo 25 fotos. No auxílio das análises e servindo de ponto de apoio relacional, observamos 11 imagens que traduziram duas competições masculinas, e que foram publicadas no mesmo periódico. As femininas foram: Superliga de Vôlei; Grand Prix; Meeting de Atletismo; Troféu Brasil de Atletismo e Mundial de Vôlei. As competições masculinas foram: Superliga de Vôlei e Mundial de Vôlei.

A escolha do periódico se deu por ser este de alta tiragem (não declarada) e notadamente ter grande circulação em todo país.⁹³ Detivemo-nos, portanto, à interpretar imagens (fotos) e textos (legendas) veiculados no periódico mencionado. No que tange às análises das imagens, buscamos identificar seus significados dentro da representação social, atentos às várias condições que permitem à imagem representar um objeto. Sabemos que essas condições passam pelos significados da imagem, pela representação visual e pelo nível de percepção das mesmas por parte dos indivíduos da comunidade. Passa ainda, pelas intenções do autor, pela própria construção do objeto de representação e enfim, pela interpretação dos espectadores.

Como etapas de uma análise de imagem, Joly (2007) propõe os seguintes passos: 1) Observar os tipos de significantes plásticos, icônicos e lingüísticos co-presentes na imagem; 2) Fazer com que a

⁹³ O periódico tem sucursais em quatro capitais brasileiras e seu alcance vai de um extremo a outro no País. Além disso, o banco de imagens é centralizado e faz a distribuição para outros jornais brasileiros.

eles correspondam os significados que lembram por convenção ou hábito; 3) Observar o cruzamento destes diferentes tipos de signos e os significados que emergem desse cruzamento; 4) Formular uma síntese desses diversos significados, ou seja, uma versão plausível da mensagem implícita vinculada à imagem.

AS IMAGENS QUE MARCAM

Entendemos que a imprensa ensina várias formas de olhar o corpo e esse olhar é oriundo de uma cultura patriarcal dado que a esmagadora maioria da imprensa esportiva é composta por homens. Em textos escritos, imagens visuais e também em comentários falados e escritos as mulheres atletas são frequentemente retratadas como objetos sexuais disponíveis para consumo dos homens, e não como atletas competitivas. Como exemplo claro dessa afirmativa, deparamo-nos com duas fotos que exibiam as participantes argentinas no Sul-Americano de Hóquei (O Globo 11/04/2010). Embora exibissem em cada foto as atletas em movimento no esporte, o ângulo de captura da imagem na nossa interpretação buscou sexualizar as jogadoras. Uma das fotos evidenciava as formas exageradas do “material à venda” como objeto de desejo – os glúteos. A outra, congelada no exato momento em que ao realizar um movimento, deixou a atleta de frente, com as pernas abertas, exibindo em primeiro plano, o fundilho do shortinho curto sob o saio.

As técnicas fotojornalísticas têm o poder de manipular sentidos e sentimentos. Os autores com respaldo em Souza explicam que ao travar o movimento como opção comum no fotojornalismo os gestos significativos precisam ser congelados para que tenham um sentido (MANSKE et al, 2009). A captura de imagem passa a ser percebida como um instrumento cujo “conteúdo informativo é tão importante para a construção do objeto de estudo quanto às histórias de vida, os dados estatísticos ou os registros bibliográficos. De natureza diversa, esses suportes devem ser tratados como unidades de informação” (SMIT, 1996, p. 216).

Dessa forma, os movimentos das jogadoras argentinas ganharam sentido - o de estereótipos sexistas. No texto veiculado às imagens, podemos ler: “beleza e talento – Jogadoras da seleção argentina de hóquei encantam pelo charme e pelo ótimo desempenho no Sul-Americano em Deodoro”. Não bastava o talento das atletas, mas para vender jornal a beleza e o charme precisavam acompanhar a descrição das jogadoras.

É uma pedagogia cultural, que no entender de Campos (2006) abrange locais onde o poder é organizado. No caso presente o jornal, que por meio dessa pedagogia constrói e constitui identidades, discursos e representações do corpo atlético feminino. Nesse processo, o discurso midiático influi na acrítica assimilação dos corpos expostos. São corpos exibidos em fotos com visível interesse em mostrar o padrão de feminilidade, preferencialmente em trajes sumários, com ênfase nos glúteos; como se a identidade das atletas estivesse sobretudo, no corpo que ostenta formas perfeitas. Em outras palavras, como denunciam alguns autores, as fotos exibem mais o corpo e seus contornos como desejáveis a todos os corpos (ANDRADE, 2003; DEVIDE; LIMA; RODRIGUES e BATISTA, 2008; GOMES; SILVA e QUEIRÓS, 2008; MARTINS e MORAES, 2007; PIRES e MOL, 2003, ROMERO, 2004; 2006 e 2008; KNIJNIK e SOUZA, 2004 entre outros).

Sublinham Gomes; Silva e Queirós (2008) que a beleza já deixou de ser constituída como um dom dos deuses gregos – ela passeia na rua, nas revistas, nos filmes nas passarelas. O corpo é uma construção cultural em permanente mutação. Desse modo, consideramos que o modelo atual a ser seguido é aquele que faz referência ao culto do corpo e à magreza; surge aí o apelo às imagens de formas corporais que vendem produtos e que servem de referência aos padrões de beleza veiculados por meio de imagens veiculadas nas mídias.

A noção de imagem como representação nos interessa como algo que produz significados. Isto é, interpretações na mente daquele ou daqueles que a percebe, tomando alguns traços emprestados do real. Este, por sua vez, torna a ser revestido de novos sentidos pelo processo

pela interpretação mental, gerando, como uma cadeia infinita, novos traços do real para constituição de novas imagens.

Portanto, no âmbito deste trabalho, a imagem é entendida como um fenômeno de significação e de comunicação. A fotografia, assim, não retrata necessariamente a realidade tal qual ela aconteceu - é uma interpretação de determinado recorte do passado, de um relato sentimental dos indivíduos e fruto das representações de determinado indivíduo ou grupo.

No processo de análise das imagens atentamos para os vários sentidos que uma foto é capaz de proporcionar. Estas múltiplas leituras, que denominamos de caráter polissêmico da imagem, não significam que a foto possua vários “sentidos”, e sim que seu sentido explícito cria classes de correspondências que permitem múltiplas interpretações. Esta capacidade que a imagem tem de possuir vários significados nasce da relação existente entre a imagem, o objeto e o observador. Com isso, procuramos o sentido, a interpretação que determinado grupo ou indivíduo apresenta para determinado objeto da sua realidade.

Constatamos que a maioria expressiva das fotos é colorida, e poucas foram publicadas em preto e branco. O espaço destinado a cada uma é de tamanho variado. Embora não seja objeto de análise o espaço físico reservado a cada foto, julgamos pertinente, a título de ilustração, registrar as dimensões de cada imagem, deixando uma possível lacuna para futuros estudos que tenham como preocupação esse tipo de significado. Particularmente, porque ao verificarmos o espaço ocupado pelos atletas do sexo masculino, as dimensões de cada imagem são significativamente maiores, como apontaremos ao término da apresentação das categorizações. Nesse entendimento, o que as imagens marcaram, e o que nossos olhares captaram como sentidos, a partir do material empírico analisado pode ser classificado como categorias ou eixos.

a. **Performance atlética:**

Fabiana Murer (Grande Prêmio Brasil de Atletismo) na execução do início movimento de vôo no salto com vara (35,5 X 14,5cm);

A mesma atleta em outro evento (Meeting de Zuriq) transpondo o sarrafo (25cm X14cm);

Ainda a mesma atleta (Troféu Brasil de Atletismo) no movimento final de impulsão antes de ultrapassar o sarrafo (15 X 25cm);

Maurren Maggi (Troféu Brasil de Atletismo) durante o vôo no salto em distância (foto colorida na mesma página em que a imagem de Fabiana foi veiculada (9,5 X 15cm);

Erika e Adrianinha (Mundial de Basquete) marcando a pivô adversária japonesa Suwa (15 X 22cm);

Paula Pequeno (Preparativos para o Mundial Feminino de Vôlei) em posição para o saque (foto p&b com 14 X 18cm);

Natalia (Mundial de Vôlei) no ar, após o ataque, com meio corpo sobre a rede (15 X 16cm);

Sheila (Mundial de Vôlei) no ar, no momento do ataque contra o bloqueio tcheco, seu rosto é visível sobre a rede (15 X 16cm);

Fabiana e Fabíola (Mundial de Vôlei) de costas, no momento do bloqueio e Gamova (Rússia) atacando sobre o mesmo (16 X 22,5cm);

Carol Gattaz (Superliga) em movimento de cortada busto e rosto são visíveis, mesmo com a rede está em primeiro plano (6 X 7cm);

Joycinha (Superliga) em movimento de queda logo após o ataque. Na mesma foto, de costas, com os braços estendidos Natália e Fofão no bloqueio (21X15cm);

Carol do Osasco (Superliga) em movimento de levantamento. Seu rosto é visível e voltado para a bola (10 X 15cm).

As fotos que exibiram o desempenho masculino, contrastando com as do feminino, tiveram as seguintes dimensões: 15 X 22cm; 19 X 12,5 cm; 14,5 X 22,5cm; 17,5 X 26cm; 19,5 X 22,5; 24,5 X 17,5cm; 25 X 16,5 e 8 X 9cm. Portanto, apenas uma imagem reservada ao grupo

masculino foi de dimensões inferiores às demais, e mesmo assim, maior do que a menor dispensada às mulheres.

b. satisfação após sucesso

Fabiana (com rosto visível) e companheiras (de costas) abraçadas (Grand Prix) transparecendo alegria após vitória sobre a Alemanha (p&cb 19,5 X 13cm);

Fabiana, Fabíola (de frente) erguem os braços enquanto Thaíssa e as demais jogadoras (de costas) se abraçam (Grand Prix) na vitória sobre a Itália (19,5 X 17,5cm).

Fabiana Murer (Meeting Zurique) desfila com a bandeira do Brasil, estampando alegria com a vitória no salto com vara (30c X 21xm).

Erika (Superliga) em pose de vibração na partida com mais um ponto de sua equipe (15c X 22,5cm).

Sheila, Mari e companheiras (Superliga) se abraçam após a conquista de mais um ponto para o São Caetano (9,5 X 8cm). Esta foto foi divulgada na mesma página em que também a competição da Superliga masculina ganhou destaque, recebendo este o espaço de 15 X 22cm.

Descartamos a apresentação de dados de uma possível terceira categoria – preparação, pois encontramos apenas três imagens femininas que podem ser classificadas como tal, e para os homens, nenhuma.

DA LEITURA DAS IMAGENS

Dentre o material empírico analisado nas modalidades publicadas, vôlei de quadra e o atletismo tiveram maior número de inserções fotográficas. Por isso, um fato intrigante chamou atenção; diferentemente do que foi constatado por Romero e Pereira (2008), as jogadoras agora tiveram seus rostos expostos. No estudo por eles realizado, com o fito de estudar a hierarquia de gênero na imprensa esportiva, verificaram que em todas as fotos relacionadas à Superliga feminina disputada entre 2006 e 2007, o rosto das atletas era sistematicamente ocultado, ou seja, era encoberto pela rede. No entanto, outras partes do corpo, as consideradas mais sensuais, destacavam-se.

Os resultados no presente trabalho, contrastam com os do estudo supra mencionado, tendo a visibilidade do rosto feminino presente, como se a mídia tivesse refletido sobre sua produção e manutenção de determinados estereótipos, ou que tivesse recebido orientações da Womens's Sport Foundation⁹⁴. As fotos examinadas não encobrem o rosto das atletas, ao contrário, o ângulo em que a imagem foi produzida, interpreta a qualidade atlética feminina na maioria das fotos categorizadas como performance atlética.

Seriam novos padrões estéticos da performance a serem vendidos? As fotos de duas atletas do atletismo também exibem nitidamente o rosto das atletas, algo não habitual. Ao contrário, na tentativa de ilustrar a matéria esportiva com imagens, a escolha nem sempre recaía naquela que exibisse somente a plástica do movimento esportivo, mas uma mostra de corpos como produtos à venda.

O registro das emoções decorrentes do sucesso alcançado não ganhou grande destaque nas imagens publicadas ao longo do ano. Foram poucas emoções documentando jogadoras com sorriso de satisfação, de alegria ou de contentamento pelo resultado obtido. Entre os homens as fotos concentram-se mais na exibição do desempenho, e a maior parte delas expondo força, velocidade e impulsão nos ataques. Encontramos entre os homens somente dois registros de emoções ensejando satisfação, e em ambas, os jogadores fazem o conhecido peixinho na quadra após a vitória (Super Liga e Mundial). Essa constatação foi contrária aos achados de Romero (2004), ao identificar, na categoria emoções, lágrimas e sorrisos por parte das mulheres. Mas, entre os homens, as imagens estampavam visível alegria, entretanto, nenhum foi retratado chorando. Essa situação, juntamente com outras evidências, levou a autora naquela oportunidade a concluir que a hierarquia de gênero na imprensa esportiva atuava como um estereótipo limitador.

Curiosamente, ao analisarmos as imagens, notamos que as atletas de tez clara contabilizaram maior número de registros nas imagens divulgadas. Podemos inferir, com suporte em Campos (2006), que homens

⁹⁴ Já aludimos a Fundação no início do nosso trabalho e as diretrizes lá estão explicitadas.

e mulheres recebem orientações diferentes e genericadas a respeito de padrões de beleza que seus corpos devem representar. No entanto, a mídia esportiva parece não conseguir relacionar beleza e negritude; ela faz julgamentos velados de beleza, pois são escassas as fotos de grandes atletas negras, e para que essas consigam espaço na mídia, é preciso alcançar um grande feito.

Evocando neste momento da ginasta Daiane dos Santos, que apesar de não ser a atleta brasileira mais completa na modalidade, obteve a primeira medalha de ouro numa das especialidades da ginástica. Foi então bastante destacada na mídia escrita e televisiva. Na leitura das imagens percebemos as explícitas as relações de poder, e nesse sentido aceitamos o ponto de vista de Pilotto (1999, p. 416) ao afirmar que: “a mídia dá aos textos um enfoque que privilegia o entendimento de uma determinada cultura – a do homem branco [...]”.

Tendo em conta que a presente análise crítica se faz à luz das relações de gênero e, portanto, de poder, quando buscamos nos arquivos da mesma fonte, as fotos exibidas na competição de porte similar disputada pela equipe masculina, a situação é deveras distinta. A performance dos atletas é a ordem do dia. Há uma preocupação em exibir a plástica exímia de cada movimento, particularmente mostrando o “voo” do atacante, sempre sobressaindo-se acima da rede. É possível visualizar o atleta no ataque em detalhes esmiuçados, mesmo que na mesma imagem apareça o levantador de costas, em segundo plano.

Resgatando os escritos dispostos nos dados preliminares, lembramos que os Grandes Jogos da antiguidade helênica eram realizados sempre em homenagem a um deus masculino. A cultura física tinha espaço privilegiado entre os homens e o ideal de beleza aliava cultura, estética e o ápice dessa beleza era concretizada com a vitória nas disputas esportivas. As fotos masculinas estampadas na mesma modalidade destacam todo corpo: belo, sarado, um ideal de beleza plástica a ser “vendida”. A plástica masculina é mostrada, tal qual imagens de deuses gregos, permitindo que se faça uma boa associação entre o passado distante e a presente realidade.

Na análise comparativa, parece-nos que as mulheres, embora com maior número de inserções fotográficas, ainda ficam à sombra porque durante o jogo, não podem exibir o que ideologicamente é configurado nos padrões de beleza - bem apresentável e cabelos penteados. Mas como mantê-los alinhados num esporte que exige constante movimentação? Como não suar publicamente? Nas partidas de vôlei, tanto masculinas quanto femininas, são designados auxiliares com a finalidade única de secar a quadra onde o/a atleta suado/a tocou com o corpo no chão, defendendo uma bola. O juiz espera até que os/as atletas confirmem as boas condições para prosseguirem jogando. Como é possível fazer a mídia entender que não é possível evitar a sudorese?

Tudo indica que está correta a afirmação de Oliveira (2006) de que beleza e gênero são elementos de difícil desarticulação. Evita-se exibir as mulheres nessas condições fazendo com que elas fiquem com foco distante. ou bastante. Em relação aos homens esse detalhe não tem importância, pois mesmo pingando de suor, são fotografados no ataque saque, ainda que nem sempre se consiga ver, com nitidez nas fotos, a transpiração dos homens.

Enfim, a ênfase na sombra feminina sugere os cuidados com a beleza (ou falta deles durante o jogo). Assim se constrói uma imagem feminina de invisibilidade esportiva posto que ser bela, como a melhor maneira de ser feminina, não combina com as atletas aqui expostas.

AS LEGENDAS – O DITO E O NÃO DITO

Outro exemplo assumindo que a palavra pode significar várias coisas, o texto, em sincronia com as imagens, inúmeras vezes visa o reforço de estereótipos sexistas. Retratando a primeira mulher na Fórmula Indy – Bia Figueiredo – o comentário de Claudio Nogueira é precedido de um título emblemático; “Batom ao volante” (O Globo 06/03/2010). A primeira vista o título tende a induzir o leitor ao foco da mulher objeto num esporte de reserva masculina e à respectiva ausência de capacidade atlética feminina.

Devide; Lima; Rodrigues e Batista (2008) ao analisarem a visibilidade de mulheres atletas no jornalismo esportivo também comungam

dessa nossa interpretação. Os autores analisaram uma das fotos do automobilismo, em que a atleta americana (Danica Patrick) é da mesma forma retratada, foto essa publicada em 2005, no mesmo periódico, com idêntica legenda. Há fortes indícios de que as mulheres no volante necessariamente devem ser acompanhadas dos adjetivos que possam enfatizá-las como femininas, belas e vaidosas.

Assinalam Manske et al (2009) à luz da cultura corporal, que as mídias impressas são consideradas como artefatos culturais, que compreendem as produções culturais que atuam como significantes e significadores de um conjunto de saberes. Para Pilotto (1999) com suporte em Faiclough, o texto, como artefato cultural exibe imagens visuais que legitimam determinadas representações, e são atravessados por discursos, que define, constrói, e posiciona os seres humanos, construindo verdades sobre o mundo. Prossegue a autora que a análise crítica do discurso (visual) desarticula e critica os textos como uma forma de quebra do senso comum. Em suma, não apenas tecem comentários sobre o que é dito, mas considera o que não é dito – as ausências.

Para Peixoto (1998) o texto escrito e a imagem/som têm uma relação não de identidade ou oposição, mas de complementariedade. Por outro lado, Jobim, Souza e Lopes (2002, p. 64) têm o entendimento que a palavra [...] é companheira, uma vez que com ela a imagem se enriquece, ganha contornos (...). Por outro lado, Devide et al (2008, p. 407) servem-se de Eco para esclarecer que: “interpretar um texto significa explicar por que essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras) através do modo como são interpretadas”.

O que é dito para quem se dirige permite-nos penetrar nas relações de poder que exerce a linguagem. O silêncio é uma forma de linguagem. Todo discurso veicula atitudes, crenças, preconceitos da pessoa que fala (escreve) bem como espera que o receptor possa ter, todo texto tem conteúdos implícitos e explícitos.

As exíguas mensagens escritas que acompanham as imagens por si podem revelar as representações, normas, valores das relações dos indivíduos, mais precisamente da mídia impressa com as atletas e

o público leitor. Vemos que não é possível esperar uma única leitura, mas tentar entender qual sua mensagem, mesmo que esta interpretação tenha o viés de quem a interpreta.

Nas frases: “*Natália ataca sem tomar conhecimento do bloqueio de Kim Staelens na vitória do Brasil sobre a Holanda*” ou “*Carol, do Osasco: melhor levantadora*”, ambas relacionadas ao vôlei, temos clara a tentativa de exaltar a performance das jogadoras, ambas de tez clara.

Avançando nas mensagens encontramos como título de manchete: “*Joycinha, uma gigante. Oposta brilha, marca 27 pontos e ajuda o Rio a avançar à final da Superliga Feminina*”. Junto à foto o texto é; “*Joycinha ataca e supera o bloqueio duplo de Natália (14) e Fofão (7), na vitória do Rio nas semifinais*”. Quando a equipe local (Rio de Janeiro) sai vitoriosa, como numa espécie de regionalismo, é destacada a figura do possível ídolo, na versão feminina - a heroína - a oposta Joyce. Ao que tudo indica, em concordância com Manske et al (2009), o que é veiculado baseia-se no pressuposto do que a maioria dos leitores almeja ver. Interpretamos como a figura do super-herói na visão feminina.

Por outro lado, a presunção de que a modalidade não vá lograr êxito, a mídia prepara antecipadamente as expectativas do leitor: “*Sem muitas esperanças. Campeãs olímpicas, brasileiras batem seleção italiana, mas têm poucas chances de título no Grand-Prix*”. O que vimos a seguir foi uma luta aguerrida da seleção feminina que na fase final derrotou a China por 3 X 0, mas este resultado não foi traduzido numa manchete à altura, ou que levasse ao reconhecimento de que a presunção “sem esperanças” estava errada.

Já no Mundial, em que a seleção perdeu a final para a Rússia, a explicação para a derrota resumiu-se a: “*Um fantasma de 2,02m*”. Não se tratou de reconhecer os sacrifícios de cada atleta, das incansáveis horas de treino, das constantes alterações de fuso horário, das longas horas de voo de uma cidade para outra, semanas a fio de ausência de casa e da família; nada disso foi exaltado.

Ao examinarmos as legendas relacionadas aos campeonatos do vôlei masculino nos surpreendemos com os sucessivas chamadas ao desempenho. “*Salta e bloqueia*”. “*Encara /supera o bloqueio*”; “*bate forte para superar*

o bloqueio”; “*sobe para superar/bloquear o bloqueio*”, foram as palavras que acompanharam as fotos do vôlei masculino. As estratégias e movimentos permitidos nas jogadas da modalidade são as mesmas para homens e mulheres, no entanto, parece serem eles quem efetivamente superam, sobem e desarticulam o bloqueio. As mulheres “atacam”, mas não há palavras para o complemento da ação; ou seja, atacam e não marcam?

Nas legendas de 11 imagens do vôlei feminino, os textos foram dispersos entre desempenho, celebração, preparação/treino e uma única imagem de premiação. No que se refere aos atletas homens, apenas três (entre 11) não exaltavam as qualidades atléticas – eram as que tratavam da comemoração pelas vitórias.

Quando passamos ao texto referente ao desempenho no atletismo temos uma legenda que não trata apenas do desempenho apenas, mas evoca o prêmio recebido. “*Preciosidade nas alturas. Fabiana Murer vence o Meeting de Zurique e conquista, pela primeira vez, a Liga de Diamante. Como prêmio, saltadora terá que escolher entre US\$ 40 mil e uma pedra de quatro quilates*”. Qual a importância ou interferência do leitor ou para quem acompanha a modalidade, inteirar-se da escolha da premiação? Outras modalidades recompensam os jogadores homens com polpudos cheques e o fato o prêmio nem sempre chega a ser manchete. A interpretação permite-nos levantar a hipótese de raramente as atletas brasileiras recebem prêmios desse quilate em nível internacional. O que poderíamos na ótica do gênero interpretar? Se a idéia é ressaltar a excelente performance das atletas, por que razão as imagens exibidas não acompanham o que é dito nos textos, tal qual em relação à equipe masculina? Assim, o que é dito, não o é pela imagem; é uma argumentação que pode influir sobre o comportamento de quem lê a mensagem – fazer com que compartilhe de determinadas opiniões.

CONCLUSÕES

O que podemos depreender da análise é que as mulheres atletas ganharam maior visibilidade quando comparamos com estudo anterior (ROMERO e PEREIRA, 2008), no entanto, carece maior destaque em relação aos avanços atléticos, quer individual, quer em equipe. A opção

pela mídia nesse tipo de artefato cultural remonta ao que se entende na pedagogia construída e reforçada e que passa a influenciar a sociedade em geral. Impede-lhe de reconhecer individualmente os méritos das performances das atletas.

Os códigos e convenções sociais, embora em nuances, transparecem buscar a corporeidade feminina quer nos moldes gregos atenienses ou sugerindo formas corporais femininas exibidas como mercadoria de consumo. Em concordância com Campos (2006), o corpo exibido, não é algo naturalizado, mas construído social e culturalmente. Ao mergulharmos na materialidade discursiva da mídia, observamos as estratégias para capturar sujeitos, ou melhor, os corpos desses sujeitos, com a finalidade de exibir um corpo saudável.

As fotos, observadas à luz de Scott (1995), para quem o gênero consegue explicar a concepção em termos de dominação masculina e controle das mulheres. Sendo a mídia uma instituição generificada e a imprensa esportiva uma reserva de dominação masculina, a escolha das formas femininas como forma de retratar as atletas de um esporte de alto rendimento.

As leituras que deram suporte à esta empreitada e o *corpus* analisado conduzem a algumas conclusões; dentre elas com apoio no referencial teórico permitimo-nos afirmar que de fato a pedagogia cultural midiática constrói e renova a imagem de feminilidade.

O conjunto de fotos representa muitas coisas, entre elas a desigualdade entre os gêneros, estabelecida pelas relações de poder da mídia. Essa situação mostra que as representações sobre o esporte, pontualmente o vôlei feminino, são atravessadas por questões de gênero, e este, retomando Scott (1995) é a forma primária de dar significado às relações de poder.

A mulher conquistou com esforços redobrados, a participação no esporte de alta performance, a mídia esportiva, nas imagens veiculadas, perde uma excelente oportunidade de trazer à luz um grupo historicamente excluído, e pouco representado na mídia, as mulheres negras, que no vôlei brasileiro são de altíssimo nível e de inegável talento.

Pelo que podemos depreender dos dados obtidos, a mídia esportiva reproduz as desigualdades de gênero. Dessa forma, conti-

nua num poderoso auxiliar para que o esporte continue a construir e enfatizar as diferenças entre os sexos com base nas tradições de feminilidade (e de masculinidade). Ela faz mais do que criar imagens paralelas de homens e mulheres – ressaltam imagens e por meio dos textos expressa as diferenças entre gênero, operando como importante coadjuvante na perpetuação do relacionamento patriarcal.

Sugerimos que a leitura desses textos passe a ser vista não com o propósito técnico apenas, mas principalmente na busca de ler/ver alguns sentidos que eles produzem. Na proposta da cultura corporal é uma excelente oportunidade para abrir uma discussão sobre a ideologia dos atuais dirigentes esportivos de que o esporte olímpico é o último degrau a ser galgado, e que é na escola que se devem forjar os futuros atletas perfeitos. Está na ordem do dia o uso das substâncias proibidas e suas consequências.

A tentativa de desnaturalização da mulher atleta deve ser incentivada a fim de que as meninas de hoje desconstruam toda uma história aprendida durante anos. Sugerimos portanto, aceitando os argumentos de Pires (2006), tentarmos fazer uma história com a perspectiva feminista, trazendo ao centro, às discussões acadêmicas e científicas, os conceitos elaborados nessa nova ótica, evitando assim a reconstrução de uma história generificada que afastou as mulheres da condição de sujeito político de sua própria história.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação dos corpos femininos. In: LOURO, G.; NECKEL, J.F. e GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 108-123.
- BARROS, Naécia Maciel de. **As Olimpíadas na Grécia Antiga**. São Paulo: Pioneira, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CAMPOS, Mirian Piber. A mídia colaborando na constituição dos corpos na contemporaneidade. In: VII Seminário Fazendo Gênero 7. 2006. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2006. 6f. CD.

DEVIDE, Fabiano Pries; LIMA, Fabiane Rodrigues; RODRIGUES, Felipe Saint Just; BATISTA, Renata Batista. Produção de sentidos sobre a visibilidade de mulheres atletas no jornalismo esportivo: interpretações a partir do Caderno de Esporte do Jornal “O Globo”. In: ROMERO, Elaine e PEREIRA, Erik G. B. (Orgs.) **O universo do corpo: masculinidades e feminilidades**. Rio de Janeiro: Shape, 2008. p. 402-16.

FORSYTH, Louise H. Pela reapropriação do corpo das mulheres e das meninas, ainda sob o olhar dos outros na cultura popular das sociedades patriarcais. **Labrys**. nº 3 1-12 jan/dez. 2003.

GOMES, Paula Botelho; SILVA, Paula; QUEIRÓS, Paula. Distintos registros sobre o corpo feminino: beleza, desporto e mídia. In: ROMERO, Elaine e PEREIRA, Erik Giuseppe B. **O universo do corpo: masculinidades e feminilidades**. Rio de Janeiro: Shape, 2008. p. 387-399.

GUTIERREZ, Washington. **História da Educação Física**. 3.ed. Porto Alegre. IPA, 1980.

JOBIM e SOUZA, Solange. & LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.116, julho 2002, p. 61-80.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

KNIJNIK, Jorge D.: SOUZA, Juliana S.S. de. Diferentes e desiguais: relações de gênero na mídia esportiva brasileira. In: SIMÕES, A.C.; KNIJNIK, J.D. (Orgs.) **O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho**. São Paulo: Aleph, 2004. p. 191-212.

MANSKE, George S.; GONÇALVES, Franklin F.; SILVA, Kátia B. e POSTAI, Lindomar. Educação, esporte e sociedade: uma análise cultural da mídia impressa em Blumenau na cobertura dos XV Jogos Pan-Americanos. **Efdeportes**. Buenos Aires, ano14, n. 138 nov. 2009. Disponível em www.efdeportes.com/RevistaDigital Acesso em 16/11/2010. 9f.

MARTINS, Leonardo Tavares e MORAES, Laura. O futebol feminino e sua inserção na mídia: a diferença que faz uma medalha de prata. **Pensar a Prática**. v.10, n1, jan/jun. p. 69-81. 2007. Disponível em www.revistas.ufg.br/index.php/feff/.../1374. Acesso em 06/11/2011.

MIRAGAYA, Ana. **The process of inclusion women in the Olympic Games**. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em educação Física. Universidade Gama Filho.

MOLES, Abraham. Doutrinas sobre a comunicação de massas. In: ADORNO, T. et al. **Teoria da cultura de massa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 73-102.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. A beleza que se compra... o gênero que se constrói. Uma análise publicitária de produtos de beleza para homens e mulheres (1950- 1990). Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. 2006. **Anais**. Florianópolis. 2006. 8f. CD.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela & MOREIRA LEITE, Mirian (Orgs.). **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papyrus, 1998, p. 213-224.

PEREIRA, Flavio M. **Dialética da cultura física**. São Paulo: Ícone, 1988.

PILOTTO, Fátima Maria. Representações da cultura corporal em textos de jornais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 1, n. 21, 416-422. set., 1999.

PIRES, Giovani De Lorenzi; BETTI, Mauro; BITENCOURT, Fernando Gonçalves; HACK, Cássia et al. Retrato da Produção em Educação Física/Mídia no Brasil. **ANAIS**. 3º Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Santa Maria, 2006. 7f. Disponível em: Disponível em: www.nepef.ufsc.br/labomidia/observatorio_publicacoes2006.php. Acesso em 13/12/2007.

PIRES, Giovani De Lorenzi e MÓL, Mellissa da Costa. Saúde e estética na mídia impressa brasileira. (Trabalho aprovado ainda não publicado) 2006. 11f. Disponível em: www.nepef.ufsc.br/labomidia/observatorio_publicacoes2006.php. Acesso em 13/12/2007.

PIRES, Monique Vidal. Mulheres em profusão: representações de gênero na publicidade brasileira. Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. 2006. **Anais**. Florianópolis. 2006. 7f. CD.

QUEVEDO, Marina. O corpo da mídia e o corpo do homem. 2003. Disponível em www.estadao.com.br. Acesso em 10/12/2007.

ROMERO, Elaine. A (in)visibilidade da mulher atleta no jornalismo esportivo do Rio de Janeiro. In: SIMÕES, A.C.; KNIJNIK J.D. **O mundo psicossocial da mulher no esporte**: comportamento, gênero e desempenho. São Paulo: Aleph, 2004.p. 213-252.

_____. In: ROMERO, Elaine e PEREIRA, Erik G. B. (Orgs) **O universo do corpo: masculinidades e feminilidades**. Rio de Janeiro: Shape, 2008. p.

ROMERO, Elaine e PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. A hierarquia de gênero na imprensa esportiva: imagens das atletas do vôlei de quadra In: **II Seminário Internacional Enfoques Feministas e o Século XXI**: Feminismo e Universidade na América Latina, 2008, Belo Horizonte.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 20, n 2. p. 71-100. jul/dez, 1995.

SMIT, J. W. A representação da imagem. **Informare – Cadernos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação**. Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 28-36, 1996.

SMITH DICTIONARY – 1875. Herea. Disponível em: http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E?Roman/Texts/secondary/SMIGRA*/herea.htm Acesso em 13/12/2007.

TAMBUCCI, Pascoal Luiz. O esporte e a comunicação. In: In: TAMBUCCI, P.L.; OLIVEIRA, J.G.M de.; COELHO SOBRINHO, J. **Esporte e jornalismo**. São Paulo: CEPEUSP, 1997. p. 11-18.

TUBINO, Manoel Gomes. Esporte, política e Jogos Olímpicos. In: TAMBUCCI, P.L.; OLIVEIRA, J.G.M de.; COELHO SOBRINHO, J. **Esporte e jornalismo**. São Paulo: CEPEUSP, 1997. p. 19-23.

PERIODIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO TREINAMENTO DESPORTIVO: SÍNDROME DE BURNOUT E O CASO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA

Daniel Alvarez Pires
Cleberon Tavolone Batista

INTRODUÇÃO

O termo treinamento é empregado nos mais diferentes segmentos da sociedade moderna, com significado de exercícios que aperfeiçoam e melhoram o estado atual de desempenho em determinada área. Quando se refere às atividades esportivas têm-se várias definições que tentam abranger o segmento do esporte de competição ou não (BARBANTI, 1979). O mesmo autor define treinamento no segmento do esporte como um processo sistemático de movimentos, com base em princípios científicos, que produzem reflexos de adaptação morfológica e funcional no organismo, objetivando aumentar o desempenho num determinado espaço de tempo do esportista.

Já o termo “Periodização” refere-se a métodos específicos de manifestação de variáveis do treinamento, que garantem a variação sistemática do volume e intensidade das cargas aplicadas (FRANKEL e KRAVITZ, 2000). Segundo Matveev (1977), a ideia de estruturar o treinamento esportivo em períodos não é nova, e remonta à Grécia Antiga. No entanto, foi somente a partir do início do século XX que surgiram as primeiras propostas sistemáticas de um treinamento esportivo ininterrupto e dividido em ciclos. O próprio autor cita publicações de especialistas “soviéticos” e “estrangeiros”, que teriam introduzido vários conceitos posteriormente sintetizados por ele no que se convencionou chamar “Teoria da Periodização do Treinamento Desportivo”.

A periodização tem a finalidade de fazer do treinamento um processo objetivo, seguindo determinadas regras que possibilitara o

desenvolvimento ótimo do rendimento esportivo individual. Além disso se propõe a fazer com que o atleta atinja o melhor de sua forma em um momento determinado, normalmente coincidindo com a época da competição mais importante (MATVEEV, 1983).

É difícil responder se o primeiro objetivo da periodização tem sido cumprido, embora já existam evidências que apontem para a maior efetividade de programas de treinamento de força periodizados em comparação com outras formas de organização (HOFFMAN, 2002; KRAEMER ET AL, 2004; KRAEMER e RATAMESS, 2004), mas dados concretos podem ser facilmente organizados a fim de verificar se outros aspectos do treinamento têm sido atingidos.

Quando se aborda, na literatura científica, os métodos de treinamento que conduzem ao elevado desempenho esportivo, percebe-se a ênfase dada às áreas da Fisiologia do Exercício, Periodização do Treinamento e Preparação Técnico-Tática das modalidades. Tais conteúdos constituem-se, de fato, em elementos relevantes ao esporte de rendimento. No entanto, a fim de que possa ser alcançada a preparação esportiva global, mais um item deve ser acrescentado, com a mesma igualdade de importância frente aos demais já referidos: os aspectos psicológicos do esporte. Especificamente, abordaremos a síndrome de *burnout* em esportes de alto rendimento em geral e na ginástica em particular.

TREINAMENTO DESPORTIVO E OS PROCESSOS DE PERIODIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

A “Ciência” do Treinamento Esportivo, desde os estudos de Matveev (1977), tem-se considerado que o processo de treinamento esportivo apenas poderia ser visto como objetivo científico se levasse em conta os princípios da periodização do treinamento. Varias gerações de treinadores e atletas foram influenciados pelas ideias de Matveev, até que essas passaram a ser criticamente questionadas ao longo dos anos 80. Desde então, a teoria da periodização vem passando por momentos de intensa reorganização. Uma das críticas aos modelos

existentes naquela época dizia respeito, não apenas aos modelos em si, mas às condições nas quais eram aplicados. Tschiene (1989) chegou a afirmar que “já era chegada a hora do surgimento de uma nova teoria do treinamento, que vencesse o doping...” As revelações dos relatórios de Stasi (polícia secreta da antiga Alemanha Oriental), feitas por Franke e Berendonk (1997), mostram que não havia nenhuma fantasia nas suspeitas de doping institucionais que pairavam sobre os países da antiga cortina de ferro. Programas oficiais de dopagem trouxeram duas questões importantes: os excepcionais resultados obtidos por atletas destes países, naquela época, eram devidos a uma melhor compreensão do processo de treinamento, ou ao programa de dopagem? Caso o mérito fosse do programa de treinamento, ele funcionaria igualmente bem em um ambiente livre de drogas?

Não há dúvidas que o número de publicações que abordam o tema é muito grande, mas quando procuramos estudos científicos em mecanismos de busca como Medline, temos ainda um retorno extremamente baixo: desde 1966 até hoje, apenas 19 estudos sobre periodização do treinamento desportivo foram publicados em periódicos indexados no Medline. Isso parece indicar que esse tema não tem sido investigado de maneira adequada. Quando procuramos termos relacionados à periodização, esse número melhora consideravelmente, embora ainda seja claramente insuficiente: “taper” nos trouxe 48 referências e “supercompensação” outras 20. Não é surpresa que o número de estudos científicos abordando a questão da periodização do treinamento seja baixo. Algumas questões devem ser consideradas para que mantenhamos nossa visão crítica quanto às propostas de autores contemporâneos (MATVEEV, 1983; PLATONOV, 1994; VERKHOSHANSKI, 1998; BONDARCHUK, 1988; TCHIENE, 1989):

- a. A complexidade da teoria da periodização, com seus múltiplos fatores se influenciando reciprocamente, dificultam o estabelecimento de um desenho experimental capaz de testar sua eficácia;
- b. Embora há muito tempo se busque uma única teoria que satisfaça todos os problemas da organização do treinamento

em todos os esportes, característica específica de cada modalidade, posição, prova e níveis de desenvolvimento podem exigir soluções muito diferenciadas;

- c. As melhores propostas de organização de treinamento nos chegam fragmentadas, sem descrição dos métodos utilizados na obtenção e análise dos dados. Dessa maneira, os leitores mais céticos ficam impossibilitados de questionar de maneira fundamentada os resultados apresentados, e mesmo de replicar os estudos, o que poderia corroborar ou refutar as conclusões dos diferentes autores;
- d. A maior parte das críticas de autores contemporâneos a teoria de Matveev – embora bem fundamentada – podem ser feitas, com uma nova roupagem, a esses próprios autores. Verkhoshanski (1999), por exemplo, afirma que “o sistema de preparação de Matveev não está a altura das necessidades do atleta de alto rendimento” e sugere a utilização de um sistema de organização do treinamento em blocos, com cargas de direção unilateral. Ritzdorf (1998), por outro lado, afirma que esse tipo de organização é muito similar ao proposto por Matveev, e deveria ser usado por atletas iniciantes. Atletas de alto rendimento se beneficiaram com mais de um sistema de treinamento complexo. Platonov (1999), respondendo as fortes críticas feitas por Verkhoshanski e Matveev, afirma que suas propostas não permitem uma construção do treinamento na qual o atleta possa participar de competições durante a maior parte do ano, como é a tendência do esporte internacional contemporâneo.

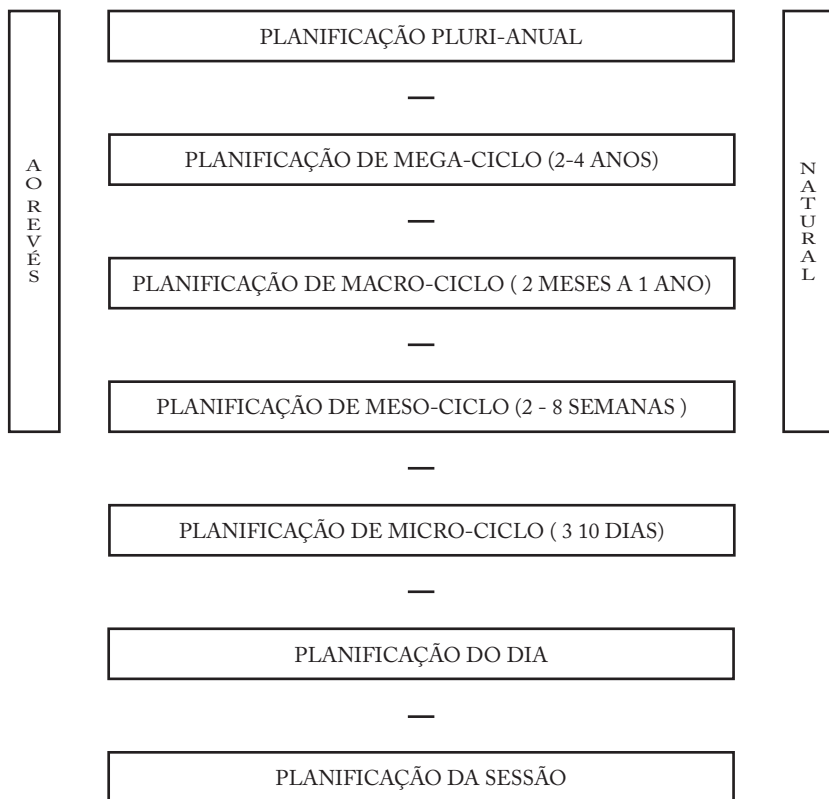
Atualmente, questões metodológicas que impediam a realização de estudos científicos controlados começam a ser superadas, e dados importantes passam a ser disponibilizados na literatura internacional. No entanto, devido à complexidade do tema, esses estudos procuram simplificá-lo, estudando-o sob óticas bastante restritas. Esse é um passo importante para a compreensão das respostas e adaptações provocadas pelo treinamento crônico de longo prazo, mas estamos ainda longe de respostas definitivas para a questão da organização do treinamento.

De qualquer maneira, alguns princípios não têm sido refutados ao longo do último ciclo, nem mesmo pelos estudos mais recentes:

- Alternância ótima entre trabalho – recuperação (VERKHOSHANSKI, 1998);
- Dinâmica ondulatória da carga de treinamento (MATVEEV, 1977);
- Caráter do ciclo do processo de treinamento (MATVEEV, 1977);
- Implementação do princípio da especificidade, tanto no período preparatório quanto no competitivo (VERKHOSHANSKI, 1998).

Assim sendo, apresentamos a seguir uma breve revisão sobre organização do treinamento esportivo, baseado em estudos científicos ou artigos teóricos, que são mais abundantes. De acordo com propostas de Moura e Moura (2001), a apresentação será feita de acordo com a organização “Ao revés”, ou seja, dos ciclos maiores para os menores. Segundo Platonov e Bulatova (2003) a organização do programa de preparação de atletas de alto nível é um processo complexo de escolha e determinação da ótima relação entre distintos meios de ação de treinamento, e, por fim, de estruturação das diferentes concepções estruturais do processo de treinamento, tais como: macrociclos, períodos e etapas, mesociclos, microciclos e sessões de treinamento. A finalidade do processo de treinamento altera de um mesociclo para outro, não se realizando subitamente, mas com mudanças gradativas de acordo com a finalidade de cada microciclo, dentro dos limites do mesociclo.

Figura 01. Planificação “ao revés”. Esquema de Planificação



Adaptado de Moura e Moura, 2001.

Como já dito, há uma característica ondulatória em todo o processo de treinamento, que pode ser notada em todas as suas fases e etapas. Brown (2002) sugeriu o uso do termo “Periodização Fractal” para ilustrar essa característica dos programas periodizados: um fractal é sempre similar a si próprio quando visto em diferentes níveis de magnificação. Fractais representam o comportamento complexo de sistemas dinâmicos não lineares encontrados na natureza e descritos pela teoria do caos, sistemas esses que possuem capacidade de auto-organização (MILLER e SWEENEY, 2001).

Vimos que ciclos longos (megaciclos) são subdivididos em ciclos menores (macrociclos), e esses em períodos. Cada período de treinamento é formado por ciclos de duração média (que facilitam a organização das cargas de maneira ondulatória), que são chamados de mesociclos. Os mesociclos são formados por ciclos ainda menores (que veremos a seguir), e duram aproximadamente um mês, ou três a seis semanas. São eles que permitem manejar o efeito de treinamento acumulativo de cada série de ciclos menores, prevenindo desvios nos processos de adaptações (MATVEEV, 1983).

A aplicação dos conceitos da teoria do caos abre uma avenida principalmente quando notamos que suas ondas (grandes, médias e pequenas) que já representam por si mesmas, fractais. Matveev (1983) classifica os tipos de mesociclos de treinamento da seguinte maneira, de acordo com sua orientação principal: principal, básicos, preparatórios de controle, pré-competição, competição, preparatório de restabelecimento, restabelecimento e manutenção.

O microciclo de treinamento normalmente tem a duração de sete dias, a fim de respeitar o chamado ciclo hebdomadário, embora em casos especiais ciclos de dois a quatorze dias possam ser utilizados. O ciclo de sete dias tem a vantagem de respeitar as demais tarefas cotidianas do atleta, que são também organizadas de acordo com ciclos semanais, o que do ponto de vista social é altamente desejável. Cada microciclo compõe-se de ao menos duas fases: a) estimuladora e b) de restabelecimento. Assim, um microciclo dura, no mínimo, dois dias. No microciclo padrões de sete dias (semanal), têm duas fases acumulativas (uma de dois, e outra de três dias), separadas por uma sessão de restabelecimento, e um descanso ativo no final (MATVEEV, 1983).

Um aspecto importante a ser considerado quando planejamos a distribuição das tarefas de treinamento durante um microciclo são os tempos médios de recuperação de cada capacidade (Tabela 01).

Tabela 01. Tempos médios de recuperação das diferentes capacidades.

AERÓBIO EXTENSIVO	8 a 12 HORAS
CAPACIDADE AERÓBIA	24 a 30 HORAS
CAPACIDADE ANAERÓBIA	36 a 48 HORAS
POTÊNCIA ANAERÓBIA	40 a 60 HORAS
FORÇA MUSCULAR	48 a 72 HORAS

Adaptado de GAMBETA (2002).

Gambeta (2002) cita ainda uma regra importante na organização das cargas de treinamento. Para ele, tarefas com grande componente neural requerem adaptações completas. Já aquelas com componentes metabólicos predominantes podem ser treinadas com recuperação incompleta.

Segundo Matveev (1983) há diferentes tipos de microciclo, o de preparação geral, corrente e de choque, o de preparação especial, corrente e choque, o microciclo de competição, microciclo complementares, de aproximação e restabelecimento. Para Gambeta (2002), apenas o planejamento detalhado dos microciclos e das sessões de treinamento são capazes de satisfazer de maneira adequada às necessidades dos atletas. Ao longo de todos os períodos de treinamento, mas particularmente durante a época competitiva, a monitoração é fundamental. Essa monitoração nos permite adotar estratégias sofisticadas para colocar o atleta em condições de competir bem. Uma delas é discutida brevemente a seguir (BATISTA, 2007).

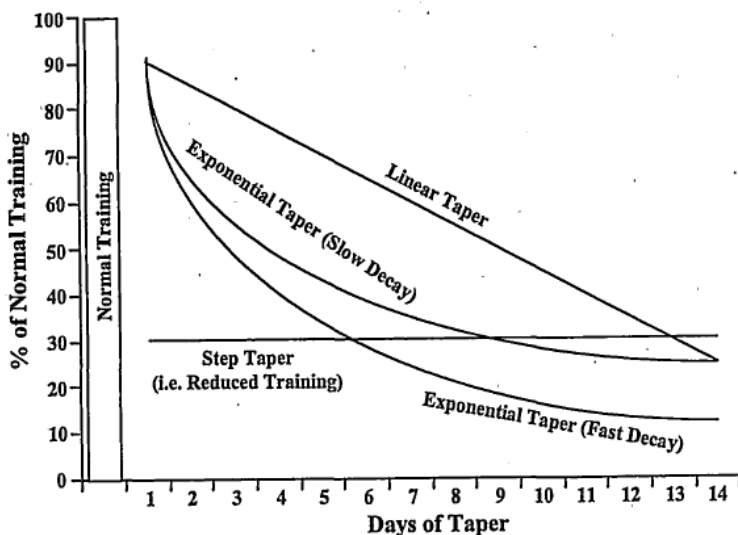
Tschiene (2000) afirma que o elemento chave na estruturação do treinamento é a preparação imediata para a competição. É nessa fase que se estabelece o estado de capacidade ótima para o desempenho, transformando em resultado agonístico todo o progresso obtido em cada um dos pressupostos períodos simples do rendimento. A melhor maneira de cumprir esse objetivo, ao que parece, é através de um procedimento chamado de “taper”. Durante um período individualmente determinado, reduz-se e maneira acentuada a carga de treinamento, possibilitando

que desapareçam os efeitos acumulados da fadiga e que as adaptações induzidas pelo treinamento se manifestem de maneira ótima. Mujika e Padilla (2003) definem “taper” como “redução progressiva não linear da carga de treinamento durante um período de tempo variável, na tentativa de reduzir o estresse fisiológico e psicológico do treinamento e otimizar o desempenho esportivo”. Ao início da fase de “taper”, todos os objetivos do treinamento devem ter sido atingidos. Nessa fase, não se busca adaptação adicional provocada pelo treino, mas sim a expressão daquilo que já foi obtido. Mujika e Padilla (2003) definem questões cruciais que dizem respeito à duração do “tapering” e às maneiras de reduzir a carga de treino, de maneira provocar os efeitos desejados sem incorrer o destreino:

- Intensidade do treinamento: esse é o fator que não deve ser reduzido. A manutenção de uma alta qualidade do treino é necessária para evitar o destreino, desde que a redução nos outros componentes da carga permitam uma recuperação adequada para otimizar o desempenho.
- Volume do treinamento: esse é um aspecto que pode ser reduzido drasticamente. Diminuição no volume de treinamento entre 60 e 90% induz respostas fisiológicas e psicológicas positivas em atletas altamente treinados.
- Frequência do treinamento: em indivíduos modernamente treinados, essa variável pode ser reduzida para níveis relativos a 30-50% dos valores dos valores “pré-taper”, se, incorrer em destreino. Para atletas altamente treinados, parece ser necessário manter uma frequência de pelo menos 80% da habitual.
- Duração do “taper”: ainda não se tem recomendação definitiva a esse respeito. Relatos de efeitos positivos são encontrados envolvendo durações de quatro a trinta e cinco dias. O consenso atual é que a duração dessa fase deve ser determinada individualmente, tendo-se em conta perfis específicos de adaptação das cargas de treino, por um lado, e de perdas das aclimações induzidas pelo treinamento, por outro.

- Tipos de “taper”: quatro tipos são mostrados na figura 02. Poucos estudos têm se dedicado a estudar os efeitos de cada um deles sobre o rendimento esportivo, mas aparentemente estratégias de redução de cargas exponenciais são melhores a carga com grande velocidade (menor volume total de treino). que as lineares, e entre as primeiras parece ser melhor reduzir a carga com grande velocidade (menor volume total de treino).

Figura 02. Tipos de taper.



Reproduzido de MUJIK A e PADILA (2003).

Uma sessão de treinamento – como uma aula de Educação Física – é normalmente subdividida em três partes: aquecimento, parte principal e parte final. O aquecimento tem basicamente dois objetivos: prevenção de lesões a otimização do desempenho durante o treinamento e a competição. A tendência atual é fazer um aquecimento absolutamente específico para as tarefas que serão realizadas durante a parte principal (SHEPHERD, 2003), abandonando-se a prática dos exercícios estáticos e alongamentos e introduzindo-se exercícios dinâmicos, breves e de alta intensidade. A parte principal tem um cuidado que deve ser tomado ao se planejar as sessões de treinamento, é não tentar

desenvolver capacidades que provoquem interferência recíproca negativa (VERKHOSHANSKI, 1998), ou ao menos organizar as cargas de maneira a reduzir tal interferência. Quando for necessário desenvolver diferentes capacidades na mesma sessão, há uma ordem preferencial para organizar cargas de treinamento com diferentes orientações. Quando o objetivo for o desenvolvimento das diferentes capacidades, a ordem a ser seguida é representada pela seta da esquerda na figura abaixo (Figura 03). Já quando o que se busca é a transferência dos efeitos de uma carga para outra, segue-se a ordem da seta da direita, com a ressalva que dificilmente cargas de resistência são transferíveis, ao mesmo em uma mesma sessão (VERKHOSHANSKI, 1998).

Figura 03. Desenvolvimento de diferentes capacidades.



Adaptado de VERKHOSHANSKI (1998).

No entanto, a busca do desenvolvimento de diferentes capacidades na mesma sessão de treinamento não parece ser a solução metodológica mais indicada. O uso de um maior número de sessões de treinamento por dia pode ser mais apropriado. O treinamento bi-cotidiano é, portanto, uma estratégia que pode trazer benefícios importantes para o desenvolvimento das capacidades especiais, porém sempre lembrando que o objetivo não é aumentar a quantidade de treinamento, mas sim melhorar a qualidade e evitar os efeitos negativos verificados no treinamento concorrente. Sob o ponto de vista motivacional, essa é também uma estratégia interessante, pois os atletas percebem esse tipo de treinamento (bi-cotidiano) menos estressante, mesmo quando o volume se mantém inalterado ou é ligeiramente aumentado. Treinamento específico e mais intenso deve ser programado para o horário em que ocorrerá a prova na competição mais importante, ou quando habitualmente se realiza a

prova. Essa recomendação se justifica pelos dados de Hill et al (1998), que demonstram que o tempo até a exaustão e o déficit de oxigênio em um exercício de intensidade alta realizado em uma determinada hora do dia são influentes positivamente quando se treina regularmente naquele horário. Embora estudos considerando outras capacidades existam em pequeno número, podemos – com cautela – considerar que essa resposta tenha um caráter geral, podendo ser verdadeira para quaisquer capacidades (MATVEEV, 1993; GAMBETTA, 2002).

Muitas vezes negligenciada, a parte final é um componente importantíssimo da sessão de treino. As ações tomadas durante essa fase podem reduzir o tempo de recuperação para uma próxima sessão e garantir benefícios da carga que acaba de ser aplicada (VERKHOSHANSKI, 1996).

Em relação às cargas de treinamento, Gomes (2002) aponta que o conceito de carga envolve, em primeiro lugar, a medida fisiológica do organismo provocado, por um trabalho muscular específico, que, no organismo, se expressa na forma concreta às adaptações funcionais de uma certa intensidade e duração do treinamento, por isso surge a ideia de carga externa e carga interna e da introdução dos conceitos de potencial de treinamento e seu efeito no organismo.

O critério de orientação especial implica a divisão de todas as cargas de treino em função do seu grau de influência sobre o organismo do atleta. As cargas podem ser de orientação seletiva e complexa. As cargas de orientação seletiva estão predominantemente dirigidas à influência sobre um sistema funcional que garante o nível de manifestação de tal ou qual qualidade ou capacidade. As cargas de orientação complexas presumiram garantir o trabalho de dois ou mais sistemas funcionais. A orientação da carga pode ser satisfatória por meio de modificações dos parâmetros dos exercícios, tais como: intensidade, duração, número de repetições, duração dos intervalos de descanso e caráter de descanso (GOMES, 2002; ZAKHAROV e GOMES, 2003).

O fator principal que causa o grau de influência da sessão de treinamento sobre o organismo do atleta é a grandeza da carga. Quanto maior ela for, maior será o estresse no organismo do atleta, assim como

maiores são as modificações da situação dos sistemas funcionais do organismo, os quais participam fortemente da execução de um trabalho (ALVES et al, 2004). A carga reflete também no caráter dos processos de recuperação: após o emprego de cargas de pouca magnitude, esses processos duram apenas algumas horas; as cargas grandes, por outro lado, podem provocar um longo período de efeitos futuros que se prolongue até vários dias (LEHMANN et al, 1992; PLATONOV e BULATOVA, 2003).

A prescrição da carga de treinamento parece ser complexa, devido o entendimento das respostas orgânicas serem na maioria das vezes satisfatórias para estimular a adaptação, em que se sugere que as cargas não devem ser intensas demais, ou o efeito do treinamento irá perder-se, em decorrência de lesões ou do excesso de treinamento. Se a carga atribuída ao organismo do atleta exceder a tolerância determinada ao seu organismo, facilmente as adaptações esperadas irão desestruturar-se (MORGAN et al, 1987; GABRIEL et al, 1998).

O processo de avaliação é um importante meio para controlar e monitorar o treinamento, para transferir conhecimentos e motivar os atletas sobre o seu estado de condicionamento atual (WEINECK, 1999; DAY et al, 2004). Com o objetivo de controlar os níveis de adaptação das cargas de treinamento, surgem várias classificações que levam em conta a especificidade motora dos desportos, a intensidade do trabalho muscular, às tarefas pedagógicas que se desenvolvem durante o treinamento, a influência dos processos de recuperação, o efeito sobre o trabalho sucessivo e a interação de um trabalho de diferentes orientações (GOMES, 2002). Os índices utilizados durante o controle do treinamento devem corresponder às demandas de cada forma concreta de controle, à qualificação do atleta, ao nível de aptidão, aos objetivos e tarefas de cada etapa da preparação anual (PLATONOV e BULATOVA, 2003).

A avaliação e o controle das cargas de treinamento são antecipações que visam diminuir as manifestações negativas as quais se tornam muitos casos, um ciclo vicioso e degradante da condição física e da saúde dos atletas. Quando diagnosticadas as doenças e avaliadas ao longo do

período de treinamento, podemos observar o ciclo de treinamento com cargas mais altas, coincidindo em alguns casos, com condições físicas dos atletas adversas ou pouco adaptadas aos mesmos, constituindo-se um risco para a integridade física deles (BUDGETT, 1998; KUIPERS, 1998).

Se durante as observações diárias as coincidências forem diagnosticadas positivamente, podem-se antecipar possíveis modificações orgânicas e controlar seus efeitos sobre o organismo, ou seja, as manifestações negativas deixam de existir ou desaparecem por meio da manipulação antecipada sobre os elementos causadores de distúrbio prejudiciais aos atletas (LEHMANN, et al., 1993; BUDGETT, 1998; FOSTER, 1998). Foster (1998) utilizou a escala de PSE (CR-10) estabelecida por Borg (1982), em 25 patinadores (16 do sexo masculino e 09 do sexo feminino), que participavam de um programa de treinamento sistematizado e de competições nacionais e internacionais. Foi aplicado aos atletas no início e no final de cada sessão de treinamento uma escala de cansaço, e no final de cada sessão uma escala de intensidade do treinamento. Estas escalas, ligadas ao tempo da sessão de treinamento, a fim de estimar a carga interna diária e semanal de treinamento, onde foram realizados os seguintes cálculos, o produto da duração da sessão pelo grau de dificuldade obtido na escala, a monotonia, foi obtida através da média das cargas dividida pelo desvio-padrão, e o strain, que seria a demanda da carga sobre o organismo do atleta, é o produto da carga semanal pela monotonia. O autor pode observar que alto índice de cansaço apresentado pelos atletas está relacionado quando os mesmos excedem seu limiar individual de treinamento, principalmente em relação às altas cargas impostas ao seu organismo. Segundo Foster (1998, 2001); Gearhart et al, (2001); Impellizzeri et al. (2004); Sweet et al (2004); Suzuki (2006); Batista (2007) a escala adaptada, graduada de 1 a 10, aliada ao tempo de treinamento ao longo do micro ciclo, procura estimar a carga interna da semana (em unidades arbitrárias), monotonia e a demanda dessa carga (strain) sobre o organismo do atleta. Os mesmos autores apontam que cada um desses aspectos parece guardar certa independência dos demais e ajudam a explicar episódios de doenças infecciosas que podem estar associados

a uma queda na atividade do sistema imunológico, provocada por uma carga interna acima dos valores desejáveis.

Dessa maneira, considerando os aspectos supracitados, se faz importante observar as cargas de treinamento para que, além de visualizar com antecedência os efeitos negativos relativos a saúde física dos atletas, também possa ser considerado a saúde mental/psicológica, para que os mesmos não desenvolvam doenças e outros distúrbios psicológicos relacionados ao excesso de treinamento, a exemplificar, a síndrome de *burnout* que abordaremos a seguir.

A SÍNDROME DE *BURNOUT* E SEUS REFLEXOS NO TREINAMENTO ESPORTIVO

Em virtude do processo de nivelamento físico, técnico e tático que vem sendo obtido pelos atletas e equipes pertencentes à elite mundial, os fatores psicológicos, devido à sua complexidade, tornam-se ferramentas diferenciais que poderão decidir os resultados finais das competições, bem como interferir na longevidade de atletas e demais integrantes da comissão técnica no cenário esportivo (PIRES; BRANDÃO; MACHADO, 2005). Fatores como a dificuldade para o enfrentamento adequado das situações estressantes e o desequilíbrio crônico entre o estresse e a recuperação podem resultar na síndrome de *burnout*. Por se tratar de um conjunto de sintomas de ordem física e psicológica, muitas vezes o quadro de *burnout* não é reconhecido em curto prazo no contexto esportivo (PIRES et al., 2012).

A síndrome de *burnout* pode ser definida como o abandono psicológico, emocional e, às vezes, físico de uma atividade anteriormente cobiçada e prazerosa em virtude do estresse crônico ou da insatisfação do(a) atleta (SMITH, 1986). No ambiente esportivo, as pesquisas mostram que o *burnout* tem um caráter complexo e multidimensional, subdividindo-se em três dimensões (RAEDEKE, 1997): **a) exaustão física e emocional**, associada às intensas demandas dos treinos e competições; **b) reduzido senso de realização esportiva**, caracterizada pela insatisfação quanto à habilidade e destreza esportiva, percepções de falta de sucesso e falta de talento; e **c) desvalorização esportiva**, estado de despreocupação, falta de desejo e falta

de interesse em relação ao esporte. Entre as causas do *burnout*, encontram-se os interesses financeiros dos pais e a ausência ou reduzida vida pessoal fora do esporte, realidades por vezes inerentes ao esporte de base no Brasil.

Um dos modelos teóricos que explicam a síndrome de *burnout* no esporte é o Modelo da Perspectiva Social (COACKLEY, 1992). Apesar de apresentar concordância com Smith (1986) no sentido de que o *burnout* está associado ao estresse, as explicações do modelo para as raízes da síndrome estão voltadas para a organização social do esporte. Assim, o *burnout* surge à luz de uma estrutura social que reduz a identidade (a dimensão do “eu”) do(a) atleta a apenas à modalidade esportiva praticada pelo mesmo. Essa realidade é denominada de desenvolvimento de um autoconceito “unidimensional”, observado com frequência entre os(as) jovens atletas de ginástica, devido ao início precoce na prática esportiva e às elevadas demandas por desempenho ainda na infância e adolescência (DUBOC et al., 2010).

Após realizar entrevistas informais com 15 atletas (nove homens e seis mulheres) com faixa etária compreendida entre 15 e 19 anos e pertencentes a seis modalidades esportivas (esqui, patinação artística, ginástica, natação, tênis e beisebol), Coackley (1992) concluiu que o *burnout* entre jovens atletas de elite é um fenômeno social em que os atletas podem abandonar o esporte competitivo em virtude de dois fatores:

- A restrição de experiências de vida, levando ao desenvolvimento do autoconceito “unidimensional”.
- Relacionamentos autoritários dentro e ao redor do esporte que impedem os jovens atletas de possuir controle sobre suas próprias vidas.

Os dados obtidos também sugerem que os(as) jovens mais propensos(as) ao abandono esportivo são atletas altamente determinados que têm se envolvido em esportes individuais por longos períodos. Tal sugestão se dá em razão da formação de uma identidade associada exclusivamente à participação esportiva, em que são perpetuados os relacionamentos sociais diretamente ligados ao esporte, bem como pela dedicação quase integral de tempo ao desenvolvimento de habilidades especializadas e pela definição de metas a partir do comprometimento com os treinamentos especializa-

dos a longo prazo. Portanto, somente com a aquisição de novas vivências o(a) esportista tem a possibilidade de prevenção ou reversão do quadro de *burnout*. Para que isso aconteça, faz-se necessária uma transformação do cenário social do esporte (COACKLEY, 1992).

Em relação às investigações da síndrome associadas à variável sexo, Goodger et al. (2007) desenvolveram uma meta-análise com o objetivo de identificar as pesquisas sobre a síndrome de *burnout* em atletas publicadas em periódicos científicos internacionais. Os autores localizaram vinte e sete artigos, dos quais três (11,11% do total) possuíam como amostra somente atletas mulheres; seis (22,22%) investigaram somente atletas homens; dezesseis (59,26%) tiveram amostra composta por atletas dos sexos masculino e feminino e dois (7,41%) não apresentaram especificação de sexo em suas amostras.

No que se refere às pesquisas que possuíam os(as) treinadores(as) como foco de estudo, os autores analisaram vinte e três artigos, dos quais dois (8,70% do total) contavam somente com mulheres na amostra; um (4,35%) investigou somente homens; sete (30,43%) tiveram amostra composta por treinadores dos sexos masculino e feminino de modo combinado, e treze (56,52%) tiveram como participantes treinadores de ambos os sexos estudados separadamente.

Os resultados encontrados em relação à variável sexo apontaram que as treinadoras sinalizaram mais exaustão emocional em 73% da amostra total investigada. Em 27% da amostra, não foram percebidas diferenças entre os sexos. No caso da dimensão intitulada reduzido senso de realização esportiva, a maioria das amostras (60%) não apresentou diferenças entre homens e mulheres, ao passo que, quando houve diferença, os maiores índices foram encontrados entre as treinadoras (40%). Finalmente, também houve ausência de diferença significativa entre os sexos em 73% da amostra total a respeito da dimensão desvalorização esportiva.

A SÍNDROME DE *BURNOUT* EM GINASTAS

Na ginástica artística, percebe-se que a iniciação esportiva se dá ainda na infância, bem como o alto nível de rendimento é exigido logo

na adolescência, o que pode levar o(a) atleta a sentir estresse. Portanto, o componente crônico do estresse pode vir a favorecer a ocorrência da síndrome entre ginastas, cujas duas das principais consequências são a maior incidência de lesões e, até mesmo, o abandono do esporte competitivo, fenômeno denominado de *dropout* (DUBOC et al., 2010).

Nesse contexto, Pires, Miguel e Brandão (2005) investigaram a frequência da síndrome de burnout em jovens atletas de ginástica artística de alto nível em quatro variáveis: *burnout* total e suas três dimensões. Participaram da pesquisa nove atletas do sexo masculino, pertencentes a uma equipe que compete nos Jogos Abertos do Interior do Estado de São Paulo e também em Campeonatos Brasileiros das categorias de base e adulta, com idade média de $15,67 \pm 2,69$ anos. Os ginastas iniciaram a prática esportiva com uma média de idade de $7,56 \pm 1,13$ anos. Todos foram avaliados através do Questionário de Burnout para Atletas (QBA), uma versão do Athlete Burnout Questionnaire (ABQ), validado para o idioma português por Pires, Brandão e Silva (2006). Os resultados mostraram que os atletas avaliados raramente ou algumas vezes percebiam sentimentos referentes ao *burnout* e suas dimensões, evidenciando um possível equilíbrio entre as demandas do ambiente esportivo e a capacidade de enfrentamento das situações de estresse.

No âmbito da ginástica rítmica, também são encontrados os mesmos elementos geradores de estresse e burnout mencionados em relação à ginástica artística. Diante das consequências negativas que podem ser proporcionadas pelo *burnout*, torna-se necessária a adoção de medidas de prevenção e controle da síndrome. Uma dessas medidas é o emprego do *coping*, que consiste na habilidade psicológica de responder e administrar as situações estressantes (ARNOLD; FLETCHER; DANIELS, 2017). Atletas brasileiras de ginástica rítmica relataram a utilização de 11 estratégias de coping durante os treinamentos e competições: fuga, pensamento positivo, respiração, distração, autofala, lidar com adversidades, suporte profissional, metas, apoio social, atenção/concentração e treinabilidade (estar acessível para aprender com as instruções da comissão técnica). Desse total, algumas foram mais efetivas na redução do estresse e na melhora do desempenho:

lidar com adversidades, treinabilidade, apoio social e o pensamento positivo (BENTES; VASCONCELOS; PIRES, 2019).

Além da adoção de estratégias de *coping* eficazes, a motivação pode ser outro fator relevante para a prevenção e o controle do *burnout*. De modo particular, a motivação intrínseca, guiada pela satisfação pessoal e pelo interesse inerente à própria prática esportiva, pode elevar o grau de engajamento dos(as) atletas e consequentemente protegê-los(as) em relação ao *burnout* e ao *dropout* (GRAÑA; DE FRANCISCO; ARCE, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação e o monitoramento do treinamento são eficazes para a preparação de atletas de alto nível, e para exercícios físicos voltados para a qualidade de vida e saúde, para que não ocorram procedimentos incompatíveis com sua organização.

Segundo Borin e Moura (2005), o controle do treinamento é importante e fundamental no desporto presente, por que permite conhecer o estado que o atleta se encontra e pode auxiliar no ajustamento do programa de treinamento, levando em conta o fracasso dos desempenhos objetivados inicialmente. Estabelecendo desta maneira um elemento para preservar energia vital e diminuir os distúrbios causados pela quebra do equilíbrio orgânico.

Por fim, considerando o contexto de elevadas exigências pela excelência esportiva, mesmo em atletas infantis e juvenis, o sistema de avaliação psicológica contínua é uma estratégia importante para a verificação do equilíbrio entre estresse e recuperação, a fim de que a síndrome de *burnout* seja prevenida ou controlada. Outra variável relevante para a proteção quanto ao *burnout* consiste na avaliação sistemática dos(as) atletas em relação à motivação, em particular a motivação intrínseca.

REFERÊNCIAS

ALVES, S.C.C.; BORIN, J.P.; CESAR, M.C.; PELLEGRINOTTI, I.L. Intervenção e conhecimento em Performance Humana: atividades físicas no âmbito do treinamento desportivo e da saúde. In: MREIRA, W.W.; SIMÕES, R. (ORG.). Educação Física: intervenção e conhecimento científico. Piracicaba, Ed. UNIMEP, 2004. p. 207-19.

ARNOLD, R.; FLETCHER, D.; DANIELS, K. Organisational stressors, coping, and outcomes in competitive sport. *Journal of Sport Sciences*, v. 35, n. 7, p. 694-703, 2017.

BARBANTI, V.J. Teoria e prática do treinamento desportivo. 2º ed. São Paulo. Ed. Edgard Blücher, 1979.

BATISTA, C. T. Avaliação e monitoramento do treinamento de nadadores: buscando entender relações entre volume e carga de treinamento. Dissertação de mestrado, 2007.

BENTES, L. M. N.; VASCONCELOS, A. S. B.; PIRES, D. A. 2019. Estratégias de coping em jovens atletas da ginástica rítmica: um estudo seccional. *Revista de Educação Física*, v. 88, n. 1, p. 762-772, 2019.

BONDARCHUK, A. Constructing a training system. *Track Technique*, n. 102, p. 54-59, 1988.

BORG, G. A. V. Psychophysical bases of perceived exertion. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, v. 14, n. 5, p. 377-381, 1982.

BORIN, J.P.; MOURA, N.A. Avaliação e controle do treinamento: limitações e possibilidades na preparação desportiva. XIV COMBRACE, Porto Alegre, 2005.

BROWN, L. Fractal periodization. *NSCA's Performance Training Journal*, v. 8, p. 6-9, 2002.

BUDGETT, R. Fatigue and underperformance in athletes: the overtraining syndrome. *British Journal of Sports Medicine*, v. 32, p. 107-110, 1998.

COAKLEY, J. J. Burnout among adolescent athletes: A personal failure or social problem? *Sociology of Sport Journal*, v. 9, n. 3, p. 271-285, 1992.

DAY, M.L., MACGUIGAN, M.R., BRICE, G., FOSTER, C. Monitoring exercise intensity during resistance training using the session RPE scale. *Journal of Strength and Conditioning Research*, v. 18, n. 2, p. 353-358, 2004.

DUBOC, N. G.; SCHINKE, R. J.; EYS, M. A.; BATTUOCHIO, R.; ZAICHKOWSKY, L. Experiences of Burnout Among Adolescent Female Gymnasts: Three Case Studies. *Journal of Clinical Sport Psychology*, v. 4, n. 1, p. 1-18, 2010.

FOSTER, C. Monitoring training in athletes with reference to overtraining syndrome. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, v. 30, n. 7, p. 1164-1168, 1998

FOSTER, C., FLORHAUG, J.A., FRANKLIN, L.G., HROVATIN, L.A., PARKER, P.D., DODGE, C. A new approach to monitoring exercise training. *Journal of Strength and Conditioning Research*, v. 15, n. 1, p. 109-115, 2001.

FRANKEL, C. C.; BERENDONKE, B. Hormonal doping and androgenization of athletes: a secret program of German Democratic Republic government. *Clinical Chemistry*, v. 7, p. 1262-1279, 1997.

FRANKEL, C. C.; KRAVITZ, L. Periodization: Latest studies and practical applications. *IDEA Personal Trainer*, v. 11, p. 15-16, 2000.

GABRIEL, H.H.W., URHAUSEN, A., GÜNTER, V., HEIDELBACH, U., KINDERMANN, W., Overtraining and immune system: a prospective longitudinal study in endurance athletes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, v. 30, n. 7, p. 1151-1157, 1998.

GAMBETTA, V. *Training Theory*. Anais da Conference Presented at the 12º NACACTFCA INTERNATIONAL ATHLETIC CONGRESS, Porto Rico, 2002.

GEARHART, R.F., GOSS, F.L., LAGALLY, K.M., JAKICIC, J.M., GALLAGHER, J., ROBERTSON, R.J. Standardized scaling procedures for rating perceived exertion during resistance exercise. *Journal of Strength and Conditioning Research*, v. 15, n. 3, p. 320-325, 2001.

GOMES, A.C. *Treinamento Desportivo: estrutura e periodização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOODGER, K.; GORELY, T.; LAVALLEE, D.; HARWOOD, C. Burnout in Sport: a systematic review. *The Sport Psychologist*, v. 21, p. 127-151, 2007.

GRAÑA, M.; DE FRANCISCO, C.; ARCE, C. The relationship between motivation and burnout in athletes and the mediating role of engagement. *International Journal of Environment Research and Public Health*, v. 18, 4884, 2021.

HILL, D. W. J. A.; LEIFERMAN, N. A.; LYNCH, B. S.; DANGELMAIER, S.; BURTT, E. Temporal specificity in adaptations to high-intensity exercise training. *Medicine Science Sports Exercise*, v. 30, n. 3, p. 450-455, 1998.

HOFFMAN, J. R. Periodization. *NSCA's Performance Training Journal*, v. 9, p. 8-12, 2002.

IMPELLIZZERI, F.M., RAMPININI, E., COUTTS, A.J., SASSI, A., MARCORÀ, S.M. Use of RPE-Based training load in soccer. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, v. 36, n. 6, p. 1042-1047, 2004.

KRAEMER, W.; RATAMESS, N A. Fundamentals of resistance training: progression and exercise prescription. *Medicine Science Sports Exercise*, v. 36, n. 4, p. 674-688, 2004.

KUIPERS, H. Training and overtraining: an introduction. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 30(7):1137-1139, 1998.

LEHMANN, M., SCHNEE, W., SCHEU, R. Decreased nocturnal catecholamine excretion: parameter for an overtraining syndrome in athletes? *International Journal Sports Medicine*, v. 13, p. 236-42, 1992.

LEHMANN, M.; FOSTER, C. KEUL, J. Overtraining in endurance athletes: a brief review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, v. 25, n. 7, p. 854-862, 1993.

MATVEYEV, L. P. *Periodización del entrenamiento deportivo*. Madrid, INEF, 1977.

MATVEYEV, L. P. *Periodización del entrenamiento deportivo*. Mocu, Editora Ráduga, 1983.

MILLER, I.; SWEENEY, G. *Chaos Theory & Complex Dynamical Systems: Its Emergence in Human Consciousness and Healing*. <http://www.geocities.com/ionam/chaostheory/cintro.html>, 2001, consultado em julho de 2010.

- MORGAN, W.P., BROWN, D.R., RAGLIN, J.S., O'CONNOR, P.J., ELLICKSON, K.A. Psychological monitoring of overtraining and staleness. *British Journal of Sports Medicine*, v. 21, p. 107-114, 1987.
- MOURA, N. A.; MOURA, T. F. P. Training principles for jumpers: Implications for the special strength development. *New Studies in Athletics*, 16(4):51-61, 2001.
- MUJIK, I., PADILLA, S. Scientific bases for precompetition tapering strategies. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, v. 35, n. 7, p. 1182-1187, 2003.
- PIRES, D. A.; BRANDÃO, M. R. F.; MACHADO, A. A. A Síndrome de Burnout no Esporte. *Motriz*, v.11, n. 3, p. 147-153, 2005.
- PIRES, D. A.; BRANDÃO, M. R. F.; SILVA, C. B. Validação do Questionário de Burnout para Atletas. *Journal of Physical Education*, v. 17, n. 1, p. 27-36, 2006.
- PIRES, D. A.; MIGUEL, M. C. N.; BRANDÃO, M. R. F. Níveis da Síndrome de Burnout em Jovens Ginastas. *Anais do Fórum SESI 2005 – Especialização Esportiva Precoce. Mitos e Verdades*. São Paulo, 2005.
- PIRES, D. A., SANTIAGO, M. L. M., SAMULSKI, D. M., COSTA, V. T. A Síndrome de Burnout no esporte brasileiro. *Journal of Physical Education*, v. 23, n. 1, p. 131-139, 2012.
- PLATONOV, P. La concezione della "periodizzazione" e lo sviluppo di una teoria dell'allenamento. *Scuola dello Sport*, 45(46):3-6, 1999.
- PLATONOV, V. N. I principi della preparazione a lungo termine. *Revista di Cultura Sportiva- Scuola dello Sport*. 12(3):2-10, 1994.
- PLATONOV, V. N., BULATOVA, M. M. A preparação física. Rio de Janeiro, Sprint, 2003.
- RAEDEKE, T. Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, v. 19, n. 4, p. 396-417, 1997.
- RITZDORF, W. Strength and power training in sport. In: ELLIOTT, B. *Training in Sport: Applying Sport Science*, Jhon Wiley e Sons, Chichester, 1998.
- SHEPHERD, J. Warm-up: Ring out the old, ring in the new. *Peak performance*, 185: 6-8, 2003.
- SMITH, R. E. Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, v. 8, p. 36-50, 1986.
- SUZUKI, H., SATO, T., MAEDA, A., TAKAHASHI, Y. Program design based on a mathematical model using rating of perceived exertion for an elite Japanese sprinter: A case study. *Journal of Strength and Conditioning Research*, v. 20, n. 1, p. 36-42, 2006.
- SWEET, T.W., FOSTER, C., MACGUIGAN, M.R., BRICE, G. Quantitation of resistance training using the session rating of perceived exertion method, *Journal of Strength and Conditioning Research*, v. 18, n. 4, p. 796-802, 2004.

TSCHIENE, P. Finally a theory of training – to overcome doping. *Athletics Science Bulletin*, I (1):1-7, 1989.

TSCHIENE, P. II nuovo orientamento delle strutture dell'allenamento. *Scuola dello Sport*, 47(48):13-20, 2000.

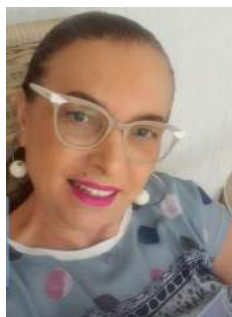
VERKHOSHANSKY, Y. Main features of a modern scientific sports training theory. *New Studies in Athletics*, 13(3):9-20, 1998.

VERKHOSHANSKY, Y. The end of "periodisation" of training in top-class sport. *New Studies in Athletics*, 14(1):47-55, 1999.

WEINECK, J. *Treinamento Ideal*. 9º ed. São Paulo, Editora Manole, 1999.

ZAKHAROV, A., GOMES, A.C. *Ciência do treinamento desportivo*. 2º edição, Rio de Janeiro, Grupo Palestra Sport, 2003.

ORGANIZADORAS



ROBERTA GAIO - doutora em Educação; mestra em Educação – Educação Motora; especialista em Ginástica Rítmica e Motricidade Humana; graduada em Educação Física, graduanda em Filosofia e autora de vários livros, entre eles *Para além do Corpo Deficiente: histórias de vida*, publicado, também, pela Fontoura. Professora dos Programas de Pós-Graduação - Mestrado em Educação Física na Universidade Metodista de Piracicaba/

SP de 2000 a 2006 e Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de 2009 a 2011. Idealizadora, coordenadora e professora do projeto de Extensão - Ginástica Rítmica Popular - da Universidade Metodista de Piracicaba/SP de 1989 a 2006, com representação da cidade Piracicaba nos Jogos Regionais e Abertos. Atualmente, é professora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo Liceu (Unisal/Campinas), Coordenadora do projeto de extensão *Grupo de Ginástica e Dança do Unisal* e Membro do Grupo de Pesquisa – Corpo, Gênero, Corporeidade, Ensino e Multiculturalidade da UFAM/CNPq.

ORCID: 0000-0002-0378-3616.



RENATA PASCOTI ZUZZI - doutora em Educação; Mestre em Educação Física; Graduada em Educação Física; Graduada em Pedagogia. Cursando MBA em Gestão Escolar. Vice-diretora Educacional da Prefeitura de Campinas-SP; Docente do Curso de Educação Física da Faculdade de Americana, Americana-SP. Organizou a obra “Meninas e meninos na Educação Física: Gênero e Corporeidade no Século XXI”

pela ed. Fontoura junto com Jorge Knijnik.

ORCID: 0000-0001-7209-8690.

AUTORES E AUTORAS

ANA ANGÉLICA FREITAS GÓIS - doutora em Educação; mestra em Educação Física; especialista em Ginástica Especial Corretiva; graduada em Educação Física e graduanda em filosofia. Escritora e Professora Aposentada da Universidade Federal de Sergipe (UFSE).

ORCID: 0000-0003-4863-7599

ALEXANFRE FERNANDEZ VAZ - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/(UFSC e doutor em Ciências Humanas e Sociais (Dr. Phil.) pela Leibniz Universität Hannover, Alemanha. Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea/NEPESC (UFSC/CNPq). Pesquisador CNPq.

ORCID: 0000-0003-4194-3876

ANA MIRAGAYA - doutora em Estudos Olímpicos e mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho-RJ, professora da pós-graduação em Treinamento Esportivo da UFRJ, vice-líder do grupo em Estudos Olímpicos da UGF, consultora do SESI para o projeto Valores do Esporte e editora dos livros Olympic Studies Reader (2010), Legados de Megaeventos Esportivos (2009), University and Olympic Studies Seminars Spain-Brazil (2007) e Atlas do Esporte no Brasil (2004).

ORCID: 0000-0002-1025-5272

CÉRES MACIAS - Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Especialista em Educação Física Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Mestre (2011) e Doutora (2017) em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atuou como Árbitra Continental de GR durante o ciclo olímpico de 2004-2008 em eventos internacionais, nacionais e regionais. Docente colaboradora no Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Pará. Atualmente é Professora Titular da Escola de

Aplicação da UFPA ministrando aulas de Educação Física nos diversos níveis de ensino, atuando como técnica de GR e coordenando o projeto Itinerâncias Ginásticas na Escola de Aplicação da UFPA.

ORCID: 0000.0003.1686.1959

CRISTIANE TEIXEIRA CAMARGO - Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente, mestra em Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida, especialista em Psicomotricidade e Pedagogia do Movimento, graduada em Educação Física e autora de capítulos de livros e artigos científicos na área. Professora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo Liceu (Campinas) e da Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista.

ORCID: 0000-0002-8563-7902.

CLEBERSON TAVOLONE BATISTA - Mestre em Educação Física; Graduado em Educação Física; Especialista em Treinamento de Modalidade Esportiva. Docente do Curso de Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira - Limeira-SP.

ORCID: 0000-0002-0854-6548

DANIEL ALVAREZ PIRES - Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT) e doutor em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da UFPA. Líder do Grupo de Pesquisas em Psicologia do Esporte e do Exercício (GPPEE/UFPA). Autor de artigos sobre a síndrome de burnout no contexto esportivo.

ORCID: 0000-00030-2163-5606

ELAINE ROMERO – graduada em Educação Física e Pedagogia pela UFRGS, onde também obteve o título de mestre. É doutora pela USP e fez estudos de pós doutoramento na Universidade Técnica de Lisboa. É pesquisadora do CNPq e trabalha atualmente no Departamento de Jogos da UFRJ, onde é vice-líder do Grupo de Estudos em Corpo, Esporte e Sociedade - GECOS e do Laboratório de Estudos Corpo, Esporte e

Sociedade – LABCOESO. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Estudos Filosóficos, Políticos, Psicosociais e Educacionais na Motricidade. Desenvolve estudos e pesquisas relacionadas com a temática: relações de gênero na atividade física e no esporte.

ORCID: 0000-0002-2482-2805

ERIK GIUSEPPE BARBOSA PEREIRA - graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), mestrado em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco (2002) e doutorado em Ciência do Movimento Humano pela Universidad Autónoma de Asunción (2009). Atualmente é professor efetivo da UFRJ, onde é líder do Grupo de Estudos em Corpo, Esporte e Sociedade - GECOS e do Laboratório de Estudos Corpo, Esporte e Sociedade - LABCOESO. Leciona as disciplinas Fundamentos do Voleibol e Aplicações pedagógicas em Voleibol. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física na educação infantil, no ensino fundamental e médio, masculinidades, cultura, gênero e metodologia do ensino do voleibol.

ORCID: 0000-0001-8129-4378

HENRIQUE NUNES DA SILVA - Graduado em Educação Física (bacharelado e licenciatura), professor convidado no Projeto de Extensão Idade Ativa do Centro Universitário Salesiano de São Paulo Liceu (Campinas), membro auxiliar no Projeto de Extensão Grupo de Ginástica e Dança do Unisal (Campinas), auxiliar técnico de Ginástica Artística e de Trampolim e árbitro estadual de Ginástica de Trampolim.

ORCID: 0000-0002-6311-2021.

JOÃO CARLOS DE CARVALHO QUEIROZ - graduado em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, especialista em Fisiologia e Treinamento Esportivo pela PUC/PR, mestre em Educação na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - Bolsista do CNPq e doutor do Programa de Ciências da Saúde da UFS. Atualmente é professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

ORCID: 0000-0003-4196-399X

LARISSA ÁUREA TEREZANI - Doutora em Educação; mestra em Educação Física; especialista em Ginástica Rítmica; especialista em Docência Universitária; graduada em Educação Física e integrante do grupo da CBG na participação World Ginastrada de Lisboa. Foi técnica da Equipe de Ginástica Rítmica da Prefeitura do Município de Piracicaba; atuou como docente do curso de Educação Física da Unimep e da Uninove; e coordenou o Grupo de Ginástica e Dança da Universidade Nove de Julho (SP).

ORCID: 0000-0001-7042-2928

LAURITA MARCONI SCHIAVON - Docente da Faculdade de Educação Física da Unicamp/Campinas-SP na área de Ginástica (desde 2015). Licenciada, Mestre (2003) e Doutora (2009) em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ginástica da FEF/Unicamp, certificado pelo CNPq. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Unicamp com ênfase em estudos sobre a Ginástica e Pedagogia do Esporte. Foi ginasta, treinadora de Ginástica Artística Feminina (até 2010) e árbitra internacional de Ginástica Artística Feminina (1996-2016).

ORCID: 000-0003-3568-8311

MÁRCIA REGINA AVERSANI LOURENÇO - Doutora e mestra em Educação Física; pós-graduada em Ginástica Rítmica; formada em Educação Física; presidente da Federação Paranaense de Ginástica; presidente do Comitê Técnico de GR da União Pan-Americana de Ginástica; coordenadora do curso de especialização em GR Unopar; conselheira do Conselho Federal de Educação Física; árbitro internacional de GR da Federação Internacional de Ginástica; treinadora FIG/categoria 2. Autora dos livros Composição Coreográfica em Ginástica Rítmica, Ginástica Rítmica: ensinando corda, arco e bola, Exercícios Físicos na Promoção da Saúde, Flexibilidade na Ginástica Rítmica, Exercícios compensatórios na Ginástica Rítmica: possibilidades de reduções de lesão.

ORCID: 0000-0002-9693-2157

MARÍLIA DEL PONTE DE ASSIS – doutora em Educação; mestra em Educação Física; especialista em Ginástica Rítmica e em Dança; graduada em Educação Física. Atualmente, é professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Passos), onde é líder do Laboratório de Pesquisas Pedagógicas e Socioculturais em Educação Física (LAPES/CNPq).

ORCID: 0000-0002-5917-0886

MÁRIO MOLARI - Doutor em Educação Física; mestre em educação. Professor da rede municipal na Escola Rural Enes Barbosa, Tamarana/Paraná. Membro do Grupo de estudos e pesquisa sobre envelhecimento humano e atividade física – GEPEHAF na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua em projetos educacionais com crianças com Síndrome de Down.

ORCID: 0000-0002-7189-0894

PATRÍCIA LUIZA BREMER BOAVENTURA - graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina e Mestranda em Educação pela mesma instituição. Doutora em Ciências Humanas pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/CFH/UFSC). Professora Adjunto I do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (DEF/CDS/UFSC). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC/ /UFSC/ CNPq). Pesquisadora do Sôma - Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento do CDS/UFSC.

ORCID: 0000-0002-0839-0184

RAQUEL DE MAGALHÃES BORGES – Doutora em Estudos do Lazer; Mestra em Educação; Especialista em Dança Educativa Moderna- Rudolf Laban; Licenciada e Bacharel em Educação Física. Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF / Campus Governador Valadares. Pesquisadora do NECOS – Núcleo de Estudos Educação Física, Corpo e Sociedade e do Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Dança.

ORCID:0000-0002-7222-9782

REGINA SIMÕES – graduada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP, especialista em Motricidade Humana pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP, Mestre em Educação – Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP, Doutora em Educação Física – Educação Motora pela Universidade Estadual de Campinas/SP e Pos-Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP. Foi professora na Universidade Metodista de Piracicaba/SP, por 28 anos atuando no curso de Educação Física em nível de graduação, pós graduação (Mestrado) e na área administrativa coordenando o curso e dirigindo a Faculdade de Educação Física. Foi docente na graduação em Educação Física e na pós graduação – mestrado e doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará – Belém/PA. Atualmente está vinculada a Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba/MG no curso de graduação e Mestrado em Educação. É líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO/UFTM.

ORCID: 0000.0002.9463.4068

RUBENS SILVA ARGUELHO - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS; Especialista em Ginástica Rítmica pela Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR; Professor efetivo da rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS a 13 anos, atualmente cedido para a Fundação de Esporte e Lazer de Mato Grosso do Sul - FUNDESPORTE; Coordenador e Professor do Curso de Educação Física da Faculdade Mato Grosso do Sul - Facsul; Organizador de vários Livros entre eles Educação Física: pesquisas e reflexões publicado pela editora Vez e Voz; Membro do Comitê Técnico de arbitragem de GR da Federação de Ginástica de Mato Grosso do Sul - FGMS.

ORCID: 0000-0002-7121-399X

SÉRGIO EDUARDO NASSAR - Doutor em Educação; Mestre em Educação Física pela UNIMEP- Especialista em Atividades Aquáticas pela UNIFMU – Graduado em EF pela Faculdade de Muzambinho/MG. Pesquisador em Formação e Identidade de professores de EF. Professor adjunto da Universidade Federal do Pará. Coordenador do

Grupo de Pesquisas em Identidade de professores de EF (GEIPEF), Membro do NUCORPO (Núcleo de Estudos em Corporeidade). Autor de Livros sobre Hidroginástica e Treinamento Funcional.

ORCID: 0000-0001-9244-9769

SILVANA VILODRE GOELLNER - doutora em Educação; mestra em Ciências do Movimento Humano. Graduada em Educação Física. Pesquisadora Produtividade em Pesquisa do CNPq. Professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vice- Coordenadora do Grupo de Estudos Sobre Esporte, Cultura e História (GRECCO) Membro do Grupo de Estudos Mulheres do Futebol

ORCID: 0000-0002-1990-665X

TÂNIA MARA VIEIRA SAMPAIO - Doutora e mestre em Ciências da Religião; Licenciada em Pedagogia; Bacharel em Teologia; Pós-doutorado em Estudos do Lazer pela UFMG. Atualmente professora na área de Educação no Instituto Federal de Goiás, Campus Luziânia e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da UFMG no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer na UFMG. Atuou na Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física da UNIMEP e da Universidade Católica de Brasília, entre 2000 e 2016. Tem experiência na área de Educação (graduação e pós-graduação), atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação-lazer, educação-cidadania, estudos de gênero, raça, etnia e classe, educação e lazer para pessoas com deficiência, fundamentos histórico-filosóficos da educação. É coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Sociedade e Trabalho do Instituto Federal de Goiás (NEPEST). Pesquisadora externa do Laboratório de Pesquisa Sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer (ORICOLÉ) da UFMG.

ORCID: 0000-0003-3731-5738

VILMA LENINISTA-PICOLLO - Licenciada em Educação Física e graduada em Fisioterapia. Mestre e Doutora em Psicologia Educacional (Unicamp). Ex-professora da Faculdade de Educação Física da Unicamp, atualmente é docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISO.

ORCID: 0000-0002-8800-6575

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alto Rendimento 172, 179, 184, 185, 188, 212, 213, 237, 253, 282, 291, 292, 294, 308, 314, 316

Aprendizagem 63, 92, 101, 107, 110, 161, 162, 173, 177, 180, 192, 206, 259, 277

Avaliação 153, 154, 263, 293, 313, 314, 325, 326, 331

B

Beleza 21-23, 27, 28, 30-32, 37, 68, 73, 75, 80-83, 97, 111, 114, 140, 202, 209-211, 216-218, 221, 228, 230-232, 234, 235, 250, 256, 282, 285, 293, 298, 303, 304, 310, 311

C

Capacitação Profissional 161

Classe 29, 39, 40, 43, 45-47, 50, 52, 57, 116, 182, 190, 205, 212, 213, 257

Corpo Feminino 48, 54, 62, 64, 65, 68, 74, 80, 84, 126, 131, 294, 310

Corporeidade 34-47, 50, 52, 55, 57, 84, 103, 124, 130, 132-134, 139, 145-147, 149, 153, 187, 250, 255, 257, 308

Corpo 17-28, 30, 32, 33, 35, 36, 42, 43, 46-48, 50-56, 59, 62-68, 70-75, 78, 80-85, 92, 93, 101, 105, 106, 108-111, 114-117, 119, 121, 124, 126, 129, 131, 134, 137, 139, 140, 142-144, 146, 147, 150, 154, 169, 181, 187, 191, 192, 194, 205, 207, 209-219, 221-224, 227, 228, 231-238, 241, 243, 249-256, 262, 263, 266, 270, 273, 286, 289, 292, 294, 297, 298, 300, 301, 303, 304, 308-311

Cultura 29, 35-37, 43, 44, 49-51, 55, 57, 90, 93, 102, 109, 110, 115, 118, 119, 121, 130, 136, 137, 140, 145, 147, 161-163, 166, 167, 176, 185, 186, 188, 190, 192, 193, 198, 201, 215, 216, 218, 223, 226-228, 234, 237, 239, 289, 290, 293-295, 297, 303, 305, 309-311

D

Diferença 21, 51, 89, 106, 108, 109, 114, 116, 121, 135, 149, 166, 182, 191, 201, 206, 207, 253, 266, 270, 272, 275, 296, 310, 329, 330

Diversidade 60, 75, 87, 106, 107, 116, 117, 119, 121, 128, 135, 138, 139, 162, 181-183, 187, 188, 205-207, 220

E

Educação 17-19, 21-34, 39, 46-55, 57-61, 63, 66, 74, 78, 79, 81, 83-85, 87-89, 91-95, 98-105, 107, 110, 111, 113, 115, 117, 119-123, 125, 126, 128, 130, 131, 133-136, 141, 144-173, 176, 177, 180, 181, 183-189, 192, 193, 195-202, 204-207, 209,

210, 235-237, 239-241, 246, 247, 252-255, 267, 286, 287, 291, 294, 295, 309-312, 322

Escola 23-25, 32, 42, 44, 47, 53, 55, 60, 69, 72-74, 78, 85, 86, 89, 90, 93-95, 102-105, 107-110, 117, 119-121, 126, 130, 132, 134, 135, 138-140, 145, 147, 149, 158, 159, 164, 168, 181, 182, 186-188, 192-195, 198, 200, 201, 203, 205-207, 225, 230, 235, 243-245, 253, 309, 310

Esporte 18, 25, 32, 33, 59, 76, 79, 80, 82, 83, 87, 89-93, 104, 111, 113, 114, 120, 121, 151, 154-159, 166, 169, 172, 174, 175, 179-181, 184, 187-189, 192, 193, 195, 197, 202, 204, 207-209, 211, 213, 215, 222, 224, 226-228, 235-237, 240, 242, 249, 256, 282, 285, 287, 290-295, 297, 304, 308-314, 316, 328-330

Especialização 99, 160, 161, 171, 173, 178, 179, 181, 186, 189, 199, 276, 277

Elementos Estéticos 209, 211, 220

Ensino 23, 53, 79, 88, 91, 94, 95, 99, 100, 102, 103, 105, 123, 124, 126-129, 131, 132, 138, 140, 142-145, 147, 151-154, 156, 161-168, 171, 173, 176, 180, 185, 186, 194-198, 247 Ensino Superior 123, 132, 142, 143, 151, 154, 156, 161, 164, 166, 167, 180, 195-198

Extensão Universitária 152, 161, 173

F

Feminilidades 40, 43, 132, 208, 211, 234, 235, 310, 311

Formação de Professores 123, 124, 126-129, 133, 134, 143, 144, 146, 147 Naturalização 42, 45, 136

Formação Profissional 85, 122, 129, 130, 132, 134, 137, 146, 147, 149-151, 153, 157, 167, 168, 170, 171, 173, 176, 177, 179, 180, 187-189, 195, 198, 199, 207, 254, 286

G

Gênero 17, 19, 21, 32, 34, 39-43, 46-48, 52, 54, 56, 57, 59-61, 85, 91, 94, 100, 102, 111, 114, 115, 120, 122-126, 129-138, 141, 143-151, 157, 167, 168, 170, 171, 178-182, 187-201, 203-207, 212, 213, 215, 223, 234, 235, 237, 238, 251-253, 255, 256, 260, 266, 267, 269-275, 278, 281, 282, 285, 286, 295, 296, 301-304, 307-312

Ginástica 17-20, 22-25, 28-31, 34, 46, 47, 52, 53, 55, 57, 59, 62, 68, 69, 71-95, 98-105, 109-126, 129-131, 134, 135, 138-189, 191-197, 199-209, 211, 213, 215, 220-225, 229-264, 266, 267, 269, 275, 277-280, 282, 283, 285, 286, 303, 314, 328, 330, 331

Ginástica Moderna 62, 69, 73, 75, 78, 80, 111-113, 174, 180, 186, 195, 243, 245, 246

Ginástica Rítmica 62, 69, 72, 77, 83-85, 87, 91, 93, 95, 99, 101, 103-105, 110-121, 146, 148-152, 154-161, 163-189, 192-197, 199-207, 209, 211, 213, 215, 220, 222-224, 229-237, 246, 249, 250, 255, 330, 331

Ginástica Artística 76, 87, 91, 92, 94, 99-101, 104, 175, 176, 202, 220, 221, 233, 242, 248, 249, 256, 257, 259, 260, 263, 264, 266, 267, 269, 275, 277, 282, 285, 286, 330

H

História 17, 32, 35, 41-44, 46, 47, 51, 52, 54, 56-59, 81, 84, 85, 105, 107, 109, 111, 120, 123, 126, 129, 130, 134, 137, 138, 143, 145-147, 159, 177, 183, 184, 189, 204, 205, 223, 224, 240, 247, 250, 251, 253-256, 285, 295, 309, 310

Homem 20, 21, 24, 27, 29, 41, 42, 63-66, 70, 71, 93, 109, 113, 114, 119, 132-134, 137, 138, 141, 150, 170, 192, 194, 197, 204, 212, 217, 238, 239, 246, 254, 267, 268, 270, 273, 274, 282, 285, 291, 292, 295, 303, 311

I

Identidade 19, 29, 48, 60, 63, 103, 106, 123-127, 129, 130, 132, 137, 141-144, 146, 190, 198, 226, 228, 235, 278, 293, 298, 305, 328, 329

Igualdade 67, 106, 116, 119, 128, 135, 137, 138, 143, 147, 168, 169, 182, 183, 252, 279, 281, 284, 314

Imagens 24, 32, 33, 121, 127, 134, 287, 292-294, 296-299, 301-305, 307-309, 311, 312

Imprensa Esportiva 287, 292-294, 296, 297, 301, 302, 308, 312

Inclusão 21, 92, 103, 105, 116, 117, 121, 133, 164, 165, 167, 169, 181, 182, 187, 291

Interseccionalidade 34, 39-41, 43, 45-47, 54, 57, 58

M

Movimento 19, 21, 28, 32, 34, 36, 39, 42, 43, 48, 56, 57, 59, 71-75, 77, 80, 81, 83-85, 92, 93, 100-103, 105, 108-112, 115, 116, 118, 120, 121, 124, 128, 130, 135, 143, 147, 150, 153, 155, 162, 170, 180-183, 185-187, 196, 198, 204, 207, 209, 210, 223-225, 228, 230, 233-235, 237-240, 243-248, 250, 254-257, 286, 291, 294, 297, 300, 302, 303

Masculinidades 40, 43, 90, 114, 132, 145, 208, 211, 310, 311

Mulher 17-32, 41, 42, 62-68, 74, 79-81, 84, 93, 112, 114, 119, 120, 128, 129, 131-134, 141, 150, 170, 183, 191, 192, 197, 204, 235, 251, 253, 254, 267, 268, 270, 273, 274, 279, 280, 285, 287, 289, 291, 304, 308-311

P

Palavras 22, 35, 38, 39, 56, 71, 74, 78-80, 106, 107, 109, 150, 151, 174, 182, 190, 245, 252, 272-275, 285, 287, 298, 305, 307

Pesquisa 47, 100, 114, 120, 121, 136, 150-153, 156, 161, 163, 165-172, 180, 185-187, 194, 199, 204, 207, 209, 267, 272, 286, 310, 330

Periodização 313-315, 318

Prática Pedagógica 126, 127, 130, 133, 143, 188, 195, 199

Práticas Gímnicas 87, 89, 93, 98, 101, 201

Projetos 37, 56, 100, 149-151, 153, 156, 163, 164, 166, 167, 182

R

Relações de poder 40, 41, 57, 131, 203, 204, 303, 305, 308

Reflexão 35, 38, 39, 46, 49, 97, 98, 102, 129, 138, 142, 153, 165, 172, 189, 211

Raça 17-19, 21-25, 29, 39, 40, 43, 45, 46, 48, 49, 52-54, 57, 59-61, 68, 190, 198, 207

S

Sexo 21, 24, 27, 30, 43, 58, 62, 64, 65, 67, 68, 83, 109, 113, 116, 125, 131, 134-136, 138, 148, 155, 157, 166, 178, 188-192, 194, 195, 199, 200, 202, 203, 245, 246, 251, 259, 267, 270-275, 280, 285, 286, 299, 326, 329, 330

Sociedade 19, 23-26, 33, 34, 37, 39, 43, 49-52, 56, 60, 61, 63, 65-67, 73, 74, 83, 93, 94, 97, 108-110, 114, 116-118, 120, 121, 125-127, 130, 132, 134, 137, 140, 141, 143, 149, 150, 152, 153, 161-165, 177, 186, 188, 190, 192-194, 197, 198, 201, 206, 212, 215, 223, 227, 228, 236, 243, 251-253, 256, 260, 270, 272, 275, 279-281, 292, 294, 308, 310, 313

Sexualidade 32, 59, 60, 64, 66, 124, 145, 146, 187, 190, 194, 207, 215, 237, 255, 272-275, 285, 286, 309

Síndrome de Burnout 313, 314, 327-331

T

Trabalho de Conclusão de Curso 178

Treinamento Desportivo 84, 121, 169, 236, 313-315

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br