

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Mestrado em Sociologia

O gênero na escola: a educação física em questão

Jeferson Moreira dos Santos

Goiânia – GO
Agosto de 2008

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Mestrado em Sociologia

O gênero na escola: a educação física em questão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia

Aluno: Jeferson Moreira dos Santos
Orientador: Prof. Dr. Luiz Mello

Goiânia – GO
Agosto de 2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Santos, Jeferson Moreira dos.
S237g O gênero na escola [manuscrito]: a educação física em questão /
Jeferson Moreira dos Santos. – 2008.
138f. : il., figs.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Mello.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, 2008.

Bibliografia: f.134-138.
Anexos.

1. Educação física – Estudo e ensino 2. Educação física – Gênero
I. Mello, Luiz II. Universidade Federal de Goiás, **Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia** III. Título.

CDU: 796.011:37

Sumário

Introdução	09
1 Algumas contextualizações	16
1.1 - Pensando sobre gênero.....	16
1.2 - Conceitos entrelaçados, mas independentes	22
1.3 - Dualidades entre corpo-máquina, corpo-prazer/estética e corpo/pecado.....	28
2. Indefinições e alcances	36
2.1. A escola enquanto instituição: caracterização.....	36
2.2. A educação física: histórico e identidade	43
2.2.1. A tendência crítico-emancipatória.....	48
2.2.2. A tendência crítico-superadora.....	53
2.2.3. A abordagem cultural de Jocimar Daólio.....	58
2.2.4. A abordagem desenvolvimentista.....	63
3. Discursos sobre gênero e educação física - professores e alunos	70
3.1 A escolha, o primeiro contato e a caracterização da escola municipal.....	70
3.2 A escola com aulas separadas por sexo e em contra-turno.....	76
3.3 As entrevistas com os atores envolvidos: suas identificações e concepções.....	80
4. Gênero e educação física: as aulas como momento de síntese	103
Considerações finais	128
Anexos	135

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao meu orientador, Luis Mello, pela paciência, compreensão e carinho durante todo o trabalho. Tenho certeza de que sem seu apoio eu não teria terminado esta dissertação. Agradeço também aos professores do Mestrado em Sociologia da Universidade Federal de Goiás pela qualidade das aulas oferecidas e pela disposição ao diálogo. Agradeço também a gentileza com que sempre fui atendido pela coordenação (Prof. Pedro Célio e Francisco Rabelo) e secretaria do mestrado em Sociologia (Elder Dias).

Agradeço também à minha família e à minha namorada, Cristiana Fernandes, que não tiveram a atenção merecida durante o tempo em que permaneci no mestrado, especialmente ao meu pai, que vivenciou de forma mais intensa esta falta. Aos meus amigos, o abraço sincero de quem não vai citar nomes para não cometer nenhuma injustiça àqueles que sempre me apoiaram.

Agradeço a minha psicóloga, Cristian Sumaia, pelo apoio recebido nos momentos mais difíceis do processo, onde ela teve incrível capacidade de diálogo, discutindo e apontando falhas e possíveis caminhos, sempre com carinho e profissionalismo.

Agradeço também aos convidados da banca de qualificação, Profa. Marta Rovey e Prof. Pedro Célio, que com suas sinceras críticas e contribuições possibilitaram um melhor entendimento acerca da temática por mim estudada. Agradeço também à Profa. Marta Rovey e Dulce Maria Siqueira de Almeida Suassuna por aceitarem o convite para participar da minha banca.

Por último, mas não menos importantes, gostaria de agradecer aos professores e alunos do Colégio Estadual Juvenal José Pedroso, pela paciência em meus momentos mais difíceis e pelo apoio que sempre recebi dos mesmos. A vocês, peço desculpas principalmente pelo ano de 2007, onde tenho certeza de que, apesar de cumprir horários e planejamentos, não trabalhei da forma com que sempre fiz e que as/os alunas/os merecem.

Eu, que nunca tinha escrito um agradecimento em meus trabalhos, agora conheço a importância de dizer a vocês meu muito obrigado por tudo.

RESUMO

A escola é um importante local para a formação de identidades, pois acolhe os/as alunos/as no mínimo quatro horas por dia, durante 200 dias do ano, em vários anos da vida de crianças, adolescentes e adultos. Dentro deste espaço destaca-se a educação física como disciplina que trabalha sistematicamente com os elementos da cultura corporal. Durante a realização desta dissertação, percebi que a forma pela qual professores/as e alunos/as concebem os objetivos das aulas de educação física influencia diretamente a maneira como as questões de gênero aparecem no decorrer da prática pedagógica. Quando se possui concepções ligadas meramente aos aspectos de ensino de esportes, trabalhando na escola com ênfase nas valências físicas – força e agilidade –, prejudica-se a participação e o aprendizado das alunas e daqueles alunos que não correspondem aos padrões de masculinidade hegemônica. Nestas condições, parece-me importante a reorganização das aulas, tanto em relação à diversificação dos conteúdos quanto à forma de trabalhá-los, de maneira a promover o aprendizado de todos/as os/as alunos/as e não apenas à reprodução acrítica de atividades físicas passíveis de serem realizadas em qualquer espaço social, desarticuladas dos valores que norteiam a proposta pedagógica da escola. Por último, mas não menos importante, a pesquisa demonstrou que as meninas vivenciam um clima de medo durante as aulas e prefeririam que as mesmas fossem separadas por sexo, como forma de garantir sua integridade física. Isso não significa dizer, porém, que a separação seja o único caminho (nem o mais desejável) para garantir a participação e o aprendizado das meninas, podendo tais objetivos ser alcançados por meio de uma atuação dos/as professores/as comprometida com a promoção da equidade de gênero em todas as aulas, inclusive as de educação física.

ABSTRACT

Schools are important places for the formation of identities, as students stay there four hours per day, 200 days per year, for many years of their lives, during childhood, adolescence and adulthood. In this environment, physical education is distinguished as the discipline which works systematically with the elements of the corporal culture. During the accomplishment of this dissertation, I perceived that the way by which teachers and students conceive the objectives of the lessons of physical education influences directly in the way gender questions are shown in pedagogical practice. When the conceptions of the classes are merely linked to the aspect of sports teaching, working with emphasis only in physical valences - force and agility -, the participation and the learning of female students and of those students who do not correspond to the standards of hegemonic masculinity is decreased. Therefore, the reorganization of the classes seems important, regarding the diversification of the contents of lessons and the way by which they are taught, in order to promote the learning of all the students, instead of the non-critical reproduction of physical activities that can be carried through in any social space, disarticulated from the values that guide the pedagogical proposal of the school. At last, but not less important, the research demonstrated that female students feel a sort of fear during the classes and that they would prefer that the students were separated by their biological gender in these classes, as a way of guaranteeing their physical integrity. However, this does not mean that this separation is the only way (neither it is the most desirable) to guarantee the participation and the learning of the female students, as these objectives can be reached by a gender equity orientated performance of the professors, including the physical education ones.

INTRODUÇÃO

A escolha de um problema de pesquisa não está desvinculada das situações e relações de poder com as quais lidamos em nosso cotidiano (Louro, 2003; Ludke e André, 1986). Rubem Alves chega a afirmar que “a escolha dos problemas é um ato anterior à pesquisa, que tem a ver com os valores do investigador” (2000, p.96-97)¹. Neste trabalho não foi diferente: o problema surgiu da minha experiência em dois âmbitos diferenciados e que se misturam: a escola, onde sou professor de educação física da rede estadual de educação, e o curso de Ciências Sociais, onde fui aluno.

Percebo que a escola, apesar de não discutir abertamente as questões relacionadas ao gênero (Gonçalves: 1998), produz e reproduz um conjunto de construções sociais acerca das atitudes, comportamentos e valores socialmente aceitos para homens e mulheres: as roupas e ornamentos permitidos e proibidos, as intervenções e dispositivos físicos e disciplinares que utilizam e os discursos e objetivos presentes nas diversas matérias escolares.

Paralelamente a este processo, existe outro que consiste em uma desvalorização de qualquer forma de desejo sexual que não seja o heterossexual. Ghail (apud Louro,2003) chega a afirmar que há, na escola, “formas contraditórias de heterossexualidade compulsória, misoginia e homofobia” (p. 82).

Estes elementos ocorrem de forma específica nas aulas de educação física. Esta propicia um relevante campo de análise, uma vez que trabalha com o/a aluno/a em outro espaço pedagógico (construindo formas de interação que não são possibilitadas pelo tradicional esquema de aulas em sala), que trata diretamente e de forma propositiva² de atividades relacionadas ao corpo, seleciona conteúdos que são imediatamente percebidos como masculinos ou femininos pelos/as alunos/as³ e, em muitas escolas, ainda separa as aulas para meninos e para meninas. Desta forma, a educação física se

¹ Ver também Severino (2002).

² Louro (2003, p.72) nos diz que “se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de educação física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente”. Porém, não defendo a idéia de que a educação física seja algo separado do processo escolar, seja como uma forma de compensação em relação às outras matérias, seja como o *locus* do lúdico na escola. Para mais detalhes sobre o assunto, ver Vaz (2002).

³ O aluno que obtém sucesso em um trabalho com cordas ou com dança pode ser rapidamente identificado como homossexual, o mesmo acontecendo com uma aluna que jogue bem futsal.

constitui em local privilegiado para a análise da construção de discursos e práticas que são relacionados ao que é considerado masculino ou feminino em nossa sociedade.

Em relação aos textos da área de sexualidade, educação e gênero percebo que, apesar da disciplina educação física ser bastante citada, os estudos que servem de base são estrangeiros, desconsiderando as especificidades da prática da educação física no Brasil e as profundas transformações pelas quais a área tem passado nos últimos 25 anos⁴. Há neste fato uma contradição relativa ao próprio referencial teórico, uma vez que no pós-estruturalismo (base teórica da quase totalidade dos atuais estudos relativos ao gênero) acredita-se em verdades não universais, valorizando contextos locais e análises não totalizantes. Tornam-se, portanto, fundamentais pesquisas empíricas que possam contribuir para a análise de como ocorrem, na escola e nas aulas de educação física no Brasil, permanentes processos de formação dos indivíduos, percebendo em suas práticas cotidianas os movimentos de construção das identidades de gênero (Mattos, 2002). Neste cenário, essa dissertação teve como objetivo central compreender como as representações de gênero são negociadas/construídas por professores/as e alunos/as durante as aulas de educação física em escolas públicas e privadas na cidade de Goiânia.

Para alcançar este objetivo, realizei dois procedimentos fundamentais, a saber, 1) analisar as representações dos/as professores/as de educação física e dos/as alunos/as acerca das relações de gênero e como estas influenciam nas aulas; e 2) investigar como as representações e práticas dos/as professores/as em relação às questões de gênero são influenciadas pela corrente teórica da educação física adotada pelo/a professor/a.

Minhas principais hipóteses foram as seguintes: 1) as estereótipos de gênero entre alunos/as e professores/as são minimizadas quando, nas aulas de educação física, há o modelo de co-educação e o/a professor/a se referencia por uma orientação teórica não-biologicista; 2) as representações de gênero da maioria dos/as professores/as de educação física são vinculadas ao senso comum e ao referencial teórico de cunho positivista-tecnicista, refletindo-se em práticas que reafirmam papéis estereotipados em relação ao gênero e; 3) os/as próprios/as alunos/as pressionam os professores/as para que estes promovam relações hierarquizadas entre os gêneros, dentre outros motivos, por não conseguirem separar o modelo televisivo-profissional de esporte dos

⁴ No livro *Gênero, sexualidade e educação*, por exemplo, Louro (2003) faz referências a estudos da década de 60, o que desconsidera totalmente a frutífera discussão da área a partir da década de 80 e os autores citados são Sheila Scraton, M. Messner e Kirk Spiller, sem referencia, portanto, aos autores nacionais que refletem sobre esta temática.

objetivos/finalidades do esporte trabalhado em âmbito escolar, nas aulas de educação física.

Para alcançar o objetivo proposto este trabalho foi metodologicamente organizado da seguinte forma: o estudo se caracterizou como uma pesquisa de campo, por ter como meta a observação de fatos que ocorrem cotidianamente em um determinado ambiente para posterior análise da situação com o intuito de entender o fenômeno analisado. Este tipo de estudo não consegue fazer o isolamento ou um claro controle das variáveis, mas analisa com profundidade as relações estabelecidas entre os/as envolvidos/as em determinada situação de interesse (Ruiz, 1977). Porém, toma-se o cuidado para não se considerar que os sujeitos envolvidos na situação estudada produzem, por si sós e autonomamente, os sentidos de suas ações. Se agisse desta forma estaria, no extremo, considerando a sociedade como a soma dos indivíduos isolados que a compõem, desprezando o poder de constituição que as situações e instituições sociais têm enquanto produtoras das próprias individualidades (Thiollent, 1982).

Trata-se, no fundo, de como é considerada a própria definição de pesquisa: se esta é a análise do objeto, doador único de sentido, onde o/a pesquisador/a (sujeito) estaria separado e, portanto, sua participação seria imperceptível nos resultados obtidos; ou se, ao contrário, considera-se que as escolhas e concepções dos sujeitos interferem nos resultados que são encontrados em relação aos objetos pesquisados. Este trabalho pautou-se pela crença de que não se pode pensar sujeitos e objetos como uma unidade indissociável nem como pólos antitéticos, mas sim em uma relação de comunicação entre diferentes, onde a crítica da sociedade seja sempre uma crítica do conhecimento (Adorno, 1969).

As técnicas de pesquisa utilizadas foram:

- 1) A observação sistemática nas aulas de educação física de uma escola particular e de uma escola da rede municipal, ambas na cidade de Goiânia em turmas do oitavo e nono ano do ensino fundamental;
- 2) Entrevistas com professores/as e alunos/as de educação física das turmas observadas; e
- 3) Análise de documentos da escola e referentes à legislação da área de educação física - Projeto Político Pedagógico (PPP), Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Constituição Federal).

A observação de uma escola da rede municipal de ensino e de uma escola particular se justificou pelo fato de que a maioria das escolas particulares de Goiânia

organiza suas aulas de educação física de forma a separar alunos e alunas, trabalhando com ênfase no modelo esportivo. Elaboram assim um sistema de construção das representações de gênero diferenciado de escolas que trabalham com as aulas de educação física em sistema de co-educação, onde alunos e alunas têm aulas juntos, como é o caso das escolas públicas. Estes foram os critérios de escolha das escolas: que uma tivesse aulas separadas por sexo e outra, não.

Durante as aulas assistidas me posicionei fora da quadra, exceto quando os/as professores/as passavam instruções de forma que eu não conseguisse escutar a partir do local onde me encontrava, situação esta que só ocorreu duas vezes. Quando as aulas foram em sala, eu me sentava em uma cadeira na frente, próximo ao professor. Procurei manter o máximo de afastamento possível, não participando diretamente de nenhuma atividade organizada pelo professor, exceto em um dia em que as meninas da escola particular pressionaram o professor para a formação de um horário para treinamento de um time de handebol. Neste momento, o professor pediu para que eu explicasse a minha opinião como profissional sobre os fatores necessários para a montagem do time e saiu para beber água enquanto eu falava.

Na escola onde estive observando as aulas com co-participação⁵, analisei questões como a ocupação dos espaços principal e secundário em relação ao gênero dos/as alunos/as, os conteúdos escolhidos para o trabalho durante o semestre analisado, os critérios de avaliação utilizados pela professora da turma, a aceitação ou resistência por parte dos alunos em relação aos conteúdos propostos e a intervenção da professora no momento em que apareceram questões relacionadas ao gênero.

Na escola onde havia aulas de educação física separadas por sexo, procurei fazer a análise de como são escolhidos os conteúdos para cada grupo de alunos ou alunas, como os professores de cada turma organizam o nível de competitividade em relação ao grupo e como são tratados os comportamentos e representações relativos aos “papéis socialmente atribuídos” a homens e mulheres em nossa sociedade.

Em ambos os casos analisei os discursos de professores/as e alunos/as sobre as vantagens e desvantagens da aula de educação física separada por sexo, uma vez que um dos principais argumentos para esta ação é que a separação de meninos e meninas, levaria a um trabalho mais específico, que beneficiaria tanto os meninos como as meninas (Saraiva, 1999).

⁵ A co-participação acontece quando as aulas de educação física acontecem com meninos e meninas simultaneamente, contrapondo-se assim ao modelo de aulas separadas por sexo.

As turmas observadas foram de adolescentes que estão no final do Ensino Fundamental e possuem idades que variam entre 13 e 17 anos. Neste momento, quando estão no 3º Ciclo do Ensino Fundamental, correspondente ao 8º e 9º anos, o/a aluno/a começa a ampliar as referências conceituais, tomando consciência de que é por meio da reconstrução mental que ele consegue perceber teoricamente como determinados eventos ocorrem (Coletivo de Autores, 1992). É então que começa a ser sistematizado o processo de abstração que pode levar à capacidade de generalização.

Esta escolha levou também em consideração o fato de que Gonçalves (1998), em sua dissertação de mestrado, identificou uma tendência, entre os/as professores/as que trabalham com temas ligados à sexualidade e gênero em Goiânia, de que o momento de trabalhar com estes conteúdos seria a partir da segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º). Fazer uma observação de turmas desta faixa etária ajudou, também, a evitar eventuais problemas com as equipes docentes e com os pais.

Depois de organizar a identificação dos dados da realidade e de iniciar a sistematizar estes dados de forma categorial, organizando as primeiras conexões entre determinados acontecimentos e seus precedentes lógicos, o/a aluno/a começa, no 3º Ciclo, a melhor organizar sua capacidade de abstração e teorização. Isto possibilita a organização de esquemas lógicos de descrição dos fatos ocorridos e a construção e entendimento de teorias relativas às coisas que fazem parte de suas vidas (Coletivo de autores, 1992). É o momento ideal para o/a professor/a de educação física trabalhar, de forma teórica e abstrata em suas aulas, com as práticas e discursos sociais que estão presentes no mundo do esporte, da dança, dos jogos, das lutas, da ginástica e das artes circenses. Dentre estes discursos que começam a ser entendidos de forma mais abstrata estão os discursos de gênero.

Não defendo aqui que este deva ser o momento para se iniciar com os/as alunos/as as discussões relativas às questões de gênero. Antes deste momento, o/a professor/a pode começar a demonstrar como determinadas atividades ligadas à área têm sido retratadas de forma generificada no mundo dos esportes e da educação física. Porém, é no 3º Ciclo que se pode começar a discutir, de forma mais abstrata, como estas questões estão presentes não só no mundo do esporte, mas em toda a sociedade. Analisa-se também como determinados elementos, se valorizados, podem levar a uma organização generificada da realidade social e do esporte, mostrando que no futebol da nossa rua, por exemplo, a separação de meninos e meninas não é absoluta, enquanto no profissional isto é regulamentado pelas leis do próprio esporte. Portanto, é neste

momento que se pode discutir, de forma mais aprofundada e sistematizada, os fatores presentes no esporte de alto rendimento que são mais valorizados e que levam à prática separada por gênero. A partir disto é possível discutir com os alunos quais elementos presentes no esporte profissional devem ser mantidos na prática cotidiana das aulas de educação física escolar e quais devem ser descartadas, por não pertencerem ao contexto em que os alunos estão inseridos.

Esta dissertação se divide em quatro capítulos. No capítulo 1 procurarei definir o campo teórico que norteou o trabalho. Desta forma, discuti a categoria gênero, desde sua história até os debates que estão envolvidos na utilização do termo, tanto com aqueles que defendem a utilização da categoria mulher até aqueles que dizem que gênero seria uma forma a mais de essencializar o corpo, atribuindo a este um caráter pré-discursivo a partir do qual se formariam os caracteres sociais ligados ao conceito. Também foi no primeiro capítulo que discuti a relação conceitual entre gênero, corpo e sexualidade.

No segundo capítulo, defini a escola, sua importância na constituição das subjetividades e o seu alcance enquanto elemento de transformação social. Também defini o campo de estudos denominado educação física, organizando um pequeno histórico e discutindo as principais tendências que compõem a educação física brasileira, com o intuito de iluminar a análise das práticas e discursos observados nas escolas e construir um quadro de referência para avaliar a possível relação entre o referencial teórico do/a professor/a e a postura do mesmo sobre as questões de gênero em suas aulas.

No terceiro capítulo trabalhei com dados levantados em campo, como a caracterização das escolas e o perfil dos professores que foram entrevistados. Estudei os documentos destes espaços em relação às concepções de gênero e às aulas de educação física, procurando entender as diferenças entre a escola que trabalha, nas aulas de educação física, com o modelo de co-educação ou o de separação por sexo. Desta forma, observei os conteúdos, metodologias e sistemas de avaliação utilizados pelos/as professores/as e a sua possível relação com os problemas de gênero identificados nas aulas e as concepções de educação física e de gênero que os alunos das respectivas escolas possuem.

No quarto capítulo discuti os dados levantados, sob uma perspectiva de comparação entre os dois modelos de aulas de educação física e como estes influem na construção de práticas e discursos relacionados às questões de gênero. Procurarei entender quais os prós e contras das aulas separadas ou não por sexo, como existe a construção de um espaço generificado dentro das aulas de educação física e a importância da prática docente na diminuição dos preconceitos relacionados ao gênero. Enfim, fiz um balanço dos dados levantados e sua leitura a partir das teorias sociológicas que discutem as relações de gênero, frente às práticas/discursos dos/as professores/as de educação física que fizeram parte desta pesquisa.

Por último, nas considerações finais, indiquei as principais análises realizadas neste estudo e apontei formas de intervenção para a constituição de possibilidades de trabalho no trato com a categoria gênero nas aulas de educação física.

1 – Algumas contextualizações

Este primeiro capítulo tem como objetivo apontar as principais discussões acerca do tema central deste trabalho, a saber, as problematizações acerca do conceito gênero: suas definições, temas polêmicos e a sua inter-relação com o campo estudos denominado sexualidade.

1.1 - Pensando sobre gênero

Fazendo um levantamento acerca da história do conceito de gênero, Loyola (1998) nos diz que os estudos antropológicos foram os primeiros a analisar questões sobre sexualidade e gênero, uma vez que o fato de estudar o outro facilitou a apreciação de um tema cheio de tabus e permeado pelo antagonismo entre ser humano e natureza na análise social.

Porém, pode-se considerar que o conceito gênero é fruto da “segunda onda” do feminismo, que já na década de 60 começa a organizar concepções teóricas, sem menosprezar, porém, as preocupações sociais e políticas (Louro, 2003). A construção do conceito gênero possuía, em seu início, o objetivo de se contrapor aos estudos de mulheres, pois estes tinham como característica marcante o estudo das questões femininas como um sistema relativamente fechado (Scott, 1995).

O conceito gênero passa então a ser indicativo de trabalhos que procuram entender a formação e valorização de qualidades consideradas como masculinas e/ou femininas, tendo como critério a idéia de que os estudos perdem grande parte de seu valor explicativo se tentarmos analisar os sexos de forma separada. Scott nos diz que “o termo gênero (...) é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (p. 75).

Pensando no histórico do conceito pode-se perceber ainda que houve um grande conjunto de concepções utilizadas na tentativa de explicar e combater os preconceitos contra as mulheres no decorrer da história. A categorização destas tentativas depende muito do/a autor/a que a empreende, ocorrendo pequenas variações de autor/a para autor/a. Scott (1995) situa três modelos de explicação surgidos historicamente com este objetivo. São eles a teoria do patriarcado, o feminismo marxista e um sistema misto de pós-estruturalismo e as teorias de relação do objeto.

A teoria do patriarcado tem como principal característica um discurso globalizante que aponta uma ou duas causas para explicar a dominação masculina durante toda a história humana. Desta forma, homens sentiriam a necessidade de dominar mulheres como forma de conquistar algo que não está a seu alcance: a capacidade de reprodução humana. Como a reprodução da espécie é um requisito central para a manutenção da vida na terra e esta parece estar sob o controle feminino, o homem tenta manter a dominação sobre as mulheres como forma de se apropriar deste momento tão fundamental na organização social.

Neste sistema de pensamento há uma junção intransponível entre gênero e sexualidade, uma vez que a chave da dominação masculina está ligada à reprodução. Desta forma, uma das soluções possíveis é o avanço tecnológico no intuito de livrar as mulheres desta posição. Outra solução seria a luta pela consciência da situação por parte das mulheres, desvelando assim quem era a verdadeira agente no processo de reprodução humana. Diz Scott: “ao expressar a experiência partilhada de objetificação (...) as mulheres são levadas a compreender sua identidade comum e são conduzidas à ação política” (1995 p. 77).

As teorias do patriarcado foram importantes na história da construção do conceito gênero, porém, apresentaram limites que as tornam difíceis de serem aceitas contemporaneamente. Um deles é a falta de interlocução com as demais formas de exclusão social, não sendo possível a construção de paralelos com a exclusão racial e de classe, por exemplo. Outro problema é a sua transformação em meta-discursos, uma vez que uma mesma raiz – a saber, o corpo e as suas funções biológicas reprodutivas – são os elementos explicativos centrais que servem de resposta para todas as discriminações em todas as partes do mundo, não havendo assim espaço para o contexto social particular: ao detectar uma só causa organiza-se um modelo que explica todos os efeitos de uma só forma, não percebendo a pluralidade do preconceito em múltiplos lugares.

Um segundo modelo histórico de consolidação do conceito gênero é o associado ao conjunto de pressupostos marxistas. As/os teóricas/os a eles vinculadas/os constroem explicações que possuem maior capacidade de captação do fenômeno do patriarcado em suas conexões históricas específicas: há um maior respeito aos problemas e características locais, possibilitando à análise histórica uma maior plasticidade e movimento. Porém, por se tratar ainda de estudos no campo do marxismo, estes têm como dificuldade principal o fato de tentarem explicar a dominação masculina através de condições materiais, assim como o fazem para todos os outros elementos da vida social. Segundo Scott,

O problema que elas/eles enfrentam é o inverso daquele colocado pela teoria do patriarcado, pois, no interior do marxismo, o conceito de gênero foi, por muito tempo, tratado como um sub-produto de estruturas econômicas cambiantes; o gênero não tinha aí um status analítico independente e próprio (1995 p. 80)

Isto causava um problema de enfoque em relação às prioridades de atuação, pois, apesar de tentarem considerar o patriarcado e o capitalismo como dois sistemas independentes que estão em interação, as análises das feministas marxistas não conseguiram construir a legitimidade suficiente para seus estudos, uma vez que o motor da história era a luta de classes. Isto fez com que prevalecesse uma análise causal entre luta de classes e patriarcado: em última análise as relações de gênero estariam explicadas pela organização sócio-econômica da sociedade estudada.

Uma terceira corrente pode ser considerada como a mistura da perspectiva psicanalítica, de tradição anglo-americana e a pós-estruturalista, de influência francesa. As duas escolas estão preocupadas em entender o processo pelo qual as pessoas constroem sua identidade no confronto com o mundo. A perspectiva anglo-americana procura entender como a criança forma sua identidade a partir do confronto com a realidade concreta com a qual se confronta. Nesta relação, os/as teóricos/as tentam entender o impacto da vida cotidiana da criança, em seu círculo íntimo, para a formação de sua identidade de gênero. Por isso, tais autores/as preocupam-se com círculos de interação que são relativamente pequenos, desprezando interações que se caracterizam por uma amplitude maior, como os elementos que ajudam a formular a visão de mundo dos pais das crianças – mídia, mundo do trabalho, sistemas religiosos, dentre outros. Além disso, o inconsciente é visto para os anglo-saxões como algo passível de ser compreendido.

A corrente pós-estruturalista defende que a organização da identidade do indivíduo acontece por via da linguagem. Esta é entendida como sistemas de significação, onde a ordem simbólica é elemento crucial na formação de conjuntos de valores e de crenças, não sendo apenas um conjunto de idéias acerca de algo e separado da prática, mas sim uma ordem de idéias que explicam e dão sentido às práticas dos atores sociais. Não há, portanto, a constituição de um sistema dual – discurso separado das práticas sociais. Além disso, como resultado de sua influência laciana, o inconsciente se torna algo que não é passível de entendimento por parte do pesquisador.

Os estudos atuais sobre gênero fazem com que a caracterização do que sejam atributos e qualidades masculinos ou femininos em uma sociedade possa ser entendida como um processo que se constrói cotidianamente e está, portanto, em constante transformação, não sendo algo que decorre de uma essência pré-existente nem obedece a uma escala de coerência pré-determinada, podendo às vezes chegar a ser contraditória (Katz, 1996)⁶. Desta forma, “afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori” (Louro, 2003 p.23).

Esta preocupação em retirar gênero das análises apriorísticas está presente no conjunto de reflexões de autores/as pós-estruturalistas que escrevem sobre o assunto e pode ser vista, entre outras, nos textos da própria Scott, onde nos diz que

Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior” (1995 p. 75)

O fato de retirar o foco do natural e passá-lo para o âmbito do social é considerado por Piscitelli (2004) como o grande fator de atratividade que este conceito traz em si.

Ainda sobre a diversidade das representações de gênero, Loyola (1998), comentando os escritos de Margaret Mead, nos mostra como esta autora percebe que a construção social do que é considerado masculino ou feminino está em conformidade com as construções sociais que foram organizadas em determinado agrupamento humano. Mead (citada por Loyola, 1998) nos diz, a partir do estudo de três comunidades da Nova Guiné, que elas constroem relações diferenciadas acerca dos

⁶ Acredito que um exemplo interessante é o uso de brincos por homens no Brasil. A associação entre o uso de brinco por homens e homossexualidade já foi quase que automática há 25 anos e hoje é vista até com certa indiferença.

“papéis” masculinos ou femininos. Também é importante perceber o fato de que há uma tendência social à conformação identitária de homens e mulheres em cada sociedade. Esta tendência não é uma lei rígida e não atinge a todos os integrantes daquela sociedade da mesma forma, sendo que cada sociedade gera seus próprios outsiders⁷.

Desta forma, só há possibilidade de entendimento de como se constroem as identidades de gênero se percebermos que as mesmas estão em constante negociação, a partir de diálogos e disputas entre indivíduos e instituições que compõem uma sociedade, em um determinado momento histórico. Por sua vez, as pessoas e instituições estão em constante transformação e organizam, assim, diversas possibilidades de arranjos sociais⁸ (Foucault, 1999; Libâneo, 2001).

Ainda analisando as identidades de gênero, é importante notar a forma pela qual Foucault (1999) interpreta a construção da realidade e as mudanças sociais em determinado momento histórico, visto que ele se tornou uma das principais referências nas discussões sobre gênero e sexualidade.

Foucault preconiza que a vida social se constitui como uma rede interligada de poderes onde nenhuma das instituições sociais ou seres humanos possui o poder de forma absoluta. Busca compreender os fatos históricos não em termos de descobrir quais são os discursos corretos e quais são os ideológicos, mas sim de entender quais as relações de poder que possibilitam a emergência de determinados discursos que se entendem como corretos.

Desta forma, o autor questiona análises que, baseadas em critérios universais, deixam transparecer a idéia de que a história seria um desenrolar mais ou menos contínuo de elementos que levariam à construção de novos fatos. Numa crítica aberta à dialética, o autor nos diz que a mesma “é uma maneira de evitar a realidade aleatória e aberta desta inteligibilidade reduzindo-a ao esqueleto hegeliano” (Foucault, 1999 p.5). Mais do que descobertas científicas, o que provocaria mudanças na sociedade seria um novo regime, uma nova forma de organização dos saberes, que denotasse uma reestruturação do sistema de poderes na sociedade. Para perceber este novo sistema de poderes não é suficiente analisar apenas questões econômicas ou as formas pelas quais o

⁷ Como nos diz Goffman (1998, p.11), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias!”.

⁸ Não defendemos aqui a idéia de que pessoas e instituições tenham a capacidade de se transformarem repentinamente e a todo momento. Berger e Berger (1977) nos dizem que uma instituição social usará a força coercitiva contra cada um que tentar modificá-la. Porém, a instituição social não é estática. Ela é plástica e modela-se pela união de diversos grupos dentro da sociedade. Sobre este debate, ver também Kruppa (1994).

Estado se propõe a organizar este sistema, pois as relações de poder estão no Estado, acima, abaixo e paralelos a este.

Porém, apesar de ressaltar as descontinuidades, Foucault não diz que o processo social é constituído apenas de descontinuidades. O que ele busca entender é

como é possível que se tenha em certos momentos e em certas ordens de saber, estas mudanças bruscas, estas precipitações de evolução, estas transformações que não correspondem à imagem tranqüila e continuísta que normalmente se faz?(p. 4)

Ainda discutindo a tensão entre continuidade e descontinuidade no sistema foucaultiano (tensão esta que é um dos principais pontos de sua análise e que me parece ter um de seus pólos hipervalorizado pelos pós-modernos), gostaria de citar Corrêa (1996 p.153), quando a autora afirma que

Uma releitura feminista de Foucault não implica em desconhecer permanências e continuidades, como é o caso da desigualdade entre os gêneros que parece ficar retida no interior dos dispositivos de conformação e controle da sexualidade através dos tempos. Mas sim, reconhecer que a variabilidade histórica é tão importante na análise da sexualidade quanto de qualquer outro fenômeno social e político. E, também, que seu estudo requer atenção com relação a uma complexa conjugação de forças econômicas e sociais, formas de produção, ideologias, movimentos políticos e sistemas legais.

Assim, o autor caracteriza a passagem de modelos de elucidação que tentam explicar o todo para os que tentam explicar áreas específicas, justificando inclusive o seu foco de trabalho, visto como não nobre pela esquerda francesa na década de 50. Por isso, a análise de áreas de atuação específica pode trazer explicações acerca da forma pela qual o poder perpassa a vida das pessoas, construindo assim discursos que possibilitarão a continuidade ou a descontinuidade da vida social em determinado momento histórico.

Portanto, não sendo algo dado a priori nem apenas construído no seio de uma individualidade abstrata, a negociação para a construção do masculino e do feminino é realizada nos diversos momentos de educação do indivíduo durante a sua formação.

Finalizando a análise da forma pela qual Foucault constrói sua definição de gênero, gostaria então de elencar outros pontos importantes, que aparecem no pensamento de Joan Scott. A autora constrói seu modelo de análise sobre gênero, ancorada em dois pressupostos diferentes, mas interconectados, além da organização de alguns subconjuntos conceituais. Segundo ela, “(1) gênero é um elemento constitutivo

de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações entre os sexos” (1995 p. 86). Sendo assim, a categoria gênero deve ser percebida como uma das que utilizamos para organizar a vida social (e esta forma, para a autora, é construída sobre as diferenças sexuais que são observáveis) e é também um dos principais contornos para se entender as relações de poder entre os sexos, visto que nas sociedades ocidentais o conceito é utilizado de forma sistemática para a construção de categorias e possibilidades de acessos ou interdições sociais.

Dentre os subconjuntos citados pela autora, podemos perceber o conceito gênero como uma organização dos sistemas simbólicos que ajudam a construir a imagem do que seja o ideal de masculinidade e feminilidade; como um conjunto de conceitos normativos que procura limitar as representações de homens e mulheres que são tidas como aceitáveis em determinado momento histórico e social de um grupo; como uma forma de percepção política acerca da construção de legitimidade para a participação nas instituições e organizações sociais, por exemplo, a forma pela qual as representações de gênero limitam ou auxiliam a entrada nos diversos campos da vida social, como educação, mercado de trabalho, sistemas políticos e desportivos e, por último, como forma de organização de uma identidade subjetiva, que tenta analisar como os indivíduos trabalham internamente com os conceitos socialmente referendados acerca dos referenciais sexuais de seu corpo.

Como vimos, o conceito gênero é construído na interação de vários fatores, desde os individuais até os sociais e institucionais. Neste último aspecto, podemos perceber que são várias as instituições responsáveis pela educação do indivíduo: o Estado, os meios de comunicação, o trabalho, a família, a igreja, os amigos e a escola, dentre outros. Porém, antes de discutir a escola enquanto entidade ligada à construção de valores e comportamentos, gostaria de discutir a intrínseca relação entre gênero e sexualidade.

1.2 - Conceitos entrelaçados, mas independentes.

Com o crescente desenvolvimento tecnológico e as diferenciadas formas de contato social possibilitadas pelo aperfeiçoamento dos transportes e dos meios de

comunicação, seja virtual ou através da mobilidade espacial, há um processo de diferenciação das vivências sexuais e de gênero, que antes eram relativamente monolíticas. A sexualidade e as representações de gênero deixam de serem consideradas como temáticas ligadas ao âmbito privado e passam a se constituírem em práticas sociais, sendo consideradas até na construção de políticas públicas⁹.

Porém, cabe destacar que há diferenças e continuidades no processo de transformação histórica das concepções de sexualidade e gênero e estas precisam ser melhor entendidas para se construir melhores intervenções no sentido da diminuição dos preconceitos em relação a ambos. Nas décadas de 1970 e 1980¹⁰ os estudos sobre sexualidade e gênero compreendiam estes conceitos como intrínseca e estruturalmente ligados. Isto acabou por fazer com que os conceitos de gênero ficassem associados à questão sexual que, por sua vez, é uma área de estudos muito relacionada à discussão acerca do que seria natural do ser humano. Como Vance (1995 p.10) nos diz: “o reexame teórico levou a uma crítica geral do determinismo biológico, em particular do conhecimento baseado na biologia das diferenças sexuais”.

Começou-se então a questionar a crença de que a sexualidade humana estaria subordinada à reprodução da espécie, por meio de um deslocamento das concepções teóricas ancoradas em conceitos e estudos médicos (que consideravam apenas os fatores biológicos) para os que indicavam fatores sociais como condicionantes da forma pela qual os seres humanos constroem suas sexualidades. Sexualidade e gênero se tornam sistemas independentes com vários pontos de interconexão, dependendo do momento histórico em que se analisa.

Um exemplo desta desconexão é o trabalho teórico de Gayle Rubin, onde em 1975 a autora sugeriu o sistema sexo/gênero como modelo explicativo unificado e depois, em um trabalho de 1984, sugere a separação destes dois termos, conferindo-lhes uma existência independente. Essa distinção fica bem clara, por um lado, nas suas discussões acerca das práticas sexuais não convencionais, tratadas tradicionalmente enquanto aspecto da sexualidade e a tensão que o tema mantinha em relação aos movimentos feministas contra a pornografia, sendo as críticas pontuadas por forte teor de gênero. Por outro, aparece também na possibilidade de distinção entre a escolha do

⁹ Como exemplo podemos mencionar os planos e discussões públicas acerca do planejamento familiar. Discute-se no âmbito das políticas públicas a possibilidade de preparar as pessoas para a escolha do momento adequado para terem filhos, decisão anteriormente considerada como única e exclusivamente do casal.

¹⁰ Vance (1995) cita um conjunto de estudos da Antropologia que vai de 1974 a 1988. Estes fariam a ligação direta entre sexualidade e gênero.

objeto sexual e o comportamento transgênero, que não andam necessariamente juntos (Rubin e Butler, 2003).

Um dos aspectos que contribuiu para a construção de uma relativa independência dos dois temas foi a transformação da matriz de análise utilizada para os dois campos: retirou-se a base de estudos do campo meramente biológico para entender suas relações, primeiramente, como um misto de biológico e social. Em um segundo momento, buscou-se fundamentar as interpretações de uma forma mais marcante nas questões sociais que envolviam o tema, relegando a papel coadjuvante as questões da biologia (Louro, 2003; Vance, 1995).

Ao desessencializar não só o conceito sexualidade, desligando-o de um determinismo naturalista, mas também o conceito gênero, percebeu-se que se as sexualidades estivessem subordinadas aos determinismos naturais elas não variariam de maneira significativa de sociedade para sociedade. Podemos compreender que as questões relacionadas ao gênero seguem a mesma lógica, uma vez que se estivessem condicionadas por uma sexualidade natural não seriam tão diversas no conjunto de sociedades humanas a que os sociólogos e antropólogos já têm acesso. Logo,

Uma abordagem da sexualidade segundo a teoria construtivista examinaria seus significados subjetivos, a esfera do comportamento e da ideologia, além de analisar o corpo, suas funções e sensações como potências (e limites, incorporados e mediados pela cultura. A fisiologia do organismo e da ereção peniana explica tão pouco o esquema sexual de uma cultura quanto o alcance auditivo do ouvido humano explica a música. A biologia e o funcionamento fisiológico são determinantes apenas nos limites mais extremos, apontando o que é fisicamente possível (Vance, 1995 p.22).

Partindo dessa desconexão entre sexualidade e gênero e da desnaturalização destes dois domínios, cabe então avançar na tentativa de definir estes conceitos. Para Connel, “o conceito (gênero) pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são ‘trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico¹¹’” (apud Louro, 2003 p. 22).

Existem ainda vários pontos polêmicos que perpassam a construção das categorias gênero e sexualidade. Há autoras (Butler, 2003; Piscitelli, 2004) que se perguntam sobre a adequação teórica do conceito gênero, debatendo exatamente esse intercâmbio com a sexualidade.

¹¹ Ver também Heilborn e Sorj (1999).

A utilização desta concepção de gênero, que se ancora nas diferenças sociais criadas a partir das diferenças sexuais, não é ponto pacífico na área de sexualidade e gênero¹². Butler (2003) problematiza a definição de gênero acima citada, por entender que o conceito, posto desta forma, acaba por afirmar como naturais diferenças entre homens e mulheres. Para Butler, por exemplo, não existiriam elementos naturais, pois todas as coisas são mediadas pela linguagem, portanto, não haveria nada mais que pudesse ser considerado como natural. Esta posição radicaliza uma visão que passa de um extremo (onde o biológico é visto como causa única explicativa de todas as desigualdades) para outro (onde não existe o biológico e tudo o que explica qualquer diferenciação entre masculino e feminino é o social). Prefiro, neste aspecto, seguir o pensamento de Swain (2004) onde ela diz não se tratar de negar a diferença sexual, mas sim de analisar como esta passou a dar significado para uma divisão do mundo em dois pólos, como socialmente se cria, a partir dela, determinadas representações cristalizadas acerca das pessoas que as possui¹³.

Por isso, nesta dissertação, opto por manter a definição de gênero, mesmo com as análises de que esta categoria seria uma forma de fundacionismo biológico (Butler, 2003). Afinal, como nos dizem Heilborn e Sorj (1999 p.204) “as concepções sobre a diferença sexual não abolem o fato de que existe uma diferenciação nos corpos e que ela importa até o presente momento no modo como a humanidade se reproduz”. A própria Butler nos diz em uma entrevista que

Argumentar que o corpo é um referente evasivo não equivale a dizer que ele é apenas e sempre construído. De certa forma, significa exatamente argumentar que há um limite à construtividade, um lugar, por assim dizer, onde a construção necessariamente encontra esse limite (Butler, 2003 p.158).

Também acredito que o desconstrutivismo radical¹⁴ sublinha exageradamente as diferenças entre os seres humanos, dificultando a construção de uma agenda positiva de

¹² Posto nestes termos, deve-se diferenciar, no mínimo, as noções de determinismo biológico e fundacionismo biológico, uma vez que no segundo os dados da biologia sejam co-existent com elementos da personalidade e do comportamento, fazendo surgir assim interações entre o biológico e o social (Piscitelli, 2004).

¹³ Interessante notar que a autora constrói seu texto com um referencial muito próximo de Butler, mas sente a necessidade, em determinado ponto de seu texto, de explicar-se. Acredito que tanto Swain quanto Butler (a seguir, no próprio texto) o fazem por suas posições construcionistas tomarem tamanho grau de radicalização que se fez necessário posicionarem-se de forma explicativa acerca da existência real da diferença biológica.

¹⁴ Conceito utilizado para remeter-me ao aprofundamento das análises que tratam com cuidado a utilização e estabilização de conceitos, considerando que estes são sempre uma essencialização e um congelamento da realidade. Também acreditam que todas as coisas são culturais, pois não existe nada que seja pré-linguístico: tudo é construído.

ação, acirrando as separações entre ativistas e teóricos e tornando-se pouco indicativo de caminhos ou rumos a serem seguidos (mesmo que em esferas menores de atuação, respeitando-se as especificidades locais). Além disso, “cabe perguntar, também, se as abordagens que tratam o poder como algo difuso, pulverizado, distante de qualquer centralização, dão conta das relações sociais concretas nas quais estão inseridos aqueles/as situados/as no Sul” (Piscitelli, 2004 p.60). Para além da afirmação da autora, fico a pensar como as idéias de multicentros de poder, defendidas por Foucault, podem encaixar-se nos países teocráticos islâmicos, por exemplo, ou se a caracterização do momento histórico atual como sendo pós-moderno não seria um contra-senso à sua própria definição, uma vez que abarcaria toda a realidade, tornando-se um conceito extremamente identitário¹⁵.

Ainda pensando sobre a possibilidade de a teoria transformar-se em ação política, acredito, como Corrêa e Petchesky (1996), que ainda há necessidade de se buscar inserção na lógica dos direitos identitários, uma vez que se os preconceitos mantêm-se com base em caracteres específicos, como gênero, classe, sexualidade (quando exposta e não hegemônica), dentre outros. Portanto, ainda é importante a aprovação de legislação específica em torno das agressões a homossexuais, por exemplo¹⁶.

Uma vez problematizado o conceito gênero, pode-se continuar então o estudo da sexualidade, com o intuito de entender suas rupturas e continuidades. Referindo-se sempre a contextos sociais específicos, a área de estudo a que se denomina sexualidade pode ser definida como aquela que procura compreender

los deseos eróticos, las fantasias y un conjunto de prácticas, sensaciones y hábitos que involucran al cuerpo. Pueden referirse también a relaciones sociales, conjuntos de ideas, moralidades, discursos y significados contruidos socialmente en torno a los deseos y prácticas eróticas. Pueden comprender, además, las relaciones entre esas ideas y los deseos y prácticas (Szasz, 2004, p. 69).

¹⁵ Como já foi referido em outro momento, o próprio Foucault diz que houve uma hiper-valorização das nuances de sua análise em seu livro as palavras e as coisas e seu enfoque não seria tão radicalmente fluído, como fora afirmado por alguns (Foucault, 1999).

¹⁶ Exemplo desta situação é a luta pela aprovação do PLC No 122/06, que “Define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião, procedência nacional, gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero”. O projeto procura penalizar pessoas que tenham atitudes discriminatórias das mais diversas formas, como a recusa em alugar imóveis pelos fatores apontados acima até o ato de constranger pessoas de qualquer orientação sexual que estejam demonstrando afeto em público.

Portanto, mais que elencar o conjunto de práticas sexuais existentes de sociedade em sociedade, o que se busca agora é tentar compreender, somados a estes aspectos, os significados que os indivíduos constroem sobre determinadas formas de dar e obter prazer através do corpo, desejos, subjetividades e fantasias, e como estes estão relacionados às formas sociais constituídas. Assim,

É no espaço de deslizamento semântico entre um ato vivido real ou imaginariamente, sua significação como sexual e o prazer obtido com esse ato que se funda a idéia de sexualidade. Dito de outro modo, quando se fala de sexualidade não se está mais fazendo referência ao ato sexual, mas ao conjunto de fantasias e idéias que cada um constrói sobre si e para si em função daquilo que supões levar ao gozo (Villela e Arilha, 2003, p. 98).

Ao perceber-se que a sexualidade é definida no seio de uma cultura que nos rodeia, pode-se entender que os gostos e fantasias sexuais são construídos, sendo tão legítimos quanto quaisquer outras formas de se vivenciar prazeres relativos ao corpo, tomando como referência a inexistência de padrões naturais que, mesmo criados socialmente, são considerados como essencialmente válidos.

Sexualidade e gênero, portanto, são sistemas autônomos, mas interdependentes, construídos dentro de uma determinada sociedade e marcados por um conjunto de práticas, crenças e valores constantemente reafirmados e questionados dentro de uma dinâmica social. São também, em conseqüência, intrinsecamente constituídos a partir de relações de poder. Deve-se, então, tentar captar a dinâmica cultural para compreender a construção das identidades de gênero na sociedade em geral e nas aulas de educação física em particular.

O tema da sexualidade possui variadas vertentes e possibilidades de discussão que não poderão ser contempladas nesta dissertação, visto que este não é o foco principal do trabalho, sendo sua presença justificada pela junção histórica do conceito com a área de gênero, esta sim nosso principal interesse neste trabalho. Ainda como forma de conceituar elementos para um trabalho que procura discutir o entrelaçamento de gênero com o campo da educação física escolar, torna-se fundamental a análise de como o corpo tem sido percebido na atualidade, pois isto ajudará a entender as concepções de gênero e educação física com maior amplitude.

1.3 - Dualidades entre corpo-máquina, corpo-prazer/estética e corpo/pecado.

Na atualidade, pode-se notar uma forte contradição entre as formas de conceituar e conceber o corpo. Em uma primeira análise, percebe-se que o corpo está em constante evidência nos diversos meios de comunicação, tanto nas programações e anúncios publicitários quanto no cotidiano das pessoas.

Na mídia, a noção de corpo/prazer é presença constante: na internet, os sites mais visitados são os de conteúdo pornográfico; as revistas de nudez feminina e masculina estão em destaque na maioria das bancas, a ponto de que um dos principais focos de fiscalização destas é a forma pela qual o material pornográfico é apresentado. Há também as revistas “femininas” e de moda, onde são incontáveis as “fórmulas” para conseguir um corpo “ideal”: dietas das mais diversas, entrevistas com celebridades para saber como conseguem manter seus corpos esbeltos, fórmulas variadas para a preparação de um corpo masculino forte e ativo, seqüências de exercícios para que as mulheres “modernas”, que não têm tempo para irem às academias de ginástica, possam manter-se em forma, propagandas acerca de complementos alimentares auxiliares no treinamento de hipertrofia, etc., sem contar com as fotos diversas ressaltando a todo o tempo as formas a serem alcançadas.

Na televisão, a maioria das pessoas possui corpos “sarados” e esbeltos, desde as atrizes e atores até os/as apresentadores/as de telejornais; os reality shows e as novelas para o público adolescente são compostos de pessoas que mantêm um modelo de corpo que não corresponde ao padrão dos corpos dos brasileiros comuns, o que demonstra a escolha deliberada por determinados perfis.

Associados a todas estas aparições, o corpo tem sido utilizado para diversas inserções comerciais, relacionadas diretamente a produtos voltados ao corpo ou não. Através de imagens de corpos, especialmente femininos, vende-se desde aparelhos para a preparação de alimentos, como assadeiras e processadores instantâneos de sucos naturais até aparelhos para prática de ginástica em casa, como máquinas para abdominais e bicicletas ergométricas. Vendem-se também carros, roupas, casas,

cigarros e bebidas alcoólicas, enfim, uma infinidade de produtos, sempre associando a aquisição de determinado objeto ao corpo enquanto lugar de prazer. O corpo se tornou um grande promotor de vendas (Medeiros, 1998). Estes exemplos servem para ressaltar a noção corrente de que um bom desenvolvimento estético do corpo seria o caminho para a obtenção de prazeres corporais e afetivos na sociedade ocidental contemporânea.

Também são grandes os investimentos para a transmissão de eventos esportivos: telejornais específicos, espaços nos telejornais de notícias gerais, canais próprios para eventos esportivos 24 horas por dia e até televisões abertas que levam o esporte como carro chefe de toda a sua programação. Estes espaços também são generificados, sendo que a maioria dos esportes televisionados é masculina; nos esportes com participações femininas, que são minoria, os uniformes mantêm boa parte de seus corpos à mostra, de forma direta ou através de roupas que delineiam o corpo¹⁷.

Além da publicidade e da quantidade de pessoas que estão “em forma” nos diversos meios de comunicação, pode-se perceber como o corpo aparece como elemento importante na contemporaneidade ocidental através do conjunto de profissionais e estabelecimentos envolvidos em sua transformação, com objetivos estéticos ou de saúde: academias, clínicas de cirurgias plásticas, salões de beleza, *spas*, estúdios de Pilates, stúdios de tatuagens, clínicas de massagens, aulas de yoga, projetos públicos de caminhada, escolinhas e projetos esportivos, etc (Vaz, 2004, p. 136).

Toda esta exposição corporal poderia levar a conclusão de que o corpo é um elemento incontestavelmente valorizado na contemporaneidade ocidental. Porém, afirmar isto pode ser um passo no mínimo polêmico. Existe uma relação amor-ódio pelo corpo que aparece em qualquer análise mais apurada desta faceta humana.

O corpo que é associado ao prazer para vender produtos e fazer apelos à saúde ainda é visto como uma máquina que se possui e pode ser manipulada da forma que a mente assim o desejar. Esta não é uma consideração nova, visto que já no pensamento cartesiano ela estava presente. Descartes (1596 a 1650) criou uma forma diferenciada de organizar o dualismo corpo/mente, pois, apesar de dividir o ser humano em duas partes conjugadas, uma material e outra espiritual (Aranha e Martins, 1993), afirmando a

¹⁷ No vôlei de praia, por exemplo, os homens jogam de bermuda enquanto as mulheres jogam com biquíni. Os jogadores do basquete jogam com bermudão e camiseta e as mulheres com “macaquitos” curtos e hiper-colados, gerando incômodo entre as jogadoras.

essência humana nesta última, o autor destaca que o corpo humano e o dos outros animais não diferem em nada, sendo apenas o primeiro dotado de uma *anima* e de uma razão independente do corpo (Medeiros, 1998). Sobre o corpo humano, nos diz o autor:

Meu corpo, como posso ver claramente, é uma substância. É uma substância material, assim como minha alma é uma substância pensante. A coisa chamada eu, conseqüentemente, consiste de duas partes distintas – a máquina que se move, ou corpo, e a mecânica que pensa, ou alma (Descartes, 2002, p. 15).

Ao ser comparado com uma máquina, o corpo humano pode ser distanciado do sujeito em sua totalidade, sendo tratado como uma coisa, *corpus*¹⁸. A partir de então, ele é isolado e desenvolvido através de um conjunto de processos mecânicos para que atinja determinadas finalidades. Em um elucidativo artigo, Vaz (2004) mostra como as pessoas, para alcançar um ideal estético, têm tratado o corpo como um objeto a ser treinado até o ponto em que consegue atingir determinadas características, tidas como saudáveis, produtivas e prazerosas. Em suas considerações, o autor demonstra que a busca de um “corpo perfeito” tem feito com que as pessoas considerem a dor como algo natural e até como prova de que se terá o efeito desejado; que danos físicos sejam ignorados em nome dos exercícios que o farão ter um corpo desejável nos dias de verão. A busca do parecer-se jovem tem feito com que haja uso de substâncias nocivas ao corpo como forma de se alcançar com maior velocidade o ideal vigente de corpo e que na busca do prazer tem-se obrigado o corpo-máquina a uma grande carga de desprazeres, como dietas que só são utilizadas por atletas de alto nível.

As formas científicas de se treinar o corpo/máquina, utilizadas em uma atividade não esportiva, têm mostrado como várias atividades da vida em sociedade têm se esportivizado, generalizando com isso um conjunto de valores sociais que começam a ser pensados como naturalmente estabelecidos. Segundo Vaz

Os princípios de performance que se acercam a cada dia do cotidiano “comum”, passando mesmo a constituí-lo, deixam patente a produção de necessidades incomensuráveis, normatizadas, essencialmente, pelos discursos totalitários da saúde, do embelezamento e da juventude. Nesse contexto, os cuidados com o corpo mediados pelas técnicas do treinamento desportivo de forma nenhuma visam “limitar” as potencialidades corporais, mas, ao contrário, procuram acelerá-las no sentido de uma pedagogia do corpo capilar, cujos componentes incluem também as cirurgias plásticas, as dietas, a relação com as drogas, os imperativos da beleza, enfim, a cultura centrada no indivíduo desamparado de sua condição subjetiva (2004, p. 150).

¹⁸ Corpo vem do latim, *corpus*, que significa “coisa morta”.

Como se percebe, a comparação do ser humano a uma máquina é uma vertente muito forte na análise do corpo nos dias atuais. Esta visão aparece em quase todos os telejornais esportivos, onde se mostra como a planificação racional do treinamento pode levar o ser humano a proezas nunca antes imaginadas. As metáforas relacionando os corpos dos atletas a potentes máquinas são uma constante nestes programas de grande penetração simbólica e popular.

No modelo esportivo, também os times são considerados como uma máquina que, do bom funcionamento de todas as suas engrenagens, conseguirá alcançar seu próprio objetivo enquanto máquina. Os times de futebol também são considerados como o somatório de diversas partes isoladas (os jogadores); estes últimos chegam até a ser comparados com animais, como nos exemplos de clássicos regionais de futebol, que são conhecidos como *derbs*, nome geralmente dados às competições que envolvem corridas de cavalos.

Misturam-se, desta forma, movimentos contraditórios onde, em busca de uma estética que leve ao prazer através do corpo, induz-se momentos de extremo desconforto e dor, que vão desde o treinamento em si até a rotina alimentar que o segue. Convergem assim, na mesma pessoa, momentos de ascetismo e de hedonismo. Contraditórios também são os discursos que ora valorizam o corpo, enquanto elemento que merece investimentos financeiros e/ou de esforços, ora comparam-no com corpos de animais ou autômatos na busca de determinados resultados.

Além das práticas que buscam o realce do corpo através de seu treino para que o mesmo atinja determinadas características tidas como belas, ressaltam-se também os discursos que vão do corpo/máquina ao corpo/pecado. As concepções do corpo/pecado variam dependendo da vertente religiosa a que os grupos se filiam. Apesar das visões religiosas buscarem o controle do ser humano através da construção de técnicas e usos considerados como aceitáveis para a obtenção do reino dos céus, há diferenciações que causam grandes repercussões nas formas de regulamentação do corpo.

Dentre os cristãos, ampla maioria no mundo ocidental, vale a pena ressaltar que os aspectos levantados por Santo Agostinho acerca do corpo como local privilegiado do pecado são predominantes na Igreja Católica ainda nos dias de hoje. Para este autor, toda a verdade só poderia ser entendida a partir daquilo que não é

variável e mutável, logo, imperfeito¹⁹. Portanto, os conhecimentos advindos das sensações não seriam passíveis de objetividade, pois os seres humanos, fonte daquelas sensações, são tão mutáveis quanto as coisas observáveis. Assim sendo, os conhecimentos verdadeiros, que derivam diretamente da natureza do próprio deus, seriam os raciocínios matemáticos e as normas lógicas da moral, pois estes podem ser deduzidos através das idéias, sem a utilização dos sentidos.

Outro elemento que deve ser percebido no pensamento agostiniano que ainda é visto nas concepções atuais de corpo/pecado é a dicotomia entre corpo e alma. As coisas do corpo, claro, são inferiores às coisas da alma. Há uma hierarquia de posições entre estes dois extremos, sendo claro para o autor que aquela que mais se aproxima da natureza de deus é a quem manda²⁰. Diz Santo agostinho

a alma manda ao corpo, e este imediatamente lhe obedece; a alma dá uma ordem a si mesma, e resiste! Ordena a alma à mão que se mova, e é tão grande a facilidade, que o mandado mal se distingue da execução. E a alma é alma, e a mão é corpo! (1980, p. 140).

O corpo é tratado durante toda a obra de Santo Agostinho como fonte intensa de pecado, por se identificar com as coisas inferiores e passageiras da vida. Ele (o corpo) também ajudava ao pecado por meio dos excessos cometidos para satisfazê-lo. É desta forma que o autor explica a corrupção da alma através dos vícios do corpo, condenando-o por arrastar a alma dos fracos para a perdição. Por outro aspecto, a alma que se deixa corromper é fraca, por ‘contrariar a ordem natural das coisas’ e permitir que aquilo que é mais fraco possa dominar o mais forte: O corpo corrói a alma pouco a pouco, através da fraqueza desta última: “ora, a luxúria provém da vontade perversa; enquanto se serve à luxúria, contrai-se o hábito; e, se não se resiste a um hábito, origina-se uma necessidade” (Agostinho, 1980, p. 134).

¹⁹ Há uma hierarquia de valor bem definida para as coisas imutáveis, no pensamento de Santo Agostinho: este é o verdadeiro. Sobre isto diz o autor: “Via perfeitamente e estava certo de que aquilo que se pode corromper é inferior ao incorruptível, e o que não se pode deteriorar, sem hesitação o antepunha ao deteriorável, e o imutável parecia-me melhor do que aquilo que é suscetível de mudança (Agostinho, 1980, p.107).

²⁰ A alma é a coisa que mais se aproximaria da natureza de deus, uma vez que o “supremo” nem corpo possui. Esta posição é reafirmada várias vezes, como forma de contrapor as teses maniqueístas, que viam no bem e no mal, duas substancias. Diz Agostinho: “Quão longe estais, portanto, daquelas minhas quimeras, ficções de corpos que de nenhum modo existem! Mais certas que elas são as imagens dos corpos que existem, e mais certas ainda que estas mesmas imagens **são os próprios corpos que Vós não sois**”. Grifos meus. (1980, p. 46). Deus é a “alma” das almas, a Vida das vidas.

O corpo feminino é duplamente malvisto nesse pensamento que associa o corpo ao pecado. É interessante perceber que, tanto no mito originário cristão, onde Eva leva a humanidade ao pecado, quanto na Idade Média, onde as bruxas são queimadas, o corpo da mulher é visto como dupla fonte de pecado: por ser corpo e por ser cobiçado. Por isso Medeiros nos diz que “o desprezo pelo corpo atinge o seu ponto máximo no corpo feminino, talvez pela idéia de pecado que é historicamente associado à mulher” (1998, p. 44).

O corpo feminino aparece então como submisso ao esposo e essa é uma tônica da narrativa do Santo sobre sua Santa mãe. O autor fala de corpos femininos desfigurados sem enrubecer-se, exaltando as qualidades de uma boa esposa:

Mas ela sabia que era melhor não resistir à ira do esposo, nem por ações nem por palavras. Logo que o via mais calmo e sossegado, oportunamente lhe dava a explicação da sua conduta, se por acaso ele irrefletidamente se irritava. Enfim, muitas senhoras, tendo maridos muito mais benignos, **traziam no rosto desfigurado os vestígios das pancadas**. Conversando entre amigas, enxovalhavam a vida dos esposos. Minha mãe repreendia-lhes a língua, admoestando-as seriamente como por gracejo. Lembra-lhes que, desde o momento em que ouviram o contrato de matrimônio, **como que escuta a leitura dum documento pelo qual são feitas escravas**, elas se deviam considerar como tais. (Agostinho, 1980, p.159) Grifos meus.

Na busca do controle do corpo enquanto fonte de pecado, aparece outro elemento que é importante para a análise: o controle moral exercido sobre as apresentações e espetáculos que fossem considerados pagãos pela igreja. Agostinho já atacava severamente os jogos que o tiravam do estudo na infância e também criticava fortemente o gosto de Alípio pelos espetáculos circenses²¹. Os espetáculos eram associados às paixões selvagens e fúteis, peste, baixaza, espetáculo funesto, escravidão e loucura.

Já para os protestantes, o corpo pode vir a ser fonte de pecado, mas ele é valorizado enquanto local de morada do Espírito Santo. Isso fez com que se pregasse uma vida regrada em relação ao mesmo, porém considerando-o como um presente divino que merece, por isso, um quadro de cuidados para a sua conservação (Agostinho, 2002).

²¹ É importante notar que os jogos circenses eram os espetáculos que envolviam lutas de homens contra homens, enquanto os de anfiteatro eram as lutas de homens contra feras. Por último, os espetáculos de teatro eram as representações das histórias dos deuses.

Assim sendo, os protestantes incentivam a prática de atividades físicas e esportes, sendo que estes últimos possuem, além de introduzir o fiel nos cuidados com o corpo, a vantagem de valorizar a interiorização de regras, o disciplinamento. Com base nestas diferenças entre as concepções de corpo para protestantes e católicos, entende-se por exemplo, porque a Igreja Católica acabou com os Jogos Olímpicos assim que chegou ao poder político, já no início da Idade Média enquanto os evangélicos criaram e deram suporte ao nascimento de diversos esportes, como o basquete e o vôlei, na Associação Cristã de Moços, e ao renascimento dos Jogos Olímpicos da era moderna, em 1896.

Por último, gostaria de discutir a concepção de corpo em relação aos princípios iluministas. A partir da concepção de que o ser humano pode decidir por si próprio os rumos de sua vida, ele foi colocado no centro do universo e a sua ação sobre a natureza, modificando a si próprio, ganhou foco na história. As formas pelas quais as sociedades e a cultura agem sobre o ser humano passaram a ter relevância central para o iluminismo, não pelo fato da cultura criar determinados limites para a ação do indivíduo, mas sim pelo fato de que aquilo que impele o ser humano a determinadas condutas não é mais um fator exógeno, como um deus ou a biologia imutável do próprio ser, mas sim algo construído por ele próprio e, por isso mesmo, modificável.

Devido às descobertas na área de genética, outra representação de corpo vem ganhando grande projeção neste momento e torna-se importante para pensar o iluminismo: trata-se do corpo/genoma (Rouanet, 2003). Esta concepção busca analisar o corpo como puro resultado da combinação genética de determinada pessoa. Com as descobertas recentes da ciência e com a possibilidade real de clonagem humana e de tecidos, abre-se uma dupla possibilidade de interpretação do corpo em relação ao iluminismo. Por um lado, pode-se reivindicar que o ser humano, através de seus próprios estudos e ação, está no comando de sua vida para tentar evitar e curar determinadas doenças. Porém, por outro lado, reivindica-se um estatuto meramente biológico do corpo humano, fazendo revigorar a velha concepção de que o ser humano é apenas um somatório de elementos naturais, que já estão inscritos em sua constituição e dos quais é infantil tentar desvencilhar-se: nasce daí um novo anti-iluminismo naturalizador de questões tipicamente sociais, como por exemplo, atribuição de determinados comportamentos como sendo essencialmente masculinos ou femininos.

Sobre a interação entre natureza e cultura na construção do corpo, gostaria de encerrar citando Rouanet, quando este diz que

Se é verdade que os genes determinam em grande parte o nosso comportamento, é também verdade que por sua vez a realidade exterior age sobre nosso genoma, produzindo mutações genéticas. De resto, por mais que a ciência demonstre que há um gene do capitalismo, e é o capitalismo que torna possível a indústria do cigarro, que transforma em realidade a propensão genética ao câncer (Rouanet, 2003, p. 61).

Do entrelaçamento destas concepções contraditórias acerca do corpo é que se pode entender as dinâmicas sociais que o envolvem. Por serem contraditórias, não se representam em uníssono, variando conforme a classe social, raça ou etnia, gênero e religião de cada pessoa inserida em determinada sociedade. É importante, então, analisar como as pessoas e grupos articulam suas identidades para entender o papel e a importância que conferem às características acima citadas.

Procurei neste capítulo relacionar os principais pontos que constituem o foco central de análise deste trabalho, ou seja, gênero, corpo e sexualidade. No próximo capítulo delimitarei as concepções acerca do campo onde tentei compreender como os agentes envolvidos articulam seus conhecimentos específicos com as representações socialmente construídas acerca do que é considerado como feminino e masculino em determinado momento histórico. Para isso, discutirei brevemente a história, a crise e o conceito da educação física no Brasil e a função e alcance da educação formal na contemporaneidade.

2. Indefinições e alcances.

A escola e a educação física escolar passam por momentos de transformação frente às novas configurações sociais nas quais estão inseridas. Dentre estas, destacam-se as modificações ocorridas nos arranjos familiares atuais e na própria definição da relação entre família e escola. Algumas áreas tornam-se pontos de bastante atenção, como a discussão de valores morais relativos à sexualidade e gênero. Com a finalidade de contribuir para a melhor compreensão dos dados observados no convívio entre professores/as e alunos/as, gostaria de apresentar o entendimento de escola e educação física que norteou este trabalho.

2.1. A escola enquanto instituição: caracterização

A educação pode ser caracterizada como um conjunto de processos pelos quais os seres humanos aprendem as formas como a sociedade em que estão inseridos se organiza e se representa (Libâneo, 2001; Lakatos, 1985). Conceituando a educação com um desenho mais próximo ao nosso objeto, pode-se percebê-la como uma forma de ensinar e transmitir, portanto, também de reconstruir, tanto as diferenças quanto as permissões e proibições socialmente constituídas (Puiggrós, 1997).

Há, porém, uma diferenciação entre os processos educativos formais e os informais. Hegel, já no século XIX, percebia a educação como um processo amplo, que não se realizava apenas em instituições específicas, mas abrangia um conjunto de outras instituições e lugares, que variavam da família à rua (Lara, 1998).

Nas sociedades ágrafas e com menores graus de diferenciação de funções, não havia a constituição de espaços especiais para o aprendizado das formas de manutenção do grupo, tanto em seu aspecto econômico quanto cultural: as crianças aprendiam os requisitos de sua inserção social na totalidade das ações em que o próprio grupo se conservava (Lara, 1998; Ponce, 1987; Lakatos, 1985). Assim, o aprendizado das técnicas de pesca, por exemplo, era obtido através da observação direta do ato da pesca em si: este é um processo educativo informal.

Porém, com a crescente diferenciação funcional nas sociedades, houve a necessidade de determinadas tarefas serem apreendidas de forma autônoma em relação ao convívio social, seja para a preservação das mesmas nas mãos de um grupo social específico, seja para a salvaguarda social através do treino antecipatório, garantindo

assim a eficiência da ação em seu momento necessário: surge então a escola enquanto um processo formal de educação.

Esta instituição servia principalmente às classes privilegiadas de cada sociedade e geralmente era ligada às práticas e instituições religiosas. Com a Revolução Industrial, grandes massas começaram a se aglutinar nas imediações das fábricas, criando a necessidade de gerenciamento de um grupo de pessoas que não possuía muito a perder e se constituía em grande perigo de conflito. Ao mesmo tempo, a criação de máquinas que aceleram e facilitam a produção faz com que a massa de trabalhadores/as precise de um grau de instrução mais alto para operá-las (Ponce, 1987). Assim, a escola massifica-se como uma forma de ajudar a constituição de corpos úteis e dóceis, constituindo-se em um dos principais sistemas disciplinares, ao lado das prisões e das fábricas. Ao mesmo tempo em que se precisava aumentar as forças produtivas do corpo era necessário que se controlasse seu potencial revolucionário e a escola conseguia isto através da instrução necessária ao aumento da produção e do controle disciplinar dos corpos, para que estes conseguissem interiorizar a disciplina enquanto método de controle social (Foucault, 1987).

Com a expansão do sistema escolar a grandes camadas da população, criou-se um estranho paradoxo, pois ao mesmo tempo em que a expansão do capitalismo industrial necessitava da escolarização da massa, essa instrução poderia levar à insurreição social: “se realmente há o desejo de que a escola estimule a mudança no campo material e tecnológico, espera-se, ao mesmo tempo, que mantenha inalterados os padrões de relações, as normas e os valores de uma sociedade dada” (Lakatos, 1985, p. 236).

Como visto acima, o processo educativo escolar ajuda a construir situações em que se organizam valores e interesses para uma grande parte da população, envolvendo o indivíduo em sua totalidade. Porém, percebe-se que, apesar da escola possuir um grande potencial formativo na vida do ser humano, a pessoa que nela ingressa não está totalmente imersa em sua influência, trazendo consigo um conjunto de experiências, saberes e valores com os quais a escola terá que conviver, respeitar e ampliar: por isso é muito importante analisar como se estabelece o sistema de organização escolar no país, para entender como a legislação estabelece os limites e possibilidades de atuação da escola no processo de formação dos cidadãos, sem desconsiderar seus aspectos culturais específicos.

No Brasil, o funcionamento escolar é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Esta define a educação escolar como dever da família e do Estado, tendo como objetivos preparar a pessoa para a prática social e para o mundo do trabalho. A escola deve, portanto, garantir a difusão de valores que ajudem a estabelecer a ordem democrática, o respeito ao bem comum e aos direitos e deveres do cidadão (UNESCO, 2003).

A LDB indica a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que têm como função construir referências nacionais pertinentes aos conteúdos considerados necessários à formação de um sistema nacional de educação, tendo como princípio o espaço para o respeito à diversidade cultural e econômica existente no país. Os PCN conceituam a escola como um local onde se propõe uma intervenção intencional, planejada e continuada para aqueles que nela se inscrevem, diferindo assim de outros campos onde acontece também a educação da pessoa, como a família, a igreja, o trabalho, a mídia e o lazer, dentre outros.

Segundo os PCN, a escola precisa ser um espaço de acolhimento e socialização dos/as alunos/as, onde o critério central de seu trabalho deve ser a aceitação das diferenças sociais, culturais, psicológicas e biológicas entre eles/as. Desta forma, a escola necessita garantir um equilíbrio entre o respeito pelo contexto e formação cultural na qual os/as alunos/as estão imersos e o imperativo em fomentar a percepção de elementos sociais mais diversificados e ampliados que aqueles que o/a adolescente encontra em seus âmbitos privados, como a família e a igreja. Assim, na temática sobre a sexualidade, por exemplo, os PCN defendem que “A escola não substitui nem concorre com a família, mas possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de valores” (Brasil, 1998, p. 67).

Não há na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nenhum tópico relativo especificamente às questões de gênero. A LDB possibilita a inserção das discussões acerca das questões de gênero por estar comprometida com a cidadania e rejeitar todas as formas de exclusão (Sousa e Altmann, 2006). Já nos PCN, as discussões a este respeito são constantes. Há, já na fixação dos objetivos gerais do ensino fundamental, vários indicativos acerca do cuidado com o trabalho de valorização e respeito às diferenças, sejam elas de caráter individual ou social, além da eleição do diálogo como principal forma de resolver conflitos e decidir coletivamente.

Como as discussões acerca da aceitação das diferenças e da negação das desigualdades é um eixo norteador do documento, a temática gênero aparece em vários

momentos do mesmo. Os PCN indicam a preferência pelas aulas mistas em educação física, pois poderiam estimular o respeito pelas diferenças e a negação das estereotípias, através da convivência entre meninos e meninas durante as aulas. Há críticas ao tempo em que “separavam-se meninos e meninas para a prática esportiva ou ginástica, considerando apenas as diferenças de rendimento físico, sem questionar se não haveria situações em que a diferença entre os sexos pudesse ser enfocada de maneira proveitosa” (Brasil, 1997, p. 81).

Assim sendo, a escola, enquanto instituição responsável pela transmissão de conteúdos e condutas socialmente necessários e de caráter mais universal que os ensinamentos dados pela família, é um importante instrumento de formação das identidades e das subjetividades dos indivíduos, construindo práticas e discursos em diversos campos (Gonçalves, 1998). A construção do simbólico não se opera no vazio ou de forma espontânea: necessita da estruturação das mentalidades e o processo ocorre através das formas educacionais presentes em determinada sociedade (Loyola, 1998).

Dessa forma, cabe à escola organizar suas práticas metodológicas, avaliativas e de escolha dos conteúdos com o objetivo de fazer com que o/a aluno/a se perceba enquanto sujeito inserido e transformador da realidade social que o cerca, posicionando-se rigidamente contra qualquer forma de discriminação, sejam elas sociais ou individuais. É nesse sentido que os PCN procuram resolver a problematização entre o local e o nacional, entre o familiar e o social, indicando

Parâmetros a partir dos quais o sistema educacional do país esteja organizado, a fim de garantir que, para além das diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla e complexa, estejam também garantidos os princípios democráticos que definem a cidadania (Brasil, 1998, p. 50).

Para garantir sua função orientadora, os PCN se dividem em partes de orientação geral sobre o processo educativo, os documentos de área e os temas transversais. Os temas transversais são os seguintes: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo. Os temas transversais têm como objetivo

Discutir a necessidade de a escola considerar valores gerais e unificadores que definam seu posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à co-responsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania (Brasil, 1998, p. 65)

Há, portanto, possibilidades de inserção da temática gênero no cotidiano escolar e em todas as matérias através da legislação da área, tornando-se a escola uma

importante ferramenta para a discussão relativa à temática, com o intuito de compreender melhor as diferenças e tratá-las de uma forma mais ética.

No momento em que se passam orientações gerais sobre a organização social das atividades e a atenção à diversidade, ainda no documento da área da educação física, há uma parte específica para a problematização das diferenças entre meninos e meninas. Nesta, pede-se um cuidado especial no entendimento das diferenças de habilidades entre alunos e alunas, pois estas podem decorrer diretamente dos preconceitos e estereótipos socialmente construídas. Há ainda a estimulação para a diversidade de conteúdos como uma forma de melhorar a inserção das meninas nas aulas, uma vez que a variação de conteúdos faz com que os meninos sejam postos na situação de aprendizagem de algo ao qual eles não conhecem, percebendo assim as dificuldades envolvidas na aquisição do novo.

Porém, há ainda nos documentos muitos espaços onde as diferenças entre meninos e meninas são entendidas de forma essencialista e universalista. Um exemplo é a consideração de que “o fundamental é que existe um estilo diferenciado entre meninos e meninas, como também existe entre diferentes pessoas de praticar uma mesma atividade lúdica ou expressiva” (Brasil, 1997, p. 84). Se existe um estilo diferenciado entre quaisquer pessoas, por que ressaltar a existência de um estilo diferenciado entre meninos e meninas como um fato? Citando outras passagens com o mesmo teor, Soares (1997) afirma que o conceito gênero aparece ao longo do documento num nível de mera constatação, tendendo mesmo a reforçar o sexismo. Sobre estas diferenças, alguns autores chegam a afirmar que parecem existir duas ou mais concepções acerca do conceito gênero nos documentos dos PCN (Sousa, Vago e Mendes, 1997).

A pedagogia, enquanto campo que trata de sua especificidade, pode ser definida como uma ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global e, dessa forma, um grupo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade (Libâneo, 2001). Assim sendo, pode-se perceber que a pedagogia procura entender como determinadas práticas educativas estão entrelaçadas com os objetivos sócio-políticos a ela vinculada. Tem como uma de suas áreas de estudos a didática, que objetiva o estudo dos métodos, técnicas, avaliação e escolha dos conteúdos que serão ensinados. Por isso a didática está sempre subordinada à pedagogia enquanto área, pois é através da delimitação dos objetivos de ensino e concepções de mundo, que se escolhe os tipos de métodos e técnicas que serão utilizados no decorrer do trabalho docente. “A Didática se

baseia numa visão de homem e de sociedade, e, portanto, subordina-se a propósitos sociais, políticos e pedagógicos para a educação escolar a serem estabelecidos em função da realidade social brasileira.”(Libâneo, 2001, p. 27-28)

Nesse sentido, a educação é a produção social do ser humano, pois este, só se torna humano em uma sociedade que lhe empreste um sentido e um significado. Ela também deve ser considerada como um processo intencional que visa a formação em determinados parâmetros: é portanto, constituída de valores. Se é uma prática valorativa, deve ser percebida também como uma prática política que produz o próprio ser humano (Bracht *et al*, 2005). Segundo Adorno, “o homem é formado pela sua existência” (2000, p.132).

Portanto, para que a escola corresponda à sua função social, precisa ter muito bem definidos quais os anseios e necessidades que a sociedade que lhe dá sentido requer, diferenciando os anseios gerais da sociedade daqueles localizados, pertencentes apenas a determinados grupos. Desta forma

O sistema escolar é um terreno político e ideológico, a partir do qual a cultura dominante produz, em parte, suas “certezas” ideológicas; mas também é um espaço onde as vozes dominantes e subordinadas, por meio de constante batalha e intercâmbio, definem-se e limitam-se mutuamente, em resposta às condições sócio-históricas “carregadas” pelas práticas institucionais, textuais e vividas, que determinam a cultura escolar e a experiência professor/aluno (Giroux, 1987, p. 83).

Já que o fazer escolar está diretamente ligado à sociedade no qual se insere, torna-se importante entender os discursos acerca do potencial de transformação que cada um destes pólos pode provocar no outro. Segundo Luckesi (1994), existiriam basicamente três formas de interpretação de como se dá esta relação.

A primeira é chamada de redentorista e advoga que a educação tem a capacidade de salvar o mundo. A sociedade é concebida, nesta análise, como um meio orgânico e harmônico, em que algumas pessoas ou grupos acabam por se desviarem, causando sofrimento a todos. Para corrigir esta situação, a escola deve agir sobre as novas gerações, com o intuito de ensiná-la desde a tenra infância o caminho que deve ser seguido para que, a partir de então, a realidade social se transforme e funcione de forma equilibrada e “natural”. Assim, “a educação terá a força de redimir a sociedade se investir seus esforços nas gerações novas, formando suas mentes e dirigindo suas ações a partir dos ensinamentos” (Luckesi, 1994 p. 40). A escola é vista, então, como algo quase autônomo em relação ao restante da sociedade, pois se acredita que a criança vem

para a escola como uma *tabula* rasa e pode ser esculpida da forma que a educação determinar. Esta pode ser considerada uma forma ingênua de conceber a relação entre a escola e a sociedade, pois desconsidera a complexidade em que os seres humanos estão envolvidos em suas atividades sociais.

Para esta concepção, no momento em que se educarem todas as crianças no caminho correto, toda a sociedade mudará. Acredita também que a influência da escola é maior que a influência de outros espaços da sociedade, como a igreja, a classe social ou os conceitos familiares. Sobre a família, por exemplo, deixa entender que não há possibilidade de transformação dos adultos.

A segunda interpretação é chamada de crítico-reprodutivista. Nesta afirma-se que a sociedade está dividida em classes sociais e que uma mantém o poder e domina as outras. Apesar de compreender a forma pela qual a sociedade está organizada, nesta concepção percebe-se a escola como o principal aparelho ideológico do Estado e, portanto, não se vê possibilidade de transformação social através desta. Portanto, a corrente crítico-reprodutivista não pode ser considerada uma proposta pedagógica, visto que não apresenta uma forma pedagógica de intervenção na realidade vigente.

A escola exerce a função de preparação ideológica e técnica de trabalhadores/as para o mercado e por isso é tão importante para a manutenção e crescimento do capitalismo como um todo, chegando a ser considerado o principal Aparelho Ideológico do Estado na atualidade. Sobre isso Althusser nos diz que “existe, em cada época, um Aparelho Ideológico do Estado (AIE) dominante (...); o AIE dominante nas formações capitalistas maduras é o AI escolar” (s/d, p. 60). Por tudo isso, segundo esta corrente de pensamento, a escola não conseguiria fazer qualquer coisa que pudesse construir outro arranjo social.

Uma terceira possibilidade de interpretação da relação escola/sociedade é aquela que percebe a escola em condição de interdependência com a sociedade. A escola seria então um meio de transformação. Para esta corrente, não há a supervalorização do poder da escola dentro da sociedade (como se a escola pudesse sozinha transformar o mundo), nem a subvalorização de seu papel (como se ela não fosse capaz de transformar nada). Ela entende que a escola funciona como um aparelho ideológico do Estado, mas que há brechas em seu funcionamento no sentido de uma transformação (Lakatos, 1985).

É sob esta perspectiva que trabalharei neste estudo, entendendo que a escola é um instrumento importante para a construção das representações de gênero, mas que, ao mesmo tempo, é apenas uma das esferas nas quais os/as alunos/as estão inseridos e, portanto, não tem a capacidade de, sozinha, transformar a realidade social unicamente pela sua ação (UNESCO, 2003). Dentro desta caracterização, a escola é um espaço institucionalizado, em constante luta em torno da hegemonia por um projeto de mundo, responsável pela transmissão sistematizada e formalizada de conhecimentos, a fim de capacitar o indivíduo à análise e intervenção na realidade em que está envolvido (Libâneo, 1990, Luckesi, 1994). Nesta perspectiva, a escola perde o caráter essencializado e passa a ser vista como uma possibilidade socialmente construída e localizada de transformação. Entre os principais autores brasileiros que trabalham com esta concepção destacam-se Libâneo (1990), Luckesi (1994), Saviani (2000) e Freire (2000).

Neste subtítulo tive o objetivo de definir aspectos legais e filosóficos importantes para o entendimento de como os processos educativos são definidores da própria humanidade, discuti o que é a escola, parte integrante desse processo, e qual o alcance da mesma enquanto fator de transformação social. Agora, gostaria de discutir como a educação física se envolve participa desta construção social do ser humano.

2.2. A educação física: histórico e identidade

Na escola, sobressai-se como um dos espaços decisivos na construção de práticas e discursos acerca do gênero, da sexualidade e do corpo a disciplina educação física. Para fins deste trabalho, defino a educação física como o elemento escolar que vai trabalhar, metódica e sistematicamente, com uma linguagem - a expressão corporal (Coletivo de autores, 1992; Faraco, 2002, Bracht *et al*, 2005).

Assim sendo, percebe-se que, na escola, a educação física aparece como uma forma de atender o aluno em seu todo, não negligenciando as aprendizagens e práticas sociais relativas ao seu corpo. Desta forma, a educação física “tem de ser entendida como um dos espaços escolares importantes de desenvolvimento e aprimoramento da pessoa em sua totalidade” (Faraco, 2002, p. 121). Há, porém, variadas formas de se atingir este objetivo e deve-se evitar um trabalho que enfoque o corpo humano em

apenas uma de suas dimensões, seja ela biológica, social ou psicológica. Uma vez reduzido a apenas uma dimensão perde-se o sentido da totalidade humana.

Na legislação brasileira, a definição e usos da educação física aparecem de forma complexa e, às vezes, até contraditória. Na fixação da forma sob a qual a educação física fica estabelecida como componente curricular é importante podemos perceber que a legislação, ao mesmo tempo em que está atenta ao que acontece com a matéria no cotidiano escolar, ainda não consegue contemplar as discussões que ocorrem na área desde a década de 1980. Vejamos o art. 26, Inciso 3º da LDB/96:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – que tenha prole.

Pode-se perceber no corpo deste art. 26 que há uma clara preocupação na legislação em assegurar a obrigatoriedade da educação física no ensino escolar, reafirmando sua adequação ao projeto político pedagógico da escola. Estes dois aspectos mostram que, por um lado, a disciplina não possui legitimidade suficiente para se justificar na prática cotidiana, uma vez que precisa ser garantida por lei através da palavra “obrigatória”; por outro lado, ela precisa ser conectada ao Projeto Político Pedagógico da escola na letra da lei, fato este que denuncia que, apesar de ser um componente curricular, ela não tem mantido consonância com o trabalho do restante da escola.

Porém, é no confronto entre os objetivos da educação física, através dos PCN, com o estabelecimento dos casos em que ela é facultativa ao aluno/a, que se percebe onde as contradições aparecem de forma mais clara no estabelecimento legal da área. Em seu livro de Introdução, os PCN defendem que a educação física é “a área de conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde” (Brasil, 1998, p. 62). No documento da área de educação física esta aparece tendo como eixo identificador a possibilidade de contemplar os variados conhecimentos acerca do movimento e do corpo humano (Brasil, 1997).

Contudo, apesar de destacar a importância da disciplina se afastar dos enfoques mais relacionados à aptidão física e ao rendimento padronizado, a LDB/96 define critérios para a dispensa de alunos/as da aula de educação física²². Os critérios contemplam vários aspectos ligados ao exercício físico, fato este que só pode ser explicado caso se considere as aulas de educação física como sendo séries de exercícios exaustivos, a ponto de não poderem ser compartilhados por pessoas que tenham tido mais que 6 horas de trabalho diário, por exemplo. Se a educação física se afasta de critérios como aptidão física e rendimento motor padronizado, tendo como objetivo iniciar os/as alunos/as nos diversos aspectos da cultura corporal, que contemplam desde aspectos afetivos e emocionais até aspectos sociais dos conteúdos trabalhados, por que a pessoa que tem prole não será contemplada com estes conhecimentos? Por que aqueles que estão expostos a um tipo de exercício altamente regulamentado e destituído de sentido pessoal, como o militar, estará alijado da prática que poderia tratar o corpo e o movimento humano de forma mais significativa? Assim sendo,

Fica evidente que ela (a educação física) permanece equivocadamente entendida na nova lei como um componente curricular que atua sobre um corpo apenas biológico, aumentando o cansaço físico desses trabalhadores-alunos e comprometendo o seu rendimento no trabalho (Sousa e Vago, 1997, p. 127).

Portanto, nesta disciplina, objetiva-se levar o/a aluno/a ao entendimento da forma pela qual seu corpo expressa valores, crenças, tradições e práticas sociais por meio de suas condutas em diversos âmbitos, como o lúdico, a competição e o estético, transmitindo assim seus sentimentos, intencionalidades e objetivos. Logo, o aluno deve compreender as ligações intrínsecas entre as formas de vivenciar sua corporeidade, os valores envolvidos nas formas escolhidas e a inter-relação entre suas escolhas e os temas sócio-políticos em geral²³. Assim, cabe à educação física articular suas práticas

com uma contínua reflexão crítica sobre as múltiplas contradições que envolvem nosso corpo: a exploração de suas capacidades no trabalho, o conflito de gêneros, os impactos do ambiente físico e social sobre o corpo, o culto do padrão único de corpo, os tabus corporais, a mercantilização das atividades esportivas (Faraco, 2002, p. 121).

²² Interessante notar que a única matéria que possui critérios para a dispensa de alunos é a educação física. O ensino religioso é facultativo, sem uso de critérios nenhum; em nenhuma outra matéria existe este padrão.

²³ Sobre esta questão, ver também: Coletivo de autores (1992); Kunz (2006).

O ser humano constrói diversas formas de lidar com o corpo. O leque de opções é composto pela herança do que foi criado pelas gerações anteriores e pelas transformações introduzidas nas formas existentes por cada nova geração. A educação física é formada hoje por conteúdos já aceitos socialmente, como os jogos, a ginástica, as lutas, a dança, diversas manifestações da arte circense e os esportes (Coletivo de autores, 1992).

No Brasil, a educação física organizou-se a partir da segunda metade do século XIX, tendo como principais características suas orientações advindas dos discursos e instituições médicas e militares, construindo discursos que tinham como objetivo a higienização e a eugeniização da sociedade, construindo corpos úteis e dóceis. Assim, desde o seu surgimento até a década de 1980, no Brasil, a educação física não teve problemas quanto à definição de sua identidade. Segundo Daólio, antes de 1980,

a Educação Física, (...) apresentava-se como uma disciplina de caráter biológico, com influências militares, apoiada na chamada pedagogia tradicional e dando ênfase ao ensino de técnicas das modalidades esportivas. (1998, p.51)

Carmem Soares (2001) demonstra que o nascimento da educação física está visceralmente ligado às instituições médica e militar, sendo que esta última delimita e confere respaldo técnico-científico à primeira. Em um momento histórico onde o corpo passa a ser visto como sinônimo de força de trabalho, é necessário que se volte os olhos para a construção adequada daquele que vai garantir os lucros da tão próspera indústria nascente na Europa do século XIX²⁴.

Concomitantemente ao nascimento dos sistemas nacionais de educação²⁵ nascia a ginástica, que, sob a égide da ciência positivista que vigorava à época, era tida como promotora de “saúde física e mental, regeneradora da raça, das virtudes e da moral” (Soares, 2001 p.69-70).

Além de ser vista como receita e remédio contra todos os males, o surgimento da educação física veiculou todos os tipos de preconceitos contra os negros e contra as

²⁴ As formas pelas quais o corpo será utilizado pela economia mudam a partir do advento da Revolução Industrial. Se antes o trabalho do servo se materializava na parte da produção que o senhor feudal obtinha pelo arrendamento de suas terras, na Revolução Industrial o patrão paga pela hora de trabalho e cada minuto deve ser bem utilizado, convertendo-se no máximo de bens possíveis (Foucault, 1987). O trabalho corporal passa a ser a única mercadoria da qual o trabalhador dispõe e o patrão lutará para que ele seja obediente e produtiva.

²⁵ A partir da consolidação dos estados-nações europeus no século XIX, foi necessário colocar os interesses nacionais acima dos interesses locais. Neste cenário é que surgem os sistemas nacionais de educação aos quais me refiro neste texto, ressaltando a questão militar e higiênica.

mulheres. Em relação aos negros, a educação física serviria como antídoto, uma vez que se acreditava que o fortalecimento das mulheres da elite branca do país, através de uma ginástica distinta e distintiva, ajudaria a melhorar a genética dos ‘filhos brancos da pátria’. Ainda segundo Soares (2001), em relação às mulheres, a Educação física acentuava como único papel social destinado a ela a função de ser mãe, buscando fortalecer assim os atributos físicos femininos que permitissem o desenvolvimento procriação da elite branca. Ainda no século XIX, os manuais de educação física, tanto na Europa quanto no Brasil, recomendavam que os exercícios previstos para as aulas considerem as especificidades femininas, ou trabalhando com exercícios diferenciados para homens e mulheres ou negando-os para estas (Bracht *et al*, 2005).

Adentrando o século XX, a educação física mantém suas características primeiras e assimila no decorrer de sua história os discursos pedagógico (de 1948 a 1968) e o esportivista (1969 a 1979)²⁶, incorporação esta que não chegou a abalar seriamente sua identidade original. De acordo com esta análise, Daólio (1998, p. 44) diz que antes da crise de 1980 “as poucas publicações (...) referiam-se principalmente às modalidades esportivas de forma técnico-tática, aos tratados de fisiologia esportiva e a manuais de preparação física”.

A década de 1980 representou o ápice da radicalização das contradições presentes na educação física brasileira, evidenciando uma série de equívocos em sua prática, que iam desde a sua fragilidade enquanto área de conhecimento (Tani, 1988), dificultando a sua justificação dentro da escola, até a explicitação de seu envolvimento com a transmissão de determinados conteúdos necessários à manutenção do sistema capitalista de produção. Segundo Caparroz (*Apud* Daólio, 1998, p.45), o movimento de crítica à educação física nesse cenário surge a partir de dois fatores principais:

um deles foi o momento histórico-sócio-político da sociedade brasileira a partir do final dos anos 70, com o processo de redemocratização. O outro fator foi a necessidade da própria área de se qualificar academicamente a fim de suprir as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho nas instituições de ensino superior.

Em relação à necessidade de melhor qualificação acadêmica, a falta de cursos de pós-graduação em educação física fez com que os/as professores/as fossem para o exterior ou fizessem seus cursos de mestrado e doutorado no próprio país, porém nas ciências e áreas de conhecimento que pudessem ajudar de alguma forma no exercício da profissão de professor de educação física: psicologia, história, pedagogia e ciências

²⁶ Esta classificação é delimitada por Mauro Betti (1991).

sociais. Também pode ser considerado a partir desse período o aumento significativo de publicações na área de educação física e também, de simpósios, encontros, palestras, etc²⁷.

A busca dos profissionais de educação física por recursos teóricos e metodológicos nas três últimas ciências mencionadas acima fez com que se aprofundasse uma leitura crítica do campo (Bourdieu, 2005), o que culminou com a ampliação da crise interna da educação física, dividindo os/as autores/as, num primeiro momento, em duas grandes frentes: os que se alinhavam mais à tendência chamada de desenvolvimentista, pensada/organizada por Go Tani(1998); e os autores que se aproximavam mais do grupo marxista, representado por Celi Taffarel²⁸. Um elemento complicador quando se busca analisar as disputas no campo neste momento é o fato de que em cada um dos dois grandes grupos alinhavam-se diversas correntes diferentes como se fossem apenas uma.

A tensão entre os dois grupos se exacerbou de tal forma que muitas vezes não havia possibilidade de debates acadêmicos, haja visto o elevado grau de tensão e disputas. Hoje há um consenso por parte dos autores que iniciaram as discussões na década de 1980 (como Castellani Filho e Go Tani) que o debate, apesar de necessário, talvez tenha “passado do ponto” (Daólio, 1998). Porém, ainda não há um paradigma que seja hegemônico neste momento²⁹ e o grupo que lutou contra a educação física tradicional se reorganizou em várias tendências. Desta forma, proponho agora a discussão acerca das correntes teóricas que dividem a educação física para um melhor entendimento da dinâmica deste campo de estudos.

2.2.1. A tendência crítico-emancipatória

A tendência crítico-emancipatória tem como principal representante e criador o professor Elenor Kunz, que trabalha na Universidade Federal de Santa Catarina, na

²⁷ Sobre isto ver Betti (1991) e Daólio (1998).

²⁸ Celi Taffarel é uma das autoras que escreveu o livro Metodologia de ensino da educação física. Este foi organizado por um Coletivo de autores e é um dos livros mais importantes da educação física escolar brasileira e será discutido a seguir.

²⁹ Considero que não há uma hegemonia, pois não existe uma corrente teórica que se sobressaia sobre as outras na prática dos professores, de forma consciente e sistematizada. Desta forma, não se considera o “rolar a bola” como sendo uma conduta tecnicista, mas sim uma omissão, que, assim como o positivismo contido no tecnicismo, ajuda a perpetuar o estado atual das coisas.

Faculdade de Educação Física. Esta tendência tem como principal referencial teórico os estudos da Escola de Frankfurt e, dentre os diversos autores que a compõem, principalmente a influência de Jurgen Habermas.

Kunz (2006) ressalta a forma pela qual a educação física vinha sendo trabalhada no Brasil até início dos anos 80. Para o autor, o esporte, tratado como conteúdo quase exclusivo nas aulas de educação física, era organizado para tentar descobrir talentos esportivos. Porém, esta busca estava acontecendo através do treinamento precoce dentro das aulas e à custa da exclusão dos alunos que não tinham apresentado potencial para o esporte profissional.

Como primeiras críticas ao modelo esportivo nas aulas de educação física, surgem no Brasil as análises de caráter marxista e a psicomotricidade. Kunz demonstra, então, que as duas formas de crítica surgidas continham problemas, pois

a primeira questionava, criticava e dava a entender que tudo estava errado na Educação Física e nos esportes sem, no entanto, fornecer elementos para mudança prática e a segunda se preocupou justamente com a apresentação de um modelo alternativo sem questionamentos profundos, especialmente, sobre a relevância sócio-política e educacional dessa alternativa” (2006, p. 17).

Em 1992 um coletivo de autores se reúne e lança uma nova metodologia de ensino para a educação física escolar. Esta possui um corpo teórico que Kunz acredita ser consistente, mas pouco indicativo em relação à operacionalização de novas formas de agir efetivamente no caminho de uma nova educação física.

É a partir deste quadro de referência que Kunz lança sua principal obra, Transformação didático-pedagógica do esporte, em 1994. O autor tem como objetivo organizar um conjunto de estudos e práticas desenvolvidas por ele. Procura, ainda, construir um diálogo com as novas construções teóricas da área, apontando suas possibilidades práticas de operacionalização.

Para a tendência crítico-emancipatória o objeto de estudo da educação física é a “cultura de movimento”. Este objeto nasce em contraposição à “cultura corporal”, utilizado pelo Coletivo de Autores, visto que esta última poderia reforçar, em sua opinião, uma orientação binária entre corpo e mente. Quando trabalha com o conceito de cultura do movimento, o autor procura “entender o se-movimentar do homem, o que não implica num homem abstrato, mas no homem que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se-movimentar” (Kunz, 2006 p. 67). O movimento passa a ser analisado, então, a partir de

um ser humano que vive em sua totalidade, não podendo ser resumido ao seu caráter bio-dinâmico.

Sendo o ser humano multifacetário, um dos princípios centrais da tendência crítico-emancipatória é a busca do entendimento do sentido que a prática esportiva possui em cada ocasião, possibilitando uma consonância quanto ao contexto no qual o praticante está envolvido. Assim, por exemplo, é necessário que o/a aluno/a consiga perceber, no esporte de rendimento, que o princípio da sobrepujança é o seu principal elemento. No lazer, ao contrário, alunos e alunas devem entender que o princípio acima citado não ultrapassa a necessidade de prazer, que é o seu eixo central neste momento.

No esporte praticado sob o modelo televisivo-competitivo, as noções de competição e normatização são levadas ao extremo, excluindo os/as participantes menos preparados das aulas ou dos momentos de lazer. Também é importante que o/a aluno/a perceba que quando o esporte é praticado sob esta perspectiva há uma tendência para a padronização das práticas, uma vez que para alcançar os melhores resultados passa-se pelo crivo da eficiência do gesto, inviabilizando assim a possibilidade de se pensar o diferente. Segundo o autor,

os movimentos são realizados de forma independente das própria vivências subjetivas de medo, esperança, alegria etc., dos praticantes.(...) O corpo é entendido unicamente como um instrumento que quando bem ajustado pode trazer bons rendimentos, e o movimento é entendido apenas pela sua funcionalidade técnica” (2006 p.25).

Dessa forma, o autor parte do pressuposto de que nas sociedades atuais os seres humanos alienam-se e o esporte competitivo tem papel importante nesse processo, pois acabaria por reproduzir esta alienação de duas formas. Diretamente, através dos/as atletas envolvidos/as, e de forma indireta, através dos discursos esportivos veiculados sistematicamente, que reiteram a lógica da competitividade e da busca incessante pelo recorde, do individualismo e do consumismo.

A partir destes questionamentos, é importante que o/a aluno/a compreenda, além das questões técnicas e táticas de cada esporte, os aspectos do rendimento, da representação institucional ou cívica, as diferenças entre o televisivo e aquele praticado nos momentos de lazer e, por último, as questões que relacionam o esporte competitivo ao comércio e ao consumo em geral. Tudo isso se faz necessário para que possamos pensar, dentro da tendência crítico-emancipatória, a forma pela qual a educação física deve agir no ambiente escolar (Kunz, 2006).

Outro ponto importante a se ressaltar é a posição do/a professor/a no processo de condução das aulas de educação física numa tendência crítico-emancipatória. Ele/a deve organizar sua prática baseado/a em três pilares de sustentação, que são as categorias trabalho, interação e linguagem.

Influenciado pelo pensamento habermasiano, Kunz procura descrever a linguagem como sendo uma mediação simbólica organizada por ações comunicativas em que duas ou mais pessoas procuram entendimento com base em discursos racionais. Desta forma, a categoria interação pode ser considerada como uma competência em relação ao domínio do mundo social enquanto a categoria linguagem pode ser vista como competência pertencente ao âmbito da comunicação. Logo

é pela interação e pela linguagem que o conhecimento técnico, cultural e social do esporte é compreendido sem ser 'imposto' de fora, e na sua 'transformação didática' devem ser respeitados os conteúdos do 'mundo vivido' dos participantes para que as condições de um entendimento racional, que se dá no nível comunicativo da intersubjetividade, possa ser alcançado" (Kunz,2006 p. 37-38).

A categoria trabalho se manifesta no aprendizado de determinadas formas de ações para que haja uma transformação da natureza. É a forma pela qual o ser humano garante o acesso aos meios de sobrevivência. Em relação ao ensino da educação física na escola, a utilização da categoria trabalho deve desvelar no esporte, por exemplo, "um processo racionalmente organizado e sistematizado para alcançar progressivamente melhor performance física e técnica para as práticas esportivas" (Kunz, 2006 p. 37). Isto se torna significativo, por exemplo, para entender as formas como os seres humanos organizam, em determinado momento sócio-histórico, suas relações de lazer em consonância com os tipos socialmente estabelecidos de interações com a natureza.

Quanto aos aspectos operacionais da tendência crítico-emancipatória, seu objetivo central é o trabalho com os conteúdos da educação física de forma que o/a aluno/a consiga perceber os fenômenos que estão sendo estudados em sua plenitude, entendendo-os em seus variados contextos e adaptando suas ações em conformidade com os objetivos propostos nestes contextos. Segundo Kunz, "conduzir o ensino na concepção crítico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sócio-cultural do esporte" (2006 p. 43).

Para a transformação didática do esporte (e dos outros conteúdos da área de educação física), o autor propõe o trabalho com a encenação. Esta técnica procura organizar o trabalho no campo da educação física a partir da afirmação de que o esporte

pode ser percebido, no espaço escolar, como uma possibilidade de vivência. Neste formato, fortalece-se o caráter de experimentação no esporte, fazendo com que os/as alunos/as possam vivenciar variados papéis ou posições, que o ritmo de prática seja adaptado aos interesses da turma, que a preocupação com a força e a agilidade sejam substituídos pelo entendimento da situação e que o sucesso seja compartilhado por todos/as, uma vez que na encenação a vitória não é o ponto central.

Em relação às questões de gênero, a proposta de Kunz traz algumas características a serem explicitadas. Acredito que a maior delas é a desconstrução de uma perspectiva de educação física que se preocuparia exclusivamente com o corpo, visto em seus aspectos meramente biológicos. Quando o autor retira a ênfase apenas no fazer motor, ele extrai os principais argumentos daqueles que defendem as aulas separadas por gênero, ou seja, a proeminência da força física masculina.

Ao propor o modelo de trabalho baseado na encenação, o autor também organiza a possibilidade do/a aluno/a vivenciar diferenciados papéis dentro de determinada prática, fazendo com que ele possa assumir posições em que ainda não vivenciou. Isto faz com que o educando possa colocar-se no lugar do outro e sentir as dificuldades inerentes a todos os papéis.

Outro aspecto importante na proposta de Kunz é a possibilidade da educação física ser mais que apenas uma propositora de determinados gestos motores, passando a ser um elemento de análise biomecânica e social de cada atividade proposta. Isto faz com que as questões relacionadas ao gênero possam elas próprias ser discutidas nas aulas, provocando um processo de desessencialização do mundo vivido. Assim, mostra-se o contexto de surgimento e desenvolvimento de determinadas práticas sexistas e seus respectivos discursos, podendo ser assim a aula de educação física um momento de conscientização e ruptura com determinados preconceitos. Kunz nos mostra, por exemplo, que

é também no brinquedo e no jogo que atualmente começam a se destacar mais fortemente e mais precocemente uma socialização específica para os sexos, ou seja, há o brinquedo e a brincadeira da menina e o brinquedo e a brincadeira do menino. Isso tudo fortemente destacado pela indústria cultural do brinquedo e pelos meios de comunicação, quando não, pela própria escola (Kunz,2006 p. 95).

Delineados os principais pontos da tendência crítico-emancipatória, gostaria de passar então à concepção crítico-libertadora, do Coletivo de autores.

2.2.2. A tendência crítico-superadora

A tendência crítico-superadora foi criada por um coletivo de autores e tem como marco o lançamento do livro “Metodologia de ensino da educação física”, em 1992. Este livro tem como objetivo central a construção de um modelo de educação física que se contraponha aos modelos tecnicistas e biologicistas que eram hegemônicos nesta área de conhecimento.

As concepções de mundo desta vertente são baseadas no marxismo, sendo utilizadas freqüentemente as categorias: luta de classes, emancipação, hegemonia popular, historicidade, materialismo dialético, contradição, movimento e totalidade, dentre outros. A tendência crítico-superadora procura fazer com que a educação física seja um elemento de esclarecimento acerca da realidade social na qual estamos imersos, organizando assim sujeitos capazes de construir uma nova sociedade.

A educação física seria mais uma forma de desvelamento da luta de classes, na qual a sociedade contemporânea está imersa. Este objetivo é o eixo central que vai permear toda a prática do/a professor/a que age nesta tendência, desde a escolha dos conteúdos, que devem ser respaldados pela sua relevância social, até a construção da metodologia de trabalho, que deve buscar a inclusão de todos/as os/as alunos/as nas vivências sugeridas e a possibilidade de entendimento das diversas formas diferenciadas de experimentar as mesmas. Esta proposta defende a organização da atividade escolar em pressupostos dialéticos, apoiados nos estudos do desenvolvimento humano de Vygotsky³⁰, abandonando assim a idéia de séries e adotando os ciclos de aprendizagem, bem como as idéias de simultaneidade e a espiralidade dos conhecimentos a serem trabalhados.

Em sua crítica a concepção de educação física que possui como objetivo central o desenvolvimento da aptidão física dos/as alunos/as, o Coletivo de autores afirma que esta postura leva os/as alunos/as a manterem os valores capitalistas, em um país imerso na luta de classes. A educação física nestes parâmetros possui uma visão liberal e individualista, colaborando para a adaptação dos/as jovens ao modelo capitalista

³⁰ VYGOSTKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

existente, sem em nenhum momento se perguntar a quem ele serve e quais valores fomentam.

Os conteúdos escolhidos pela tendência voltada à aptidão física são, preferencialmente, os esportes e estes são tratados da mesma forma que são apresentados em seu modelo profissional/televisivo, uma vez que este se constitui no referencial e o objetivo das aulas de educação física. Não há preocupação com a construção de adaptações para a prática escolar, pois o objetivo é adaptar o/a aluno/a ao padrão estabelecido: é o/a aluno/a que se adapta ao arquétipo hegemônico.

Neste modelo, a distribuição das aulas e a separação das turmas por sexo são organizadas como forma de adequar as aulas às regras do treinamento desportivo, tendo como ênfase uma análise meramente biológica do ser humano, indicando separação de turmas por sexo e idade.

Em contraposição aos princípios expostos nos parágrafos anteriores, o Coletivo de Autores procura a construção de um projeto de educação física que tem como objetivo fazer com que os/as alunos/as percebam a intrínseca relação entre as diversas formas de expressão corporal existentes e as configurações principais da sociedade em que ela foi criada e/ou desenvolvida. Estas atividades são consideradas como formas simbólicas dos seres humanos representarem suas vidas e seus princípios. Assim, a educação física

busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Coletivo de autores, 1992 p. 38).

Percebe-se, nesta perspectiva, que a noção de contextualização histórica é um elemento central na construção de uma educação física crítico-superadora. Acerca do elemento nadar, por exemplo, é importante que o/a aluno/a entenda que cada sociedade cria formas que são cultural e tecnicamente localizadas. Visto desta perspectiva, nadar é a forma como os seres humanos conseguem se deslocar no meio líquido e, ao longo da existência humana, diversas técnicas foram construídas e estão imersas nas condições históricas nas quais as comunidades que as praticam estão inseridas.

Desta forma, no final da contextualização do tema natação nas aulas de educação física, os/as alunos/as deverão perceber que não há sentido em realizar toda a técnica do

nado Crawl em comunidades indígenas, uma vez que este estilo não possibilita a visão do ambiente no qual se está nadando (rios não possuem água com a mesma visibilidade das piscinas olímpicas e ainda possuem obstáculos naturais como pedras e galhos). Os/as alunos/as também devem perceber que o nado crawl tem a clara preocupação em garantir um deslocamento com o máximo de velocidade possível, sendo utilizado em competições, o que contrasta fortemente com o caráter lúdico e utilitário do nado utilizado pelos índios.

A partir desta análise, os/as alunos/as poderão entender que em cada momento histórico as sociedades constroem formas de vivenciar os movimentos que são condizentes com suas necessidades e valores. Cabe então aos mesmos construir formas de experiências corporais que mais se adequam aos seus objetivos de classe e às necessidades de transformação social existentes em uma sociedade dividida e desigual.

Percebendo como os conteúdos da educação física são construídos socialmente, desnatura-se o mundo, fazendo com que o/a aluno/a possa, “compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada” (Coletivo de autores, 1992 p. 40).

Assim, o esporte enquanto conteúdo é entendido no conjunto dos códigos, sentidos e significados da sociedade em que foi criado. Como está inserido em uma sociedade capitalista, o esporte hegemonicamente transmitido traz, em si, a “exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e a racionalização dos meios e técnicas” (Coletivo de autores, 1992 p. 70). Se trabalhado desta forma, o esporte acaba por fixar os parâmetros de desigualdades de uma sociedade individualista e competitivista, trazendo para a escola uma cópia irrefletida da realidade em que o/a aluno/a está imerso.

Existe ainda outro ponto central na metodologia dos autores: é a necessidade de fazer com que o/a aluno/a possa vivenciar diversas formas de executar os movimentos acerca de determinada prática, não apenas as formas tecnicamente mais eficientes. Isto faz com que o/a professor/a de educação física estimule o uso da criatividade por parte dos/as alunos/as, procurando incentiva-los a serem capazes de buscar novas formas de vivenciar seus corpos, seus momentos de lazer e o mundo do trabalho. Assim sendo, a aula de educação física torna-se um espaço para a construção de diversas possibilidades de vivências, cabendo aos alunos/as a escolha da forma que mais se adequa à sua realidade.

A escolha de conteúdos é uma etapa fundamental para os/as professores/as que trabalham com a tendência crítico-superadora. Os conteúdos são definidos como “conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas” (Coletivo de autores, 1992 p. 64). Estes devem ser escolhidos segundo sua relevância social e a possibilidade de adequação entre tempo, espaço e materiais para a aprendizagem. A relevância social é a caracterização de algo que seja pertinente ao campo de conhecimentos da educação física e que seja passível de ser relacionado com a realidade social dos/as alunos/as – alvos do processo. Isto faz com que o conhecimento trabalhado nas aulas de educação física seja significativo e possa desenvolver relações com o seu cotidiano. A adequação de tempo, espaço e materiais responde às necessidades didáticas para um bom aprendizado por parte do/a próprio/a aluno/a.

Outro aspecto importante para a tendência crítico-superadora é a avaliação. O Coletivo de autores procura encontrar possíveis elementos que possibilitem uma melhora no processo educativo no qual professores/as e alunos/as estão envolvidos. Segundo os autores,

o sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em educação física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola (Coletivo de autores, 1992 p. 103).

Sendo assim, a avaliação tem como principal a identificação de conflitos no processo de ensino-aprendizagem e indicar as possibilidades de sua superação através de orientações críticas e criativas por parte de professores/as e alunos/as. Para que isto aconteça, há um deslocamento da função de avaliar, que passa de função exclusiva do/a professor/a para a responsabilidade de todos os envolvidos no processo, sem, é claro, eximir a coordenação do processo das mãos daquele que possui o conhecimento mais sistematizado acerca do processo de avaliação.

Em relação aos processos de formação das identidades de gênero o Coletivo de Autores possui diretrizes interessantes para o trabalho nas aulas de educação física. Apesar do grupo explicitar poucas coisas sobre a categoria gênero, sua metodologia de trabalho possibilita uma ótima inserção do tema nas aulas, uma vez que possui como objetivo não só o aprendizado de determinados movimentos específicos, ligados a alguma manifestação da cultura corporal em específico, mas principalmente o estímulo ao entendimento, por parte dos/as alunos/as, de como os conteúdos estudados se

relacionam com a sociedade, a cultura e o mundo do trabalho das pessoas que o praticam.

Desta forma, ao trabalhar com os conteúdos da educação física, pode-se realizar nexos com a maneira pela qual a sociedade generifica determinadas performances e quais são os discursos e práticas presentes acerca das questões de gênero. Assim, ao trabalhar o conteúdo dança, por exemplo, pode-se fazer inserções acerca de por que, em sua maioria, os meninos possuem maiores dificuldades para a execução de variadas formas de movimentos rítmicos e sincronizados que as meninas, expondo como os valores acerca do feminino enfatizam estes elementos. Na própria escola há a possibilidade de demonstrar como os meninos que possuem maior facilidade em atividades rítmicas são postos em xeque em sua masculinidade, não sendo estimulada, então, a performance da dança nos meninos.

Podemos, também, no momento em que as meninas não fazem o semi-flexionamento dos joelhos para a futura recepção da bola no voleibol, discutir os significados que estão presentes neste movimento, para então entender que a educação que se recebe desde cedo enquanto menina desvaloriza aquela posição, causando o desconforto apresentado no momento de aprender a recepção, por exemplo.

Ainda acerca do trabalho com as questões de gênero nas aulas de educação física, para a tendência crítico-superadora é importante perceber uma questão que talvez se transforme em uma limitação: é o fato de sua matriz teórica. Ao tentar explicar suas noções de mundo pela utilização da teoria marxista, ela pode acabar por limitar as explicações acerca dos problemas de gênero, uma vez que é mais difícil analisá-los apenas através da idéia da luta de classes. Isto pode levar o/a professor/a a tratar gênero como uma categoria auxiliar, talvez até desprestigiada. Porém, acredito que a metodologia proposta pelo Coletivo possibilita uma alternativa interessante para este problema, uma vez que o principal objetivo do grupo é a construção de conexões entre o conteúdo específico da área de educação física e o desvelamento da realidade na qual os/as alunos/as estão imersos. Sendo assim, chamar a atenção para as formas como a sociedade constrói desigualdades a partir das diferenças existentes entre homens e mulheres passa a ser totalmente desejável para um professor que siga esta proposta de aulas.

Por último, este modelo possibilita a desvinculação entre o trato com o corpo e as explicações meramente biológicas acerca deste. Isto traz como vantagem a caracterização de que as desigualdades de gênero são socialmente estabelecidas e

podem, portanto, ser transformadas através de uma reorganização social. O mesmo não acontece se as desigualdades de gênero forem tidas como naturais, onde o ser humano não teria nenhuma forma de reverter esta situação.

2.2.3. A abordagem cultural de Jocimar Daólio

Daólio utiliza o conceito cultura para operacionalizar suas discussões na área da Educação Física e a isso se deve sua forte influência acadêmica no campo da educação física. O autor diferencia-se, ainda, por sua explícita preferência pelo referencial teórico da Antropologia, fato este que põe em foco aspectos não abordados por outros/as autores/as da área.

Procurarei buscar na obra do autor os seguintes pontos: definição do que é antropologia; definição de cultura; oposição natureza/cultura; justificativa da utilização da antropologia como principal campo de apoio aos estudos na área de Educação Física e; a operacionalização dos conceitos antropológicos nas aulas de Educação Física. Acredito que todas estas sejam questões importantes para a análise de como podemos perceber a temática gênero nesta concepção.

O autor confere grande importância à definição do que seja a antropologia em seus trabalhos. Percebe-se a preocupação do autor com a explicitação de seu referencial teórico, uma vez que ele não tem gozado da mesma força que os referenciais provindos da área de sociologia, no campo da Educação Física. Suas definições se baseiam principalmente em dois autores: Geertz (1989) e Laplantine (1988).

Daólio define a Antropologia Social como aquela que “propõe-se a estudar tudo o que constitui uma sociedade – seus modos de produção econômica, suas técnicas, sua organização política e jurídica, seus sistemas de parentesco, seus sistemas de conhecimento, suas crenças religiosas, sua língua, suas criações artísticas”. (1994, p.21). Porém, ressalva o autor, a Antropologia Social deve estar atenta mais à forma pela qual estes elementos estão articulados entre si, emprestando especificidade a cada sociedade, que um simples inventário de qual técnica, modo de produção ou organização política e jurídica que cada sociedade possui.

A Antropologia estaria interessada em perceber a forma pela qual cada sociedade dá sentido às suas práticas e tradições. Diz-nos o autor que “a Antropologia –

pelo menos a interpretativa de Geertz – está compreendendo os significados, interpretando-os. Fazendo isso, ela está contribuindo, segundo o autor, para o ‘alargamento do universo do discurso humano’” (Daólio, 1998, p.28).

Para sua definição de cultura, Daólio apropria-se do conceito formulado por Geertz. Este último realça o caráter simbólico do conceito de cultura. Trabalha com a idéia de teias de significado que o próprio ser humano cria, sendo ao mesmo tempo prescritiva e prescrita pelas pessoas que nela estão imersas, criando e sendo criadas pela cultura (Daólio, 2004; Daólio, 1998; Geertz, 1989).

O que se procura é entender como determinado conjunto de usos e costumes faz sentido para determinado grupo de pessoas que partilham destes valores. Portanto, mais que elencar as formas pelas quais as pessoas organizam suas vidas é tentar entender por que eles o fazem de certa maneira e não de outra, qual o vínculo existente entre a sua organização social e a forma pela qual esta é constituída pela visão de mundo que o grupo possui (Daólio, 1994).

Pelo fato da cultura ser de caráter público, propõe-se que as práticas de determinado grupo podem ser consideradas como indicativas do conjunto de valores que eles possuem. Portanto, a cultura de um povo é um conjunto de textos que o pesquisador procura juntar, analisando os sentidos que os indivíduos atribuem à determinada realidade. Assim sendo, Daólio parte do seguinte pressuposto:

A experiência individual ou grupal é uma expressão sintética da cultura em que o indivíduo ou o grupo vive, cabendo ao pesquisador o mapeamento e a reconstrução da lógica que ordena seus comportamentos. Como não existem comportamentos naturais, o pesquisador deve tentar decifrar, nos valores e nas atitudes de indivíduos ou grupos, a expressão de uma construção social que só se compreende quando referida a aspectos globais da sociedade. (Daólio, 1994, p. 27)

Destarte, há em determinado grupo uma identidade entre o que é dito, como forma de explicar determinados atos, e os próprios atos em si. Daólio enfatiza a indissociabilidade entre a representação e a prática de determinado grupo. O autor diz que a própria noção de cultura depende “do estabelecimento de uma unidade fundamental entre ação e representação, unidade que está dada em todo comportamento social, cabendo ao trabalho de pesquisa proceder ao nível da investigação do comportamento real de grupos concretos” (Daólio, 1997, p.37-38).

Outro ponto importante para o entendimento das questões de gênero nas aulas de educação física é o entendimento que o autor possui acerca da relação entre natureza

e cultura. Tendo nascido sob forte influência médica (Betti, 1991; Castellani Filho, 1998; Coletivo de autores, 1992; Daólio, 1997; Soares, 1994 e 1998), a educação física nascida no século XIX, teve grande sustentação na ciência positivista. Esta, por sua vez, acreditava que os fatos relativos às condutas humanas poderiam ser analisados e previstos como os que provinham das ciências naturais, podendo ser reduzidos em leis universalmente invariáveis.

Estas concepções faziam com que os/as alunos/as pudessem ser vistos como um conjunto de corpos uniformizados, pois continham a mesma base fisiológica (natural) em qualquer lugar do mundo. Daólio problematiza estas concepções e indica que o próprio corpo é constituído também socialmente. Diz o autor que “o corpo possui, evidentemente, músculos, ossos e articulações, mas esses elementos são utilizados e transformados segundo construções culturais específicas, que interferem no próprio conceito de corpo” (Daólio, 1997, p.12).

Daólio chama a atenção para o fato de que a própria formação cerebral do ser humano foi influenciada pela questão cultural. Para ele, “a cultura, mais do que consequência de um sistema nervoso estruturado, seria um ingrediente para o seu funcionamento. (...) A cultura precisou tanto do sistema nervoso como este precisou da cultura para funcionar” (Daólio, 1994, p.29). A cultura se incorpora no indivíduo, transformando seu próprio corpo: este, portanto, não pode ser visto mais como puramente natural e não há como acreditar na predominância da cultura ou do biológico na formação humana (Daólio, 1997).

A compreensão desta relação se torna fundamental para o trabalho na área de Educação Física, pois, dependendo da concepção que se tenha acerca da natureza humana, se tenderá a uma determinada forma de ação sobre o ser humano em seu processo de formação – do qual um de seus momentos é a educação escolar. Diz o autor:

Se é verdade que o homem só existe enquanto natureza e cultura, indissociavelmente unidas e explícitas no corpo, é possível afirmar que qualquer prática que se realize com, sobre e por meio do corpo só se torna compreensível na medida em que explicitar uma concepção acerca da relação entre estes dois aspectos. (Daólio, 1997, p.44).

Não sendo, portanto, possível fazer a separação entre natureza e cultura, a partir do referencial teórico apresentado, nem a consideração do ser humano apenas como elemento natural (como vinha sendo feito na área de Educação Física), cabe ao professor/a da área organizar os seus conhecimentos levando em consideração as

diferenças culturais presentes em seus alunos/as, propiciando aulas que tenham como objetivo não mais treinar determinados movimentos em seus alunos/as, mas sim levá-los ao entendimento de como estes movimentos traduzem determinadas concepções e valores presentes na sociedade da qual fazem parte. Segundo Daólio,

A educação física sempre buscou e exigiu de seus alunos a eficiência, quer seja ela biomecânica, fisiológica ou em nível de rendimento esportivo. Ao buscar essa eficiência, desconsiderou a eficácia simbólica, ou seja, as maneiras como os alunos lidam, culturalmente, com as formas de ginástica, as lutas, os jogos, as danças e os esportes. Eficácia que pode, algumas vezes, não funcionar em termos biomecânicos, fisiológicos ou de rendimento esportivo, mas que é a forma cultural como os alunos utilizam as técnicas corporais (Daólio, 1997, p.60).

Uma forma interessante de analisar a relação entre a natureza e a cultura é a análise das técnicas corporais. Daólio as define “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (Daólio, 1994, p.45; Daólio, 1997, p.19). Essa noção traz em si um conjunto importante de elementos que serão fundamentais para a operacionalização do trabalho com a Educação Física. O primeiro é o fato de que, por serem as técnicas corporais formas características como as sociedades se utilizam de seus corpos, elas estão subsumidas à variação cultural, não sendo, portanto, universalmente dotadas de uniformidade. O segundo ponto importante é o fato de que são consideradas técnicas corporais aquelas que são tradicionais; logo, são aquelas que já possuem determinado estatuto dentro de cada sociedade. Um terceiro aspecto é o fato de que são ensinadas; não necessariamente dentro de uma escola (educação formal), mas dentro de uma dinâmica social específica. Por último, podemos elencar um quarto aspecto, qual seja, que ela pode, inclusive, fazer variar a composição física das pessoas que estão submetidas a determinada cultura – o autor utiliza o exemplo, para este último item, da posição de cócoras, que causa um fortalecimento dos membros inferiores (1994, p.38)³¹.

É a partir das discussões apresentadas até agora que irei tentar, agora, fazer as pontes, de forma mais direta, entre os pressupostos apresentados até agora e as propostas de Jocimar Daólio para a área de educação física.

Para o autor, a mudança na forma de representação do corpo e da Educação Física estará, inequivocamente, ligada a uma transformação em suas práticas. Diz o autor:

³¹ Torna-se fundamental agora lembrar que para Daólio, as questões relativas ao cultural se constroem sobre uma base biológica comum, na qual é possível a vivência de mil formas culturais diferentes. Sobre isto ver, por exemplo, Daólio (1994, p.79-80).

Vê-se, portanto, que uma ação transformadora na Educação Física escolar só será efetiva se conseguir penetrar esse universo de representações dos professores, decifrar os significados de sua prática, até chegar ao nível dos seus comportamentos corporais. (Daólio, 1994, p.99).

É necessária, então, a construção de uma educação física onde os conteúdos são organizados a partir dos contextos sociais em que os/as alunos/as estão inseridos, respeitando-se a diversidade de conteúdos e a adaptação das técnicas às capacidades dos alunos a que elas são destinadas, não seguirem o modelo desportivo oficial.

Portanto, vista sobre o princípio da alteridade, tão caro à Antropologia, a Educação Física deveria procurar interagir com os elementos da própria cultura na qual o/a aluno/a está inserido e os procedimentos metodológicos estariam atentos às diferenças físicas e culturais que os perpassam, utilizando diferentes metodologias para tentar alcançar um maior sucesso com toda a turma (Daólio, 2004).

Para além da escolha de determinados conteúdos, a Educação Física deveria organizar-se de forma a valorizar os movimentos que os/as alunos/as trazem de sua prática cotidiana, pois estes podem não trazer a total eficiência do gesto técnico-padrão³², mas podem ser dotados de uma grande eficácia simbólica³³.

O autor dá muita importância para a discussão das questões de gênero nas aulas de educação física. É na esfera de tensão entre o que é cultural e o natural que o autor faz as maiores incursões em nosso tema de pesquisa. Daólio acredita que as diferenciações de gênero acontecem devido a fatores culturais, que acabam por reforçar estereótipos e a consolidar comportamentos e pensamentos como sendo reflexo de uma (pretensa) ordem natural. Sobre isto, Daólio nos diz que

Há algumas décadas, o voleibol só era praticado por mulheres e, portanto, só a elas era ensinado, sendo reservados aos homens outros esportes, como o futebol e o handebol. Vemos, neste exemplo, o que Mauss (1974) chamou de divisão de técnicas corporais entre os sexos. A questão, logicamente, não era a incapacidade dos homens em jogar voleibol ou das mulheres em relação ao futebol. A questão era cultural, tanto é que hoje vemos o contrário, numa demonstração de mudança a nossa cultura (1997, p.21).

Daólio parte da idéia de que há em nossa sociedade uma construção diferenciada de atitudes e comportamentos considerados como masculinos e femininos,

³² O termo gesto técnico-padrão não é utilizado pelo autor. Tento diferencia-lo dos outros gestos, que também são técnicos, pelo fato de buscarmos maior eficiência em relação à determinado objetivo desportivizado, por exemplo.

³³ Talvez seja importante dizer que o que Daólio propõe não é o abandono do gesto técnico-padrão, mas sim o não desprezo pelo que os alunos trazem de sua prática, como se aquilo fosse errado *a priori*. A partir do aprendizado do gesto técnico-padrão e do não desprezo pelo gesto “nativo” o aluno poderá escolher entre um ou outro (Daólio, 1997, p. 59-60).

(na formação das técnicas corporais diferenciadas para homens e mulheres, por exemplo). A partir deste ponto, o autor explica elementos que ocorrem desde antes do nascimento de meninos e meninas (como a escolha das cores do quarto e das expectativas dos pais), passando por suas relações com a utilização de brinquedos na infância, nas permissões e proibições relativas à sexualidade e na utilização do espaço público e privado por homens e mulheres na vida adulta.

A partir destes elementos o autor denuncia que as aulas de educação física tornam-se mais um espaço de privilégio para os meninos, fazendo com que as meninas se convertam em “antas”, no que se refere ao trato com o conteúdo esportivo, por exemplo³⁴.

O/a professor/a está diretamente ligado a esta situação, seja pela escolha de conteúdos claramente generificados, seja pela inobservância de atitudes que ocorrem nas aulas e acabam por afastar as meninas da prática cotidiana, neste espaço que se espera que seja de formação. Segundo o autor, a tarefa para os professores de educação física é “respeitar as diferenças entre meninos e meninas e, ao mesmo tempo, propiciar a todos os alunos as mesmas oportunidades de prática e desenvolvimento de suas capacidades motoras” (Daólio, 1997, p.87).

2.2.4. A abordagem desenvolvimentista

A abordagem desenvolvimentista procura sanar os problemas conceituais relativos à crise identitária da educação física a partir da década de 1980 através da proposta de uma maior fundamentação teórica acerca dos componentes biológicos que a compõe. O problema central que deve ser superado, para a construção de uma educação física mais eficiente, é a extrema ênfase no resultado da aprendizagem motora, ou seja, no gesto motor em si. Isto faz com que seus profissionais não consigam pensar nos

³⁴ É importante frisar que o autor não vê nesse processo as meninas como as únicas que seriam prejudicadas: os meninos também o são em alguns outros aspectos, como, por exemplo, nas atividades ligadas a coordenação e ritmo. Porém, enfatiza-se o prejuízo no esporte, pois este é o principal conteúdo trabalhado nas aulas e de maior aceitação em nossas sociedades ocidentais.

processos pelos quais os/as alunos/as conseguem aprender determinados gestos ou seqüências, fazendo com que suas ações fossem baseadas apenas no empirismo. Segundo os autores,

Se a Educação Física pretende contribuir para o desenvolvimento adequado das crianças, é preciso que ela abandone a ênfase excessiva sobre o sistema muscular, para adotar um enfoque onde todos os mecanismos envolvidos e os fatores que afetam o funcionamento destes mecanismos sejam convenientemente trabalhados e desenvolvidos. (Tani *et alii*, 1998, p.11)

Em relação à estruturação acadêmica, o autor parte da dificuldade da área em definir seu fator identitário, o que tem dificultado bastante os avanços no campo da educação física. Isto tem se refletido na questão da formação profissional, tanto no campo da escolha dos conteúdos a serem trabalhados quanto na organização da própria área de estudos. Segundo o autor

Aos cursos de preparação profissional cabe a responsabilidade de selecionar e organizar esses conhecimentos em função do perfil do profissional que se pretende formar, e de transmiti-los organizadamente através do conjunto de suas disciplinas curriculares. Neste sentido, o que se necessita é uma estrutura acadêmica claramente articulada e aceitável que organize a produção e sistematização de conhecimentos acadêmicos e profissionais devidamente identificados e caracterizados. (Tani, 1996, p.23)

A área de estudos denominada de Cinesiologia seria composta de três sub-áreas: a biodinâmica do movimento humano, o comportamento motor humano e os estudos sócio-culturais do movimento humano. A educação física seria uma área de pesquisa aplicada, que se aproveitaria dos conhecimentos desenvolvidos pela Cinesiologia.

Assim fica claramente caracterizada a distinção e as relações entre a Cinesiologia e a Educação Física. A Educação física estudaria academicamente os aspectos pedagógicos e profissionais a ela pertinentes através de pesquisas aplicadas. Essas pesquisas implicariam em síntese de conhecimentos produzidos pela Cinesiologia nas suas três sub-áreas – Biodinâmica do Movimento Humano, Comportamento Motor Humano e Estudos Sócio-Culturais do Movimento Humano-, além de uma interação com outras áreas, particularmente a Educação e a Medicina, como tem ocorrido historicamente (Tani, 1996, p. 32).

Tani defende que a área deveria mudar seu nome, adotando o termo Cinesiologia. Esta pode ser definida como “área de conhecimento que tem como objeto de estudo o movimento humano, com o seu foco de preocupações centrado no estudo de movimentos genéricos (postura, locomoção, manipulação) e específicos do esporte, exercício, ginástica, jogo e dança” (Tani, 1996, p. 25-26).

Esta relação pode ser melhor visualizada a partir da figura abaixo:

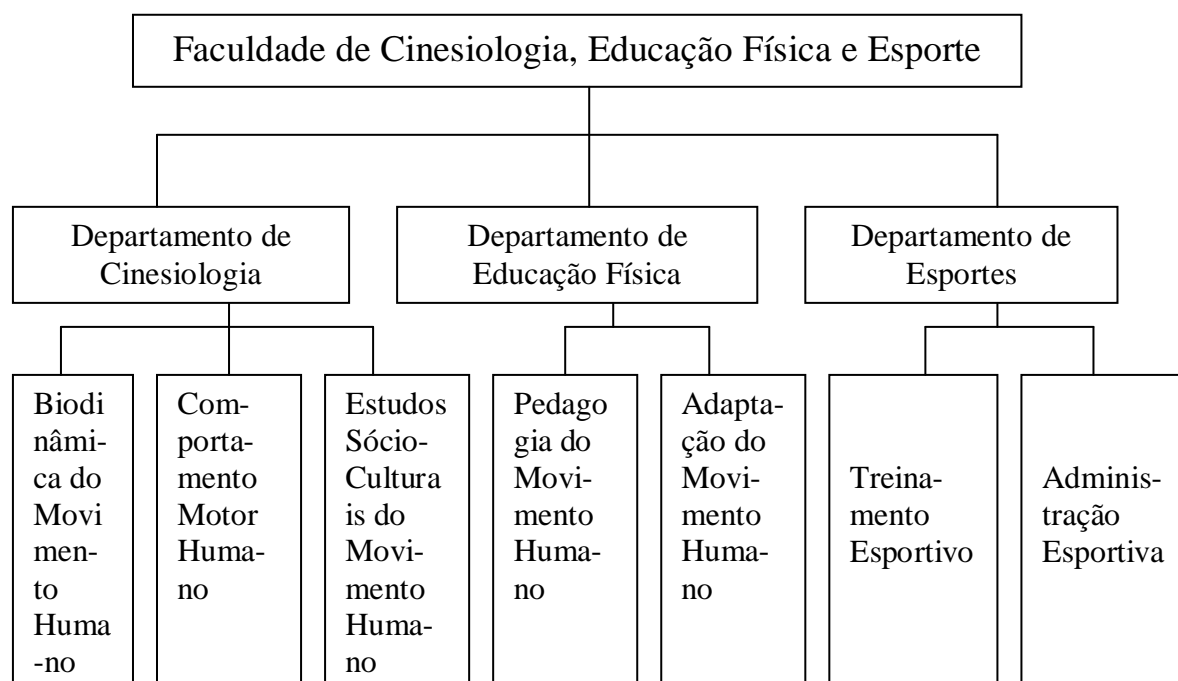


Figura 1: Estrutura Administrativa para Cinesiologia, Educação Física e Esporte (Tani, 1996, p.38)

Porém, há no estabelecimento da especificidade da educação física um conflito que aparece em vários momentos da obra destes autores. Apesar do movimento humano poder ser analisado sob diversos prismas, como o motor, o social, o psicológico, o filosófico, o estético, dentre outros, os autores vão privilegiar determinados aspectos em suas análises. Ainda na Introdução, sinaliza-se a ênfase que permeará todo o trabalho: “como a Educação Física trabalha com movimentos, seja qual for a área de sua atuação, um tratamento mais detalhado será dado aos fenômenos relacionados mais especificamente com o domínio motor” (Idem, p.3).

Ainda segundo os autores, o movimento define-se

Geralmente ao deslocamento do corpo e membros produzido como uma conseqüência do padrão espacial e temporal da contração muscular. Pelo fato de o movimento se caracterizar por um deslocamento do corpo num determinado padrão espacial e temporal, ele é um comportamento observável e mensurável (Tani et alii, 1988, p. 08).

Com base nestas informações, nota-se que a ênfase está nos aspectos físicos e temporais, caracterizando-os assim como um objeto passível de ser estudado nos moldes positivistas. Estas serão, no decorrer das obras que caracterizam esta abordagem, as principais características observadas.

Os autores enfatizam, de forma bem clara, os aspectos considerados naturais no desenvolvimento da criança, não tendo, no decorrer de seu texto, discussões mais aprofundadas em relação aos aspectos sociais, estéticos ou culturais, sendo que estes aparecem apenas na forma de indicações de eixos a serem discutidos, não sendo efetivamente feito isto no decorrer de suas obras³⁵. Os autores nos dizem que

o posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma seqüência **normal** nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas (Tani *et alii*, 1988, p. 03) (Grifo meu).

Esta ênfase no biológico aparece em todos os textos analisados, onde a utilização de taxologias, seqüências de desenvolvimentos motores segundo as fases etárias da criança, seqüências de desenvolvimento de índices de sociabilidade e interesses de meninos e meninas em suas relações, aparecem sempre desligadas das referências ao meio sócio-cultural específico no qual o ser humano analisado está inserido. Quando os autores se referem aos fatores não biológicos, estes aparecem sob a forma de meio ambiente ou a fatores como entender a forma pela qual a má nutrição ou o estímulo inapropriado afetam o desenvolvimento normal do indivíduo. A apropriação do termo meio ambiente já é um elemento indicativo da linha de análise dos autores, visto que o termo é retirado das ciências biológicas.

A relação entre o biológico e o social é uma relação de hierarquia, uma vez que, para eles, “o potencial de desenvolvimento de um indivíduo está programado na fecundação. A estimulação permite que este potencial se manifeste ou não” (Tani *et alii*, 1988, p.19).

Também é interessante notar que os autores acreditam que é um movimento biológico, voltado para a sobrevivência, que gera a cultura. Ao explicar a importância do movimento para a evolução humana, os autores enfatizam que foi através da luta pela vida que o ser humano passou a modificar a natureza, o que fez gerar as habilidades humanas.

³⁵ É importante ressaltar que no livro “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, os autores dedicam a 6ª parte do livro para a discussão do “desenvolvimento afetivo-social e suas implicações na educação física no ensino de 1º Grau”. Este título poderia levar ao entendimento de que as questões sociais e suas implicações na educação física estariam garantidas. Porém, ao definir o que é o domínio afetivo-social, os autores dizem que deste “fazem parte os sentimentos e emoções” (Tani *et alii*, 1988 p.05). isto por si só mostra que o enfoque será meramente psicológico.

Sobre o papel da educação física, os autores acreditam que esta deve se pautar pela organização de estímulos que sejam baseados nos princípios dos desenvolvimentos motor e da aprendizagem, sempre adequados ao grau de desenvolvimento em que o/a aluno/a se encontra. Segundo eles, “o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas, em grau adequado para a performance motora, depende, além da maturação, da estimulação, tarefa que cabe à Educação física” (Tani *et alli*, 1988, p. 61).

As experiências que devem ser organizadas de forma a garantir o desenvolvimento dos/as alunos/as são relativas apenas ao âmbito motor, visto que o objetivo central da educação física é a educação do movimento³⁶. Desta forma, a disciplina deve garantir o aprendizado de habilidades básicas³⁷ para as crianças, possibilitando futuramente a aprendizagem das habilidades específicas, mais complexas, que são exigidas em diversos âmbitos da vida, desde o esporte até os movimentos necessários à inserção no mercado de trabalho.

Além de escolher as atividades apropriadas para a faixa etária e de desenvolvimento em que os/as alunos/as se encontram (nem sempre estes dois elementos caminham juntos), o/a professor/a tem como papel central também o oferecimento de feedback³⁸, para que a criança consiga entender melhor os elementos que estão sendo determinantes para que ela não atinja seus objetivos motores.

O ensino de educação física seria, dentro desta perspectiva, organizado dentro de um sistema hierárquico de aprendizagens, uma vez que a partir do aprendizado de habilidades básicas, como andar, o/a aluno/a estaria preparado para a aquisição de outros elementos, como arremessar, saltar, quicar, rebater, chutar e correr, dentre outros.

A partir deste aprimoramento de base dos movimentos principais é que, já na fase da adolescência, os/as alunos/as teriam acesso aos esportes sistematizados. Os esportes são definidos como

uma ação social institucionalizada, convencionalmente regrada, que se desenvolve com base lúdica, em forma de competição entre duas ou mais partes oponentes ou contra a natureza, cujo objetivo é, através de uma

³⁶ Este termo é defendido de forma literal, quando os autores dizem que, “ao se colocar como propósito básico da Educação Física no Ensino de Primeiro Grau **a educação do movimento**, torna-se relevante o conhecimento sobre a aquisição dos padrões fundamentais de movimento”. (Tani *et alii*, 1988, p.73) (Grifos meus).

³⁷ Habilidades básicas são definidas como “atividades voluntárias que permitem a locomoção e manipulação em diferentes situações, caracterizadas por uma meta geral, servindo de base para aquisição futura de tarefas mais complexas.” (Tani *et alii*, 1998, p.67).

³⁸ Segundo os autores, “feedback pode ser considerado como sendo a informação recebida pelo executante sobre a execução do movimento” (Tani *et alii*, 1998, p.10). Para mais informações, ver p. 92.

comparação de desempenhos, designar o vencedor ou registrar o recorde; seu resultado é determinado pela habilidade e estratégia do participante, e é para este gratificante tanto intrínseca como extrinsecamente (Betti apud Tani, 1996, p.33-34)

O esporte é visto pelos autores como um patrimônio cultural da humanidade e uma excelente possibilidade de desenvolvimento de habilidades específicas. São estes os principais elementos que o justificam dentro do âmbito escolar, já que possibilitaria o desenvolvimento motor das crianças e ainda seria a educação física um local de transmissão cultural (Tani, 1996; Tani *et alli*, 1988).

Em relação aos princípios da abordagem desenvolvimentista, gostaria de ressaltar ainda um elemento importante: o gesto padronizado. Este não é visto pelos autores como algo a ser combatido, uma vez que este gesto representa o momento em que o aluno conseguiu um alto índice de confiabilidade na execução (Tani *et alii*, 1998).

As questões de gênero são abordadas através de um critério biológico e psicológico na abordagem desenvolvimentista. Estas análises, baseadas em critérios biológicos e de forma não-histórica e não-cultural, fazem com que suas conclusões sejam bastante limitadas. Por exemplo, para mostrar a diferença entre meninos e meninas em relação à velocidade máxima em corridas, só foram utilizados os critérios de tamanho e idade, força e tamanho das fibras musculares dos pesquisados, sem discutir, em nenhum momento, fatores culturais que influenciavam, por exemplo, na opção de praticar ou não esportes. Alguns autores, como Daólio (1997), já discutiram o papel da cultura na escolha de meninos e meninas pela prática desportiva.

A falta desta discussão prejudica bastante as análises necessárias à uma boa intervenção na área escolar. Desta forma, não há discussão baseada no conceito gênero, uma vez que este se constitui principalmente de uma análise cultural acerca das diferenças e desigualdades entre os homens e mulheres³⁹. Outro elemento interessante para reforçar este ponto é a análise acerca do desenvolvimento das amizades infantis.

Apesar de enunciar que “entre os fatores que influem nessa amizade das crianças estão a semelhança de idade, sexo, nível de inteligência, sociabilidade, igualdade de interesses ou a astúcia para conseguir cooperação” (Tani *et alii*, 1998, p. 128), alguns destes elementos marcadamente sociais, a explicação do desenvolvimento das amizades por idades é baseada nos critérios já acima elencados. Como exemplo da análise dos autores, trarei uma pequena demonstração abaixo:

³⁹ Não estou defendendo que estes discursos não sejam discursos de gênero, tendo inclusive repercussões na forma pela qual este discurso constrói as próprias desigualdades. Estou apenas dizendo que estes estudos não estão baseados no conceito gênero.

Aos 9 anos, a maioria das crianças tem um amigo íntimo da mesma idade, as meninas gostam de passar uma noite na casa da amiga. Os meninos estão sempre correndo e gritando, e as meninas, com os seus segredinhos. Aos 10 anos, há um fácil relacionamento entre os meninos, que brincam e jogam com quem está próximo. As meninas mostram um caráter emocional, irritando-se e saindo da irritação facilmente. Não há ainda interesse pelo sexo oposto, sendo que a maior parte dos meninos demonstra desinteresse e desgosto pelas meninas. Aos 11 anos, os meninos são mais seletivos na escolha dos amigos. As meninas tentam manter uma relação de domínio, umas sobre as outras. Elas provocam discussões verbais que resultam em intervalos de frieza no seu relacionamento. Nessa faixa de idade, as meninas demonstram vários graus de interesse pelos meninos: ou são anti-meninos, ou mantêm uma postura neutra ou até gostam mais ou menos deles (Idem, p.128).

Percebe-se neste texto várias estereotípias, como a estigmatização das meninas como sendo emocionais e os meninos como corredores e gritadores, sem discutir os elementos sociais que variam de lugar para lugar e conforme o tempo. Será que em épocas onde as crianças da periferia, com pouco acompanhamento dos pais e músicas cheios de apelos sensuais e sexuais ainda mantêm estas características? A partir da minha experiência neste contexto e do alto índice de gravidez a partir dos 11 anos de idade, acredito que a resposta seja negativa.

Neste capítulo trabalhei com elementos significativos para o entendimento da instituição escolar, tanto em sua definição e potencial de transformação social quanto em suas delimitações legais. Também discuti sucintamente o histórico e as tendências atuais da educação física escolar brasileira, no intuito de subsidiar a análise das práticas e representações que foram encontrados nas escolas e sujeitos observados. Descreverei no próximo capítulo aspectos administrativos e físicos das escolas observadas, além das representações de gênero e educação física dos atores, para, no quarto capítulo, descrever e discutir as práticas relacionadas a gênero e as ações de professores/as e alunos/as nas aulas observadas.

3. Discursos sobre gênero e educação física - professores e alunos

Este capítulo tem como principais objetivos a caracterização das escolas observadas, de seus professores/as da área de educação física e de seus alunos/as. Também serão destacadas as opiniões de professores/as e alunos/as acerca das concepções de educação física e sobre a escolha do tipo de aulas ministradas: se separadas ou em co-educação. Em relação à escola em que as aulas são separadas, tentarei analisar se há ou não diferenças consideráveis acerca das temáticas propostas entre os alunos/as que frequentam ou não as aulas de educação física na escola, para perceber se as aulas de educação física se constituem em elementos significativos para a transformação das relações desiguais de gênero.

3.1 A escolha, o primeiro contato e a caracterização da escola municipal

Neste subtítulo descreverei sucintamente o caminho que percorri na pesquisa de campo, desde o momento da escolha das escolas. Esta descrição explicita os procedimentos e dificuldades encontradas no momento da realização de um estudo em escolas públicas e particulares.

Já no início de 2007 comecei a procurar as escolas onde faria minha pesquisa de campo, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996⁴⁰, fixa um mínimo de 200 dias letivos por ano e isso faz com que as aulas comecem ainda em janeiro. A primeira que procurei foi uma escola estadual, que a partir de agora será nomeada de EE-1. Esta escola fica em um dos bairros da Região Norte de Goiânia. Meu primeiro contato na escola foi com a diretora e só foi possível falar com a coordenadora pedagógica e com a professora de educação física no dia em que as aulas realmente iniciaram-se. A coordenação me atendeu, apresentou-me à professora e mostrou-me as opções de turmas que eu teria para observar, uma vez que havia duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Em função dos dias e horários das aulas nas duas turmas, escolhi o 9º B.

⁴⁰ Lei nº 9394, de 1996, que “fixa as diretrizes e bases da educação nacional”. O art. 24 diz que a carga horária mínima anual será de 200 dias letivos e 800 horas de trabalho, além dos dias destinados aos exames finais.

As aulas começaram nesta turma no dia 07 de fevereiro, quando a professora me explicou que estava tendo um problema relativo ao local específico para as aulas de educação física. A quadra da escola estava completamente deteriorada e sem cobertura e só estaria disponível para uso depois de concluída a reforma geral pela qual a escola estava passando. Este problema na quadra não era novo e a solução já tinha sido implementada nos anos anteriores: utilizar uma quadra coberta que fica a 50 metros da escola, numa praça em frente à mesma. A professora disse que organizaria o Torneio Interclasses, que começaria no dia 13 de março, e que depois as aulas seriam na quadra. Porém, não houve a autorização para a utilização da mesma após o Interclasses e a pesquisa ficou inviabilizada naquela escola.

Diante do impasse, havia duas opções: ficar apenas com a pesquisa na escola particular ou procurar outra escola pública para começar novamente o levantamento dos dados. Preferi procurar outra escola estadual. Porém, neste momento iniciava-se uma greve nas escolas da Rede Estadual de Educação de Goiás, tornando a situação ainda mais complicada. A única possibilidade agora era a busca de uma escola não-grevista, o que não foi fácil, pois a greve dos servidores da educação obteve bastante adesão em seu início.

Depois de muito procurar, consegui encontrar uma escola que não tinha paralisado suas aulas e que atendia aos critérios estabelecidos por esta pesquisa. Esta escola será chamada de EE-2. Marquei uma reunião com a diretora e ela definiu um dia para que eu conversasse com a professora de educação física do matutino. Fui à escola no dia marcado e a professora de educação física da escola me atendeu muito bem. Ela me mostrou os horários das turmas que preenchiam os requisitos da investigação e aceitou a sugestão da sala a ser acompanhada. Na segunda semana em que as aulas seriam observadas, a escola EE-2 aderiu à greve dos servidores da educação. Devido à esta situação, decidi mudar o *locus* de minha pesquisa e preferi migrar para uma Escola Municipal (EM) que oferecesse turmas de 9º ano com aulas mistas no mesmo horário das demais disciplinas.

A diretora da primeira escola municipal que procurei disse que não poderia me atender por estar participando de projetos e pesquisas de agentes de fora da escola⁴¹. Procurei então outra escola, ainda na Região Norte da capital, onde a coordenadora do

⁴¹ A escola estava sendo campo de implementação de uma ação da Universidade Salgado de Oliveira, que misturava ações educativas e a prática do basquete, promovendo o time profissional que esta universidade patrocinava. Também havia vários alunos do curso de educação física da Universidade Federal de Goiás que estavam fazendo seus estágios naquela escola.

3º Ciclo me atendeu, analisou meu projeto junto com a coordenação regional e aceitou que a escola fosse um campo de pesquisa.

A Escola Municipal onde fiz minhas observações situa-se na região norte de Goiânia e responde à Unidade Regional Maria Helena Bretas, vinculada à Prefeitura Municipal de Goiânia e à Secretaria Municipal de Educação. Esta região é composta por 47 setores e possui uma população total de 63.840 habitantes, 5,88% do total da cidade de Goiânia, sendo a 7ª região mais populosa da capital⁴². A região ocupa 10,66% da área total da cidade e possui uma densidade populacional de 1582,94 habitantes/Km², ocupando o nono lugar entre as regiões mais densas da cidade. A região possui 18 escolas particulares (4,9% do total de escolas particulares da cidade), 21 escolas municipais (6,9% do total de escolas municipais) e 4 estaduais (2,5% das escolas estaduais na capital), totalizando assim 43 escolas (5,2% do total da capital).

A escola foi inaugurada em 1987, em um prédio construído com placas de cimento, o que fazia com que a temperatura fosse elevada durante as aulas do matutino e do vespertino, causando desconforto a professores/as e alunos/as. Apenas no ano de 2003, como resposta ao crescimento populacional dos bairros atendidos pela escola e pelo desconforto causado pela estrutura inapropriada, foi construída a nova sede da escola, onde ela se mantém até os dias atuais.

Ainda em relação ao espaço físico, é importante ressaltar que a escola possui hoje uma boa infra-estrutura, contando com 14 salas de aula, uma sala de vídeo, uma de informática, uma sala de coordenação, uma de professores, uma sala para a Guarda Municipal e uma sala de artes, além de almoxarifado, biblioteca, secretaria, um depósito de materiais diversos, um pátio coberto com uma mini-estrutura para apresentações (mini-palco) e uma quadra poli-esportiva coberta. A escola possui quase 3.000 metros quadrados de área construída.

Em relação aos materiais de trabalho na área de educação física, a escola possui poucos: alguns jogos de tabuleiro, uma bola de vôlei, uma de handebol, uma de basquete, nem todas em boas condições de uso. A professora da escola municipal, doravante chamada pelo nome fictício “Maria”, disse que pede a compra de materiais para a realização das aulas de educação física, mas que nem todo ano consegue: “pedir a gente pede, né? Mas há dificuldades para aquisição, pois a escola possui muitas coisas para fazer e pouca verba para cumprir”.

⁴² É importante salientar que a cidade de Goiânia é dividida em 12 regiões (SEPLAM, 2006)

A Escola Municipal funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. No turno matutino possui 12 turmas, com o total de 336 matriculados, sendo que destes 171 são alunos e 165 são alunas. Todas as turmas no matutino são organizadas em ciclos de formação humana⁴³, trabalhando com alunos dos ciclos II e III.

No turno vespertino há um total de 9 turmas, compostas por 241 matriculados. Destes, 134 são do sexo masculino e 107 do feminino. As turmas são divididas entre as de pré-escola (3), que compõem a educação infantil, e as do ciclo I (6), que já fazem parte da primeira etapa do Ensino Fundamental. As turmas de pré-escola atendem a uma solicitação da comunidade local, uma vez que nos bairros vizinhos à escola só existe um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), que é insuficiente para atender a demanda da região. Estas turmas foram criadas em 2007, sendo, portanto, o ano desta pesquisa o primeiro da oferta desta modalidade de ensino por parte da escola. O PPP da escola ressalta que há necessidade de melhor organização da estrutura física, mais equipamentos e ampliação do quadro de professores/as qualificados/as para a consolidação do projeto educativo da educação infantil na escola.

Já o turno noturno é composto de 05 turmas, todas de EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e adultos) e em sistema seriado de ensino. As séries são agrupadas de duas em duas e organizam-se de primeira e segunda à sétima e oitava séries. O noturno conta com um total de 91 alunos/as, sendo que 42 são homens e 49 são mulheres.

A turma que foi pesquisada nesta escola é composta por 33 alunos, sendo 20 meninos e 13 meninas. Suas idades variam de 14 a 17 anos. Todos são moradores da região, sendo que os meios mais utilizados para chegar à escola são a bicicleta e a caminhada (PPP, 2007).

A escola ainda não possui um levantamento oficial acerca do nível sócio-econômico de seus alunos/as. Porém, pela sua localização periférica e por um levantamento preliminar feito pelas turmas do EAJA, acredita-se que grande parte dos/as alunos/as é proveniente das camadas mais pobres da sociedade, sendo que a maioria destes e/ou seus responsáveis trabalham no setor de comércio ou prestação de

⁴³ Os ciclos de formação humana são formas diferenciadas de organização do trabalho escolar. Ao contrário do sistema de seriação, os ciclos organizam-se considerando suas fases de formação. Os conteúdos são escolhidos através de pesquisa sócio-antropológica nas comunidades atendidas pela escola, trabalhando assim com os temas levantados pela própria comunidade. A concepção de ensino/aprendizagem é dialética, procurando integrar fatores biológicos e sociais, dividindo a responsabilidade pelo sucesso do aluno entre estes e seus professores. A avaliação procura analisar as dificuldades dos alunos, aprovando-os e indicando sistemas variados de acompanhamento e reforço escolares.

serviços (dados do PPP da escola). Os dados da Secretaria de Planejamento Municipal (SEPLAM) apontam na região a existência de 910 estabelecimentos relativos à área prestacional, 1.026 estabelecimentos de autônomos⁴⁴ e 1.601 pontos de comércio (SEPLAM, 2006)⁴⁵.

Em relação aos seus eixos educativos, o grupo gestor e os/as professores/as acreditam que devem centralizar suas práticas pedagógicas no/a educando/a, transformando-o em seu principal foco de reflexão. A escola norteia-se, ainda, por dois princípios centrais, quais sejam, o respeito às diferenças e a dimensão ética do trabalho.

Na questão do respeito às diferenças, o PPP esclarece que a escola tem como papel principal “estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias” (PPP, p. 07). Porém, no PPP as diferenças consideradas são, basicamente, as diversas formas de deficiências físicas e o reingresso daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental em idade apropriada. Em quase todos os momentos que o PPP se refere à questão da diversidade, há uma associação explícita com a questão dos portadores de necessidades especiais e dos fora da idade, sendo que as discriminações de gênero e de raça são citadas apenas na ementa da disciplina de história.

Em relação ao princípio da ética do trabalho, a escola procura “promover um ensino compromissado que aponte para o bem comum, para o respeito com o outro, com o desenvolvimento da autonomia existencial de seus alunos” (PPP, p. 08). Este compromisso ético é reafirmado, no documento estudado, no momento em que o trabalho dos/as professores/as, coordenadores/as, diretor e funcionários/as propõe-se a ser focado no/a aluno/a e a equipe profissional da escola procura criar um ambiente de compromisso e responsabilidade com este.

O PPP da escola diz que “Um projeto político pedagógico é mais do que um agrupamento de idéias, de programas e atividades. É a possibilidade de crescimento da identidade escolar, logo será feito com a participação de todos” (p.6). Apesar do PPP da escola ser o instrumento para a explicitação das concepções pedagógicas que orientarão a prática docente (Libâneo, 1994), sua identidade pedagógica (termo utilizado no próprio PPP), no caso em análise a escola não deixa clara a concepção de educação em que ela se orienta.

⁴⁴ Enquanto na categoria “autônomo” é o trabalhador que faz, por conta própria, a prestação de serviços, na categoria “prestacional” organiza-se empresa para a execução desse serviço.

⁴⁵ É importante salientar que o setor onde está situada a escola é um dos mais pobres da região, não podendo ser comparado com setores como o Conjunto Itatiaia, por exemplo.

Como exemplo, posso citar um trecho do PPP em que se diz que um dos eixos da sua construção é o “da liberdade, que se refere ao pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas que definem o sistema de ensino de cada unidade escolar” (p.6). Em outro momento nos diz que

a escola é um espaço em que aparecem diferentes concepções, portanto, torna-se necessário que seja construída uma práxis pedagógica que responda às necessidades dos educandos, numa perspectiva de torná-los sujeitos autônomos para o exercício da plena cidadania (p. 8-9).

Em outra parte, o mesmo projeto diz também que “o florescimento da ética pressupõe a existência de um ambiente em que as pessoas sejam comprometidas e envolvidas com a prática docente. E, por base, o respeito às diferentes concepções de educação e sociedade” (p.8).

Apesar de não dizer de forma explícita qual a concepção de educação que segue e de afirmar a importância do respeito às concepções de educação e de mundo dos docentes, parece-me que a escola segue a orientação curricular da Rede Municipal. Esta baseia-se nos princípios metodológicos conhecidos como tendência progressista libertadora, inspirados nas concepções de Paulo Freire (Libâneo, 1990). Isto transparece na ênfase que o PPP dá aos princípios de formação de um cidadão crítico e capaz de intervir em seu cotidiano, na importância do planejamento escolar ancorado na realidade social local, na relação direta entre o aprendizado e o mundo do trabalho, na utilização do repertório de conhecimentos que os/as próprios/as alunos/as possuem e na ligação entre o mundo vivido e o saber sistematizado em determinado momento histórico.

A educação física aparece no documento escolar em dois momentos: na definição dos papéis de cada disciplina e no plano de curso anexado ao mesmo. Quando discute o papel de cada matéria na atividade escolar, o documento registra que a disciplina procura “promover a visão crítica da expressão corporal enquanto linguagem” (PPP, pg. 15) e elenca os principais conteúdos que tradicionalmente fazem parte desta disciplina. No momento em que os planos de curso das disciplinas são apresentados, o que aparece é o do 2º Ciclo, assinado pela respectiva professora, não sendo pertinente às turmas que foram observadas. Porém, este plano de curso pode indicar elementos importantes para analisar o entendimento que os/as professores/as da unidade escolar possuem sobre a matéria, uma vez que este é o documento oficial onde a escola expõe suas concepções à Secretaria Municipal e à sociedade em geral.

Neste documento, justifica-se a presença da educação física na escola utilizando-se dois argumentos: 1) uma forma de diminuir os índices de sedentarismo que, por causa das novas formas de organização do mundo contemporâneo, tomam conta da juventude; e 2) como uma forma de preparar os/as alunos/as para analisarem criticamente os esportes e discursos esportivos trabalhados pelas grandes mídias. Os temas apontados no plano de curso indicam o trabalho com os mais diversos temas da educação física escolar, indo do estudo das qualidades físicas até a análise histórico-crítica dos esportes, dança escolar, lutas, esportes radicais, recreação e temas transversais. O planejamento indica um trabalho muito bem organizado nas aulas de educação física escolar, garantindo inclusive a discussão dos temas relacionados às questões de gênero, lançando como desafio a sua execução no cotidiano escolar.

3.2 A escola com aulas separadas por sexo e em contra-turno.

Não é comum encontrar escolas de ensino fundamental que trabalham com aulas de educação física no contra-turno e separadas por sexo. Isto acontece porque as aulas fora do horário das demais disciplinas demandam mais deslocamentos, aumentando, assim, o gasto de tempo e de recursos. Por se tratar de adolescentes e pré-adolescentes, os pais e responsáveis teriam uma preocupação a mais, diferentemente dos/as alunos/as do Ensino Médio que, por serem maiores e mais autônomos, teriam mais chances de fazer os deslocamentos sozinhos, em condições de segurança, trazendo menos preocupação aos seus pais.

Outro fator que justificaria aulas de educação física no contra-turno para o ensino médio é o fato de este ser mais voltado à preparação para o vestibular. Como a educação física não é uma matéria que conste no vestibular e ainda trata de uma dimensão do ser humano que é historicamente desprestigiada - a saber, a corporal – fica mais fácil retirar esta disciplina do contexto das demais, que são tratadas como mais importantes que a educação física.

Neste contexto, depois de percorrer algumas escolas, encontrei duas que se enquadravam nos critérios desta pesquisa e já na primeira fui aceito. Expliquei os objetivos do projeto e a coordenadora disse que demoraria um pouco para as aulas começarem, uma vez que os/as alunos/as ainda deveriam trazer autorizações médicas para a prática da educação física. Passadas duas semanas, voltei à escola e a

coordenadora marcou uma reunião com um dos professores de educação física da escola, a quem apresentei o projeto de pesquisa e uma declaração de que estava devidamente matriculado no mestrado. Este professor deu a palavra final de que eu poderia assistir às aulas naquela escola. Porém, o outro professor, que trabalhava com os meninos, não foi avisado de que eu assistiria também a suas aulas, mas também não houve problemas em relação a ele, desde o primeiro contato.

A escola, fundada por quatro irmãs, iniciou suas atividades em 1991 e funciona desde seu início com turmas de Educação Infantil (com crianças de 2 a 6 anos) e com Ensino Fundamental. A instituição possui sede própria, com ótima estrutura física, desde sua fundação.

Esta escola particular faz parte da região central de Goiânia, que possui 28 setores, com uma população total de 145.960 habitantes, o que corresponde a 13,44% da cidade. Possui uma densidade demográfica de 6.271,55 habitantes por Km², distribuídos em 6,12% do território goianiense. A região central é a segunda maior concentração populacional da cidade (perdendo apenas para a região sul) e é a primeira em densidade populacional. Há na região central de Goiânia 86 escolas particulares (23,4% do total da cidade), 35 estaduais (22,2% do total) e 24 municipais (7,9% do total), somando 145 escolas (17,5% do total de escolas da capital).

O único dado relativo à característica da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere, presente no documento escolar, é o de que a instituição atende a alunos/as do setor e adjacências onde se localiza e que os/as alunos/as são pertencentes às classes média e média baixa.

O projeto político pedagógico afirma com ênfase o seu caráter cristão, enquanto definição. Acentua também uma concepção totalizadora de aluno, procurando observar os aspectos sociais, pedagógicos e políticos de um trabalho orientado para a formação de um aluno preparado para exercer a cidadania.

Para garantir estes dois aspectos, afirma-se em vários momentos do PPP a preocupação de que os alunos possam, através do conhecimento das diversas culturas e demais conteúdos existentes, conseguir organizar de forma sistemática os dados de sua própria identidade, procurando respeitar as características e diferenças do outro. Segundo o PPP, socialização e processo de identificação e diferenciação se complementam:

Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos

se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo (PPP, 2007, p. 09).

Também aparece no PPP a preocupação com as diferenças trazidas pelos/as aluno/as em sua constituição, ressaltando-se a importância da escola considerar a diversidade de classe social, etnia, sexo e cultura dos alunos com os quais a escola trabalha. Há no documento, portanto, uma dupla preocupação com as questões relativas às diferenças: de um lado, a preocupação da escola em respeitar as diferenças dos/as alunos/as e, por outro, de que os próprios alunos sejam capazes de respeitar as que estão dadas nos diversos planos da vida cotidiana. Segundo o PPP “os direitos e deveres de cidadania e o respeito à ordem democrática orientam as práticas pedagógicas, introduzindo assim, cada criança/aluno na vida em sociedade, que busca a justiça, a igualdade, a equidade e a felicidade para o indivíduo e para todos”. (PPP, 2007, p. 16).

As questões de gênero aparecem no documento quase sempre na discussão acima apresentada, geralmente sob a designação “sexo”, mostrando que, apesar do discurso crítico na formulação do PPP, ainda subsistem concepções biologicistas acerca das diferenças entre meninos e meninas. O único momento em que se utiliza a palavra gênero é quando se trata dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, dizendo que as relações de gênero serão tratadas dentro dos tópicos de orientação sexual. Porém, por tratar várias vezes da questão da igualdade de direitos, pode-se dizer que o tópico gênero está imerso nesta faceta.

Quanto ao referencial teórico, o PPP da escola particular propõe um trabalho baseado nos conceitos sócio-interacionistas de Vygotsky. Este autor tem como principal característica a associação do desenvolvimento intelectual, emocional e motor da criança ao contexto social no qual a mesma está vinculada. Desta forma, tão importante quanto os períodos de maturação biológica pelos quais as crianças passam são os estímulos dados pelas pessoas que convivem com ela.

Desta forma, Vygotsky (1994) acredita que o desenvolvimento da criança segue um ciclo, onde se passa de um estado atual (Zona de desenvolvimento real) para um estágio superior através do estímulo gerado por pessoas adultas ou por crianças mais

velhas que ela. Estas pessoas mais avançadas proporcionariam uma zona de desenvolvimento proximal, pois estão acima da realidade atual das crianças e tornam-se possibilidade e estímulo para que a criança alcance níveis mais altos de abstração. Vemos assim a importância da interação social como fator de estímulo para o desenvolvimento de determinadas qualidades. A linguagem é um elemento central para o desenvolvimento humano, uma vez que é através dela que conseguimos interagir com o outro. Ela é um elemento histórico e social, uma vez que absorve elementos significativos de determinado contexto e institui a possibilidade do ser humano construir conhecimentos e representações acerca de suas próprias vivências.

A educação física aparece no PPP da escola na área de Códigos e Linguagens, junto com a Língua Portuguesa e a área de Artes, com a função de garantir o domínio das diferentes formas de linguagem. Portanto, à educação física cabe “introduzir e integrar os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde” (p. 76). Também é esta disciplina que vai, utilizando os jogos, danças, esportes, lutas e ginástica, fazer com que os alunos usufruam e tenham um exercício crítico da cidadania. Sobre ela, ainda se registra que deve ser integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório, ajustando-se à faixa etária e facultativa no ensino noturno. Todas estas determinações estão presentes na LDB de 1996, (art. 26, §3º).

A escola possui privilegiado espaço físico e abundantes materiais didáticos. Na parte dos recursos físicos, há sala de recepção, secretaria, sala de diretoria administrativa, diretoria pedagógica, sala de coordenação pedagógica, sala dos professores, sala de laboratório de informática, biblioteca com acesso à internet, brinquedoteca, salas de aula⁴⁶, hall de circulação, pátio de recreação com cobertura, pátio de recreação com área aberta, parque infantil, quadra poliesportiva coberta, cantina banheiros adaptados com chuveiros e fraldário.

Em relação aos recursos materiais, a escola possui: 27 computadores e sistema de som completo, além de bateria, guitarra violão e baixo, aparelhos de som para fita K-7, discos e DVD, impressoras, projetores de slides, etc. Para uso em teatro, a escola possui 22 fantoches, materiais em papel e em espuma; videoteca com slides de histórias infantis, vídeos diversos, séries didáticas e coleções de história, geografia e ciências,

⁴⁶ O documento escolar não indica a quantidade de salas.

além de fitas de vídeo de variadas festas e comemorações organizadas pela escola. Fitas k-7, discos e DVD diversos, como histórias e músicas infantis, MPB, paradidáticos, Páscoa, Natal, evangélicas, dias dos pais e das mães, internacionais, etc. Há também roupas diversas para teatros e eventos esportivos, corais, desfiles e Natal. Bandeiras, mapas e jogos pedagógicos. Tudo com muita variedade.

Em relação ao material para a educação física, a escola também possui um bom acervo: além da quadra coberta, há redes de futsal e vôlei, mastros para armar a rede de vôlei, 30 bolas variadas (futsal, vôlei e de borracha), obstáculos de madeiras, bilboquês, golzinhos, saco grande para bolas, carrinhos de rolemã, pandeiro, trompete e bumbo, bambolês, bomba de encher bola, cones, coletes, estacas para atividades diversas, pneus, cordas, etc.

Tendo feito a caracterização das escolas observadas, gostaria então de aproximar-me das representações de professores/as e alunos/as acerca das questões de gênero e de suas concepções sobre educação física escolar, com o objetivo de notar se a presença de determinadas concepções acerca dos dois temas acima citados pode ocasionar práticas sexistas ou não no decorrer das aulas observadas, que serão discutidas no próximo capítulo.

3.3 As entrevistas com os atores envolvidos: suas identificações e concepções.

Nesta parte do trabalho serão apresentados os dados levantados através de um instrumento misto, com o qual tive primeiro contato através da dissertação de mestrado de Gonçalves (1998). Este é composto por uma entrevista e um conjunto de dez afirmações escritas, onde professores/as e alunos/as deveriam escolher entre as categorias “concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”, aquela que melhor representa sua posição pessoal frente ao tema tratado (Ver Anexo I). As afirmações constituem-se em declarações que apontam um aspecto importante sobre o tema estudado, sendo que há uma resposta apenas que indica uma posição não essencialista, enquanto as outras demonstram posições essencialistas ou dúvida sobre o assunto. Torna-se fundamental observar que o objetivo das afirmações é tentar entender como a pessoa se posiciona frente aos temas propostos e comparar suas interpretações em relação ao referencial teórico no qual as discussões de

gênero estão majoritariamente amparadas atualmente. As concepções que atualmente são utilizadas nos estudos de gênero criticam, principalmente, o caráter identitário fortalecido por posições rígidas e essencialistas sobre determinados aspectos socialmente constituídos, que naturalizam determinadas concepções, marginalizando aqueles que não se adequam à postura convencional (Louro, 2003). Portanto, não se procura rotular os/as professores/as e alunos/as como atrasados ou retrógrados, mas sim entender a relação entre suas concepções e as práticas presentes nas aulas observadas.

Na escola particular o instrumento misto foi utilizado com dois alunos e duas alunas que freqüentam as aulas de educação física, dois alunos e duas alunas que não freqüentam, além dos dois professores que trabalham com educação física na escola. Na escola pública municipal ele foi aplicado com duas alunas, dois alunos e a professora.

Os professores da escola particular serão chamados respectivamente de João e José. A professora da escola pública municipal será chamada de Maria⁴⁷. O professor João tem 21 anos, está no sétimo período do curso de educação física na Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás – ESEFFEGO/UEG. Tem carga horária de trabalho semanal de 21 horas, sendo que 6 horas são dedicadas ao trabalho escolar e o restante é cumprido em espaços esportivos; é solteiro e reside em Goiânia. Embora espírita, disse já ter sido mais praticante, por incompatibilidade de horário entre as atividades de trabalho e o centro espírita que freqüentava.

O professor José tem 39 anos e começou a fazer educação física na ESEFFEGO/UEG, em 1989, mas não terminou o curso. É formado em geografia e agora está fazendo o bacharelado em educação física pela Universidade Salgado de Oliveira, com previsão para concluir o curso em 2008. É casado, reside em Goiânia, é espírita praticante e trabalha atualmente com uma carga horária semanal de 55 aulas.

Maria tem 33 anos e é formada pela ESEFFEGO/UEG, em 1996. É espírita praticante e tem uma carga horária semanal de 60 horas, todas na mesma escola. Possui duas especializações: a primeira em atividades físicas em academia e a segunda em educação física escolar. É casada e reside também em Goiânia.

Um aspecto interessante a ser observado é a questão da motivação para escolher o curso de educação física. Os dois professores indicaram como elemento importante para a escolha da formação profissional as experiências anteriores que tiveram com a educação física, principalmente no campo esportivo, seja na escola, seja em outros

⁴⁷ Estes nomes são fictícios.

âmbitos. O professor João disse que o interesse pelo curso surgiu pelo fato de já ter sido atleta de futsal e de vôlei, tendo tido bastante identificação com as aulas que teve enquanto aluno. Ele demonstra muito prazer ao falar destas práticas anteriormente vividas. O José chega a dizer que o gosto pela educação física é um elemento constituinte de sua vida, sendo um dom, uma coisa inata:

Desde criança eu sempre gostei de educação física. Nunca fui iniciado por ninguém, por pai, por mãe, por nada. Sempre gostei de educação física. Achei que eu tinha é... dom para trabalhar com educação física. É... não era um aluno excelente em esportes mas era um cara que praticava educação física direitinho, apesar de ser aquela educação física militar, aquela de (...), mas eu gostava. Foi o que me levou e acabei gostando e tô aí.

Nota-se que a educação física foi um elemento prazeroso em suas histórias de vida, a ponto de a escolherem como opção profissional. Isto não aparece na fala da professora entrevistada: ela aponta a escolha como sendo um elemento fortuito, ao acaso. Não relembra nenhum momento anterior de apreço pela disciplina ou suas práticas como eixo central para sua escolha e ainda deixa a entender que teve maior contato com suas práticas no momento em que se preparava para a parte física da prova, antes necessária para a aprovação no vestibular da área. Segundo ela,

Inicialmente, foi por impulso. Minha colega chamou: “vamos prestar”? E eu falei: “vamos”. Depois eu fui lendo sobre o curso e eu achei ótimo. E durante o cursinho preparatório, que na ESEFFEGO precisava fazer prova prática, aí eu apaixonei de vez (Maria).

Ainda que fuja aos objetivos desta dissertação qualquer pretensão generalizadora, pôde-se perceber nas entrevistas diferenças significativas entre os dois professores e a professora, no que se refere às lembranças em relação às aulas de educação física escolar, às práticas corpóreas ligadas à área e à escolha do curso. Nota-se que os dois homens ressaltam entusiasticamente seus momentos de prazer com a educação física, enquanto a professora relata sua escolha como algo quase acidental.

A ênfase dada aos esportes competitivos nas aulas de educação física talvez faça com que as meninas, que são educadas de forma prioritária em âmbitos privados durante sua infância e adolescência, tornem-se menos habilidosas em esportes coletivos que os meninos, que possuem maiores possibilidades de inserção e treino destes esportes em seu cotidiano. Sobre estas diferenças de acesso às práticas esportivas, Daólio nos afirma que

Sobre um menino, mesmo antes de nascer, já recai toda uma expectativa de segurança e altivez de um macho que vai dar seqüência à linhagem. Na porta do quarto da maternidade, os pais penduram uma chuteirinha e uma camisa da equipe de futebol para a qual torcem. Pouco tempo depois, dão-lhe uma

bola e o estimulam aos primeiros chutes. Um pouco mais tarde, esse menino começa a brincar na rua (...).

Em torno da menina, quando nasce, paira toda uma névoa de delicadeza e cuidados. (...) As meninas ganham de presente, ao invés de bola, bonecas e utensílios de casa em miniatura. Além disso, são estimuladas o tempo todo a agir com delicadeza e bons modos, a não se sujarem, não suarem (1997, p. 82, 83).

Percebe-se, portanto, a omissão dos/as professores/as de educação física na formação de seus alunos/as, pois ninguém precisa saber antecipadamente os conteúdos matemáticos para conseguir se desenvolver nesta área escolar. Trata-se da função do/a professor/a de qualquer disciplina trabalhar com os/as alunos/as uma gama de conteúdos com os quais eles não lidam de forma sistemática em suas práticas cotidianas. Porém, nas aulas de educação física, o/a professor/a parece não atuar no sentido de sua atividade docente: aqueles que não vêm com os conhecimentos e práticas esportivas de outros espaços parecem ter pouco apoio do/a professor/a para aprendê-los. Isto mantém e reforça uma lógica onde nem os poucos conteúdos trabalhados em suas aulas são efetivamente apreendidos e aqueles que não têm acesso aos conteúdos em outros locais acabam por serem excluídos também no espaço em que deveriam aprendê-lo.

Outro aspecto interessante nas entrevistas dos/a professores/a foi a discussão acerca do acesso aos estudos em sua área de atuação e aos relacionados a gênero. Como já foi dito no início dessa dissertação, as questões de gênero aparecem de forma rotineira e sistemática nas aulas de educação física, porém os/as professores/as da área alegam que seus cursos de formação não garantiram o acesso a estas discussões. O professor João, quando perguntado se já havia tido matérias ou discussões acerca da temática, disse que “nas aulas de MEEF⁴⁸, uma vez ou outra, principalmente na MEEF 2 a gente chegou a discutir, mas foi muito pouco”. Quando perguntado sobre o que estas aulas discutiam, o professor respondeu assim:

Ah, da importância de comparação da escola pública e da escola particular. De que a escola pública, muitas das vezes, nós vamos trabalhar com turmas mistas, que foi o caso do nosso estágio, e que na particular as vezes em que a gente foi, todas as vezes foi dividido. Aí a professora pincelava assim, como seria uma aula mista, como seria uma aula para respeitar a particularidade, essas coisas assim.

Percebe-se, através da resposta do entrevistado, um caráter casual nas discussões de gênero em sua formação acadêmica, sendo ressaltados aspectos que não passam de

⁴⁸ MEEF é a sigla da disciplina “Metodologia de Ensino em Educação Física”, constante no currículo de licenciatura plena em educação física da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás, ESEFFEGO/UEG.

mera constatação, como o fato de escolas particulares terem maior incidência de aulas separadas. Pela resposta do professor, parece que não foram discutidas sequer as definições referentes ao conceito⁴⁹, demonstrando certo descuido e dificultando o entendimento e a operacionalização de ações referentes ao tema. Não foi possível perceber na fala do professor elementos centrais para o entendimento do que seja o ato de “respeito à particularidade”: este pode ser pautado apenas nas diferenças biológicas não considerando, além destas, as sociais.

Apesar do professor José ter começado três cursos de graduação, ainda que um tenha sido inconcluso e o outro tendo previsão para término em 2008, ele responde de forma enfática quando perguntado se a temática gênero já tinha sido trabalhada em sua formação acadêmica: “*Nada, nada, nadinha*”.

A professora Maria também afirma que não houve nenhuma discussão acerca dessa temática em sua graduação, ressaltando que talvez isto tenha ocorrido por causa da mudança de currículo que aconteceu na época em que ela ingressou na faculdade, onde matérias como antropologia foram retiradas do currículo. Segundo a professora, a temática apareceu em sua formação apenas na sua segunda pós-graduação, a de educação física escolar, onde se discutiu um pouco nas matérias sociologia da educação e dança.

Analisando os depoimentos acerca da discussão da temática “gênero”, podemos concluir que a mesma foi negligenciada na graduação destes professores, indicando assim ser a falta de discussão acadêmica da temática um dos elementos que fazem com que as estereotípias de gênero permaneçam no ambiente escolar.

Ainda no âmbito da formação inicial, é importante pensar sobre o conjunto de dados levantados por Chagas (2007) em sua monografia de final de curso. Segundo a autora, 92,8% dos/as alunos/as do 8º período do curso de educação física da ESEFFEGO/UEG acreditam que as discussões de gênero são importantes para a prática docente na área, porém, apenas 35,8% afirmam serem capazes de discutir gênero no âmbito escolar. Desses, 10% se equivocaram ao conceituar gênero ou assumiram que não compreendiam o significado do termo. Fica claro, portanto, que há por parte dos/as alunos/as a consciência de que as questões de gênero são importantes em suas

⁴⁹ Althusser (1978) indica que um dos principais pontos para a execução de um trabalho científico é a definição do termo que será utilizado, diminuindo assim as imprecisões decorrentes do uso cotidiano e senso comum que o termo adquire. Nesse sentido, Durkheim (2003) também evidencia a necessidade de definição dos conceitos a serem operacionalizados no campo das ciências sociais. O que se procura não é a essencialização de uma definição, mas a demarcação primordial de como vemos, naquele momento, os contornos e a complexidade do tema a ser desenvolvido.

atividades profissionais, porém este conhecimento não é contemplado em sua formação inicial.

Outro tópico que pode indicar-nos a situação da formação quanto ao tema proposto é que dos/as professores/as pesquisados na ESEFFEGO/UEG todos disseram que trabalham com a categoria gênero em suas aulas, mas 33% disseram que não conhecem autores/as que discutem gênero, 11% disseram só conhecerem autores/as discutindo gênero na educação física e 11% disseram não conhecem autores/as que estudam o tema nem na educação física nem nas ciências sociais (Chagas, 2007).

Portanto, através dos dados levantados nesta dissertação e dos apresentados anteriormente, concluímos haver fosso entre o reconhecimento da necessidade de discutir questões de gênero na formação dos/as graduandos/as e a efetiva implementação desta temática enquanto conteúdo. A autora conclui dizendo que “os dados apontam para inconsistências na formação sobre gênero no curso de licenciatura em EF da ESEFFEGO” (Chagas, 2007, p. 34).

Ainda em relação à formação profissional, há outra questão importante a ser pensada: os aspectos relacionados aos estudos em sua área de trabalho. O que mais chama a atenção em relação aos professores/as das escolas é o fato de que eles não possuem o hábito de fazerem leituras. Estas, juntamente com os cursos em diversos âmbitos, poderiam suprir este déficit em suas formações iniciais, o que não tem acontecido.

Quando perguntado sobre a participação em cursos de formação, o professor João nos informou que tinha feito apenas cursos na área de academias e que pretende começar uma especialização assim que terminar sua graduação. Apesar de afirmar que gostaria de trabalhar nas áreas de treinamento desportivo e de educação física escolar, ele não tinha feito cursos específicos nestas áreas e disse também que não utiliza nenhuma tendência da educação física em específico no decorrer de suas aulas, afirmando adaptar as correntes em relação aos objetivos de cada aula⁵⁰.

Em sua entrevista, o professor José diz que não trabalha com nenhuma corrente específica da área de educação física. Ele justifica esta questão dizendo que já há na escola uma identificação em relação ao referencial teórico da educação em geral, a corrente sócio-interacionista, o que faz com que ele siga esta referência. É importante

⁵⁰ É importante frisar que há tendências que são mutuamente excludentes, não comportando este tipo de situação, uma vez que seus pressupostos teóricos, suas metodologias, formas de escolha de conteúdos e avaliação são diferentes. As análises sobre as tendências observadas em campo serão feitas no quarto capítulo dessa dissertação.

perceber que as tendências crítico-superadora e crítico-emancipatória aproximam-se substancialmente da escolhida para a escola, com a vantagem de trazer elementos específicos para a área. Isto pode demonstrar que o problema não esteja no choque de referenciais, mas sim no não conhecimento das tendências da área. O professor também ressalta que não tem feito as leituras para a área de educação física escolar.

A professora Maria disse, em entrevista, que não trabalha com nenhuma corrente em sua prática cotidiana. Ela afirma que até se identifica com a crítico-superadora, mas que na atividade docente “acaba que eu faço uma miscelânea, pega um pouquinho de cada de acordo com a necessidade”. Quando perguntada se tem lido coisas da área de educação física, a professora disse que atualmente tem lido apenas o suficiente para dar aulas, deixando a entender que não tem estudado os conceitos relacionados à área de conhecimento, mas apenas o necessário para manter as aulas em determinado padrão, como, por exemplo, a revisão e o preparo para uma aula que se proponha a analisar as primeiras regras do basquetebol.

Analisando as respostas dadas nas entrevistas, em relação às dificuldades nas formações inicial e continuada, ao domínio e utilização de referencial teórico próprio da área de educação física, às leituras cotidianas relativas ao bom desempenho da profissão e à carga horária dos/a professores/a, percebemos que elementos econômicos e culturais se entrecruzam na formação destes professores/as, incidindo diretamente sobre suas representações e práticas, ajudando a manter as diferenças de gênero no cotidiano escolar.

O professor José e a professora Maria possuem, respectivamente, cargas horárias de 55 e 60 aulas semanais. No caso do professor José, ainda há o curso de graduação em andamento. Com cargas horárias tão altas, resultado da já conhecida má remuneração do trabalho docente, fica difícil manter-se motivado para fazer leituras e atualizações no pouco tempo restante.

Porém, a falta de leitura também ocorre mesmo no caso do professor que tem apenas 6 aulas semanais na escola e 15 horas de trabalho na AGEL⁵¹, resultando em uma carga horária de 21 horas semanais. Frente a essa questão, talvez os dados de Chagas (2007) possam iluminar alguns elementos culturais na formação em educação física.

⁵¹ AGEL é a sigla de Agência Goiana de Esportes e Lazer.

A autora nos afirma que 21,4% dos graduandos no 8º período de educação física da ESEFFEGO/UEG disseram não estudar nenhuma hora por semana e o mesmo número diz estudar de 1 a 3 horas semanais. A falta do hábito da leitura é um dos elementos que fazem com que os/as professores/as não percebam as discriminações de gênero no decorrer das aulas ou passem a agir em determinadas situações através do método de tentativa e erro, não raro utilizando-se de concepções senso comum acerca do corpo e das diferenças sociais entre meninos e meninas para conduzir suas práticas, contribuindo assim para mantê-las (Chagas, 2007).

Esta situação aponta para outro elemento importante para se pensar a discussão e a construção de práticas alternativas de combate ao sexismo e machismo que hoje se impõem nas aulas de educação física, no que tange às questões de gênero: não incorporando um conjunto sólido de conhecimentos relativos à sua própria identidade e às noções de corpo, os alunos acabam por repetir estereótipos e pré-noções já estabelecidas sobre sua atuação e sobre as concepções de gênero socialmente construídas.

Isso fica claro quando analisamos a definição da área de educação física para os/a professores/a pesquisados/a e seus alunos/as. Ou seja, a educação física, assim como a saúde e as questões de gênero, aparece como decorrência de relações causais derivadas de noções meramente biológicas de corpo.

O professor João diz que o objetivo da educação física é facilitar o desenvolvimento motor dos alunos, organizar alguns elementos acerca do “tentar um relacionamento social dos alunos” e fazer com que eles/as saibam um pouco dos esportes. Para o professor José, o objetivo da educação física é sociabilizar. Ele ressalta que o objetivo não é a promoção de saúde, pois com uma aula semanal não é possível defender este ponto de vista e acha que se desse para trabalhar também em sala de aula discutiria elementos importantes para a saúde, como o uso de drogas lícitas ou ilícitas e a prática de atividades físicas como forma de prevenção de doenças ligadas à inatividade, como problemas cardíacos e de diabetes, por exemplo.

Para a professora Maria, a educação física tem como objetivo dar suporte ao aluno/a para que ele tenha uma mínima condição de entender os fatores corporais que podem influenciar na busca de um padrão razoável de qualidade de vida. O esporte seria uma forma de promover a qualidade de vida do/a educando/a e ela tem como objetivo na educação física fazer com que eles/as tenham o mínimo de possibilidade de conhecer e praticar os esportes em suas vidas cotidianas.

É importante analisar as definições dos professores sobre os objetivos da educação física porque estes indicam a visão de mundo e as ênfases que são colocadas em seus trabalhos. Isto pode indicar-nos, por exemplo, a possibilidade de enfrentamento de determinadas concepções socialmente hegemônicas e suas relações com as mesmas. Nota-se na fala dos/a professores/a a incapacidade de dar uma definição que garanta a especificidade da educação física, a forte tendência de utilização do esporte em detrimento de outros conteúdos e a base biológica de suas análises.

É interessante notar a utilização da sociabilização como elemento definidor da área de educação física para duas das três pessoas entrevistadas. A sociabilização é um elemento presente em qualquer lugar da vida social, visto que tanto a igreja quanto a prisão e a rua servem a este processo. Daólio (1994) encontrou as mesmas justificativas para a existência da educação física escolar em suas pesquisas com os professores de educação física no Estado de São Paulo e considera esta resposta como uma prova da falta de clareza acerca da especificidade da própria área pelo professor.

Outro elemento importante nesse tipo de resposta é seu caráter conservador, uma vez que a disciplina tem como um de seus objetivos centrais a função de adaptação social, tornando-se, portanto, um instrumento de manutenção da ordem na educação escolar. Não se discute tipos de sociedade e de indivíduos que se forma utilizando o modelo esportivo/competitivo, desconhecendo-se, assim, suas funções de naturalização da exclusão e de justificativa biologicista das diferenças entre mulheres e homens. Desta forma, entende-se como a falta de clareza acerca das novas noções da filosofia e da sociologia sobre o corpo faz com que os/as professores/as mantenham práticas não transformadoras no âmbito das questões de gênero. O esporte, por sinal, aparece nas entrevistas dos três professores como eixo justificador da educação física na escola e isto mostra como a influência da instituição esporte ainda tem feito com que os outros conteúdos da educação física sejam relegados, trazendo enormes prejuízos para os/as alunos/as⁵².

Um último elemento caracterizador da área, segundo os/a professores/a, é o entendimento de que a educação física serve para melhorar o desempenho motor e os níveis gerais de saúde. A análise destes dois elementos de forma conjunta é possível, pois os/a professores/a os colocam em relação direta em suas falas. Não há referência

⁵² O tema esportes já foi pontuado neste mesmo capítulo. Trago-o aqui por se tratar do principal eixo argumentativo dos professores pesquisados, mas gostaria de discuti-lo de forma mais aprofundada no próximo capítulo, quando analisar as aulas assistidas.

aos elementos sociais que envolvem o aprendizado e desempenho motor e estes têm sido pensados apenas sob os aspectos biológicos. O professor José nos afirma sua visão de educação física quando nos diz que

Para mim, eu acho que a educação física na escola, ela teria que ser pelo menos três vezes por semana, porque é, (...) conteúdos que pudessem levar para dentro da sala de aula, que eu já tentei isso aqui e não foi possível, que falasse de saúde, que falasse de tabagismo, de anabolizantes e de uma... é...que orientasse uma prática saudável da educação física, visando, é... melhoria de saúde, mas, infelizmente não é assim que funciona, né?

Acredito que a defesa da idéia de que as aulas de educação física deveriam acontecer três vezes por semana está proposta com base nas prescrições legais da década de 70, onde se tinha uma orientação biologicista e acreditava-se no modelo em que as aulas constituir-se-iam em espaços para o treinamento corporal, necessitando de uma estimulação constante com dias de descanso para a recuperação muscular. Associando esta percepção aos assuntos acima elencados como importantes para serem discutidos com seus alunos/as, pode-se supor que o professor tem intenção de integrar as aulas de educação física aos aspectos biológicos da saúde corporal. Estes problemas refletem diretamente na formação dos/as alunos/as e são em seus discursos que nos focaremos adiante.

Na escola particular entrevistei quatro alunos e quatro alunas, sendo que dois meninos e duas meninas não freqüentavam as aulas⁵³. Os meninos que freqüentavam as aulas serão chamados, respectivamente de Pedro e Paulo. As moças serão Patrícia e Priscila. Os meninos que não freqüentam as aulas na escola particular serão chamados de Cleiton e Carlos e as meninas de Carolina e Camila. Por último, os alunos entrevistados da escola pública que assistiam as aulas de educação física serão chamados de Marcos, Miguel, Marina e Marília.

Todos os alunos entrevistados possuem idades que variam entre 13 e 15 anos, sendo considerados, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, como adolescentes, cabendo, portanto, uma pequena discussão acerca desta faixa etária. A única caracterização fixa sobre o começo e o fim da adolescência é a legal, que por suas características necessita estabelecer um começo e um fim rígidos para que se possa agir frente à garantia de direitos desta faixa etária. Esta é uma fase considerada como uma preparação para que o indivíduo saia da fase infantil e adquira status de pessoa adulta. É variável de sociedade para sociedade, em cada momento histórico e, às vezes, modifica-

⁵³ Todos os nomes dos alunos são fictícios.

se dentro de uma mesma sociedade, dependendo de fatores culturais, como a capacidade de constituir família, e aqueles ligados ao mundo do trabalho de cada estrato social⁵⁴ (Bock *et alli*, 1999).

Em sociedades em que há uma relativa homogeneização das funções dos adultos, há uma tendência de que a adolescência aconteça em um período mais curto de tempo enquanto nas sociedades em que há uma complexificação das tarefas que exigem responsabilidades, há uma tendência de que este período se torne mais longo.

Nesta transição entre a infância e a vida adulta, o/a adolescente percebe que os padrões morais que recebia no seio de sua família não são os únicos e podem até se chocar com aqueles propostos pelos novos grupos sociais que vão ajudar a lhe conferir o status de “não criança”. Junte-se a esta situação de instabilidade e complexidade aumentadas as transformações corporais pelas quais eles estão passando e se entende a importância da afirmação de identidade que os/as adolescentes estão vivenciando. Deve-se, porém, observar o quanto a busca pela afirmação da identidade pessoal está passando pelo desrespeito às identidades não hegemônicas.

No ritmo acelerado em que a sociedade está se transformando, com o aparecimento e popularização de diversas mídias para a circulação de informações, até as formas de se afirmar como jovem estão se modificando rapidamente, fazendo com que se criem novos e variados grupos, baseados em valores os mais diferentes possíveis e em formas de socialização cada dia mais virtualizadas e midiáticas, levando ao crescimento do individualismo e da organização de grupos identitários violentos que não respeitam a pluralidade cultural da sociedade contemporânea⁵⁵. Para Libâneo, isto pode acontecer porque os adolescentes habitam “um novo espaço comunicacional, em que se criam novos modos de ‘estar juntos’, ao ponto dos espaços de mediação e experiência tecnológica substituírem a experiência pessoal e social” (Libâneo, 2002, p. 22). É importante ressaltar, novamente, que os elementos identificadores da adolescência, que parecem conferir caráter homogeneizador a análise, são modificados

⁵⁴ Dependendo da classe social a qual pertence, o adolescente pode ingressar rapidamente no mundo dos adultos como uma forma de ajudar a manter a casa. Geralmente estas situações levam os adolescentes a trabalhos de adultos, caracterizados por certa simplicidade de ação e desvalorização da hora trabalho. Já em sociedades com alto índice de desenvolvimento econômico, pode acontecer o retardamento da entrada dos jovens no mercado de trabalho e no mundo adulto, criando o que alguns autores chamam de “adulescência” (Bock *et alli*, 1999).

⁵⁵ Para isto, ver o renascimento de grupos nazistas e a quantidade de sites comuns e de relacionamento que ofendem a homossexualidade, por exemplo.

na vivência cotidiana por elementos sociais, étnicos, religiosos, políticos e de gênero, não se constituindo a adolescência em um conjunto de pessoas relativamente parecidas.

Em relação aos adolescentes envolvidos nesta pesquisa, na escola particular, Pedro e Paulo possuem, respectivamente, 13 e 15 anos. Patrícia tem 14 anos e Priscila tem 13. Os dois alunos que não frequentam, Cleiton e Carlos, possuem 14 anos; Carolina tem 14 e Camila tem 15 anos. Na escola pública, Marcos tem 15 anos e Miguel, 14; Marina tem 13 e Marília, 15.

Quando perguntados sobre para que servem as aulas de educação física, não houve diferença significativa de respostas entre os alunos que frequentam as aulas nas duas escolas e os que não frequentam na particular. Todos os alunos e alunas das duas escolas disseram em suas entrevistas que a educação física tem como eixo central o ensino de esportes, tanto nos seus aspectos técnicos quanto em seus aspectos de regras. Dentre os aspectos relativos aos esportes, dois citaram que o mesmo é importante para aprender a perder e a ganhar. Outro elemento citado foi a associação entre o exercício físico e a saúde. Além de trabalhar com questões esportivas, Carolina disse que a educação física era uma espécie de recreação. Cleiton foi o único que trouxe uma informação diferenciada acerca dos objetivos da educação física, que ele disse ter obtido junto a um amigo que estava terminando o curso de educação física:

Na minha opinião, acho que serve, deveria servir para melhorar a saúde, o desenvolvimento físico e tal. Mas o problema é que só tem esporte e eu já ouvi de um professor que já está quase formado, igual a você, que a educação física ela não é só o esporte em si, não é só a saúde: ela é o físico, é o psicológico, é o que a pessoa entende que ela pode entender, que ela pode relacionar os jogos com história ou geografia, alguma coisa assim, mas quando eu fazia ela servia para melhorar as habilidades nos esportes, como no futebol, queimada, vôlei, estas coisas assim.

Apesar de afirmar que a educação física está vinculada às questões de saúde e de desenvolvimento físico, Cleiton disse que obteve uma informação, através de um amigo, de que a educação física se relacionaria também com conhecimentos advindos das ciências humanas e que o ser humano não deveria ser pensado apenas sob o prisma do biológico.

Quando perguntados sobre a separação entre meninos e meninas nas aulas de educação física, os professores da escola particular justificaram esta ação como uma forma de garantir a especificidade do trabalho na área, uma vez que com esta atitude conseguiriam trabalhar de forma diferente, tanto com os meninos como com as meninas, melhorando seu trabalho com ambos. Apesar desta justificativa, realçaram também que

a separação possui, para a escola, uma fundamentação mais religiosa e moral que voltada ao trabalho específico de suas aulas. Ressaltaram que esta decisão é anterior à entrada dos dois na escola e que talvez ela derive do fato da escola ter um forte caráter religioso.

Através das respostas dos dois professores, acredito que a separação por sexo pretende evitar problemas relativos ao encontro de meninos e meninas e um possível envolvimento sexual: isto traria problemas para a escola e pressão por parte dos pais. Em sua entrevista, João disse que “Quando eu entrei aqui já era assim, já funciona assim há 25 anos. Quando eu entrei, a primeira coisa que me falaram foi: olha as aulas aqui são separadas. Então, já me fechou ali”. José parece confirmar esta questão, pois também relaciona a separação das aulas entre meninos e meninas, até nos dias da semana, com o forte caráter evangélico da escola. Segundo José,

Separado por sexo desde que eu entrei na escola é assim. Acredito que é até por questão de sexualidade, assim. Esse colégio é uma escola evangélica e eu sinto uma repressão grande em relação ao relacionamento de meninos e meninas dentro da escola. Então acho que pode ser uma forma que a direção tem de tentar separar, porque até por ser um momento fora, então é um momento em que eles saem, poderiam ficar juntos ali na porta da escola, são em dias e horários separados, então teoricamente eles não se encontram.

Apesar de João e José terem afirmado em entrevista que desde quando chegaram para trabalhar na escola a situação já estava construída e foi até reafirmada enquanto princípio pela direção (José), parece-me que os professores também não possuem uma posição teórica clara acerca das aulas serem separadas ou em sistema de co-educação e isto aparece quando se posicionam frente às afirmativas apresentadas no instrumento. Quando coloquei a frase: “*A educação física deve ser trabalhada em turmas separadas por sexo, uma vez que desta forma conseguiremos trabalhar melhor, respeitando as especificidades físicas de cada turma*”, o professor José assinalou a opção “discordo em parte”. Esta resposta demonstra que os aspectos físicos e motores ainda são colocados por José como elementos justificadores da separação nas aulas de educação física escolar. Como nas aulas de educação física escolar o objetivo é a vivência e a prática, não o treinamento, há demasiada valorização de aspectos motores, que apenas em um sistema competitivo mereceriam justificariam a separação, acredito que ainda não há clareza ou disposição do professor em enfrentar o problema dos confrontos físicos entre meninos e meninas durante as aulas.

Em sua entrevista, quando pergunto se ele acredita que existam conteúdos para homens ou para mulheres, ele diz que não, respondendo que: “na sociedade, mulher dirige caminhão e avião, homem corta cabelo e faz unha, então eu não vejo que na educação física o conteúdo tem que ser separado ou fragmentado por que é homem ou é mulher”. Se a separação por sexo não se orienta com base na diferença dos conteúdos, parece-me que a questão remete-se ao método de trabalho e à relação entre meninos e meninas no interior das aulas. Para entender a percepção do professor acerca desta relação, coloquei a seguinte afirmação no instrumento: “*Os meninos são naturalmente mais agressivos que as meninas, por isso é importante separá-los por sexo*”. José também discordou em parte, demonstrando novamente que existem, em sua perspectiva, alguns elementos naturais que explicam o modo agressivo de ser dos meninos e justificam a subsequente separação por sexo nas aulas de educação física.

Em relação às aulas separadas por sexo, João ressalta como vantagem o fato de que na escola é característico o trabalho apenas com modalidades esportivas, “Como é dividido, as meninas tendem mais a se desenvolver, as aulas rendem mais no handebol e no vôlei, que teoricamente são atividades mais femininas, assim (...) do que os meninos que gostam mais do futsal”. Através desta afirmação, o professor parece concordar que o esporte é um dos elementos com caráter fortemente sexista na escola. Sobre isto, Dunning (1992) nos diz que a possibilidade de equilíbrio de forças entre os sexos tende a favor dos homens todas as vezes que a sociedade necessita ou valoriza a força física. Como a tecnologia em nossa sociedade faz com que as diferenças físicas entre homens e mulheres não se constituam em elemento essencial, visto que a força já não se constitui mais como elemento fundamental no mundo do trabalho, o esporte emerge, paradoxalmente, como um importante legitimador das “diferenças naturais” entre homens e mulheres.

Interessante notar que quando perguntado se acredita que haja conteúdos para homens ou mulheres, o professor diz que não há, ressaltando apenas a necessidade de adaptações para trabalhar com um ou com outro: “às vezes [tem que trabalhar] de forma diferente por questão de força, capacidade de execução. Tem uma delicadeza, vamos dizer assim, da menina, que a gente tem que entender”. Ainda sobre as aulas fora do horário e separadas para meninos e meninas, João disse em sua entrevista que a carga horária da manhã não comporta a quantidade de aulas, parecendo ser a saída mais comum e correta a educação física passar para o contra-turno. Esse entendimento, porém, é contrário ao que os PCN indicam.

Ainda em relação aos seus posicionamentos frente à essencialização de corpos e comportamentos de meninos e meninas, percebemos que João tem uma postura contraditória. Quando peço para ele avaliar a afirmação de que “*A educação física deve ser trabalhada em turmas separadas por sexo, uma vez que desta forma conseguiremos trabalhar melhor, respeitando as especificidades físicas de cada turma*”, ele concorda em parte. Esta postura, como já foi dito anteriormente, ignora que não existe homogeneidade na turma, uma vez que critérios como força e habilidade não são dados a todos os meninos da mesma forma, só pelo fato de serem garotos. Mostra-se, portanto, que João elegeu a categoria gênero como justificativa válida para a separação de meninos e meninas nas aulas de educação física, desconsiderando outras qualidades que poderiam alcançar o mesmo objetivo de forma mais adequada. É importante ressaltar que as aulas de educação física não possuem mais, na literatura da área, o objetivo de formação de talentos esportivos nas aulas. Não é coerente, portanto, uma ênfase tão grande na homogeneização da turma a ser trabalhada, uma vez que a percepção da educação física enquanto linguagem comporta níveis variados de aprendizagem nos mesmos espaços, pois o objetivo da educação física, nas correntes que apresentam melhores possibilidades para um trabalho não sexista (crítico-superadora, crítico-emancipatória e a antropológica, de Jocimar Daólio), é a experimentação, vivência e entendimento acerca das relações entre o tema estudado e a organização social, não mais o gesto motor em si mesmo.

Quando afirmado que “*as diferenças entre meninos e meninas são naturais, pois estão descritas até na Bíblia Sagrada*”, João concordou em parte. Quando afirmado: “*a competitividade é algo natural que aflora mais nos meninos que nas meninas, por isso que os meninos seriam mais competitivos e atirados que as meninas*”, o professor concordou em parte. Estas respostas demonstram uma postura de dúvida quanto aos caracteres essencialistas contidos nas perguntas, quando a resposta que indicaria um caráter construcionista⁵⁶ das diferenças de gênero seria “discordo totalmente”. Por último, quando afirmo que “*há gestos que são naturais de meninas e gestos que são naturais dos meninos: meninos que fazem determinados gestos têm mais*

⁵⁶ Este termo indica um conjunto de proposições teóricas que acredita na construção social de determinadas características dos seres humanos, contrapondo-se, então, àquelas correntes teóricas que defendem a matriz natural de certos comportamentos. Sobre o desconstrucionismo (que paradoxalmente torna-se a mesma coisa), Flax (1991, p. 221) nos diz que “os discursos pós-modernos são todos ‘desconstrutivos’, já que buscam nos distanciar de crenças relacionadas à verdade, conhecimento, poder, o eu e a linguagem, que são geralmente aceitas e servem de legitimação para a cultura ocidental contemporânea, e nos torna cépticos em relação a tais crenças”.

tendência a se tornarem homossexuais”, o professor discorda em parte. Através desta resposta, novamente temos o entendimento de que existem comportamentos “naturais” de cada sexo e o respeito a estas diferenças determinam um melhor trabalho na área⁵⁷.

Quando João responde que discorda totalmente da afirmação de que os meninos seriam naturalmente mais indisciplinados que as meninas, sendo esta a explicação dos primeiros falarem mais palavrões e concorda totalmente com a afirmação de que *“trabalhar com meninos e meninas juntos nas aulas de educação física é importante, pois na vida eles terão que conviver entre si”*, percebe-se contradição com as posições abordadas nos parágrafos anteriores. Sobre a indisciplinada, João se mostra contra a posição essencialista que atribui aos meninos uma natureza propensa ao desrespeito; sobre meninos e meninas estudarem juntos, ele aceita a ênfase na convivência como elemento que será importante para a vida futura, quando nos parágrafos anteriores afirma como fundamentais outras categorias, como a eficiência das aulas separadas.

Quando afirmo que *“trabalhar com meninos e meninas juntos nas aulas de educação física é importante, pois na vida eles terão que conviver entre si”*, os três professores respondem que concordam totalmente. Esta posição é interessante, pois indica uma coerência que ainda não havia tido entre os três entrevistados. Esta concordância em uma posição mais direta frente à separação de gênero talvez indique uma diferença entre algo que seja estabelecido socialmente como politicamente correto e suas opiniões mais específicas relacionadas à área de conhecimentos. Pode mostrar também a falta de conhecimentos específicos para o entendimento e respostas coerentes acerca do conjunto de questões propostas, uma vez que, na afirmação de caráter mais geral⁵⁸, houve consenso acerca da importância da não separação sexista, enquanto em posições mais específicas ainda aparecem vínculos com práticas que comungam com antigas concepções de corpo, gênero e educação física. Por último, pode indicar que, apesar de não concordarem com a separação de gênero nas aulas de educação física, os professores não conseguem, talvez por não terem status suficiente para garantir a mudança de um modelo tradicional de organização das aulas, fazer com que os alunos/as entendam que os objetivos da aula de educação física na escola são

⁵⁷ Dentre os elementos naturais, alguns são associados à biologia e outros à religião.

⁵⁸ A mesma coisa ocorre quando se pergunta à determinada pessoa se ela é preconceituosa. Nesta pergunta de caráter geral, a maioria delas responde que não. Porém, quando se pergunta se ela aceitaria que seu filho fosse homossexual, determinadas reações negativas emergem.

diferenciados dos valores envolvidos nas práticas do sistema esportivo profissional. Isto dificultaria a conscientização dos/as alunos/as frente à prática conjunta e não agressiva em relação às meninas.

Por outro lado, o professor José apresenta, na entrevista e nas questões elencadas, maior coerência em suas opiniões. Como pontos a serem destacados, ele oferece uma resposta vaga quando perguntado sobre as vantagens de trabalhar com meninas e meninos separadamente, dizendo apenas que “eu consigo mais com as meninas”. Porém, o professor relata também que é mais difícil trabalhar com as meninas porque “elas são muito agitadas em questão de ciúmes, umas com as outras, então, o trabalho é mais complicado”. A observação de que as mulheres seriam mais instáveis emocionalmente é um estereótipo clássico no sexismo vigente. Ele também responde “discordo em parte” à afirmação de que *“a educação física deve ser trabalhada em turmas separadas por sexo, uma vez que desta forma conseguiremos trabalhar melhor, respeitando as especificidades físicas de cada grupo”*. José também discorda em parte na afirmação de que *“os meninos são naturalmente mais agressivos que as meninas, por isso é importante separa-los por sexo”*, indicando um caráter essencialista sobre o assunto.

Porém, diante das outras afirmações e perguntas, José posiciona-se de forma diferenciada. Quando perguntado na entrevista sobre as desvantagens do trabalho em separado, José afirma que há problemas de sociabilização, ressaltando questões acerca de dúvidas sobre a sexualidade, que as meninas procuram solucionar estas dúvidas com ele. Sobre isto, José mantém uma relação de amizade e companheirismo com suas alunas, mostrando-se aberto às dúvidas existentes na área de sexualidade. Em relação ao trabalho específico da educação física, em sistema de co-educação, a resposta não atinge a especificidade da área no que tange à metodologia de trabalho, uma vez que não aponta elementos relativos à relação entre os conteúdos sugeridos e a operacionalização didática dos mesmos.

Quando afirmado que *“os esportes que são organizados com base em ritmo e harmonia devem ser praticados preferencialmente pelas meninas, uma vez que estas são mais graciosas por natureza”*, que *“meninos falarem palavrões é uma coisa comum, pois eles são mais indisciplinados por natureza”* e que *“o corpo humano é como uma máquina e por isso é importante trabalhar máquinas diferentes em espaços diferentes”*, todas assertivas com caráter essencialista, José assinala a resposta “discordo

totalmente”, aproximando-se de uma posição mais aberta em relação à construção social de determinadas características tidas pelo senso comum como naturais.

Na questão religiosa, apesar de se declarar espírita praticante, José discordou totalmente da afirmação de que “*as diferenças entre meninos e meninas são diferenças naturais, que estão descritas até na Bíblia Sagrada*”, demonstrando abertura religiosa para a questão. Esta posição é importante, pois a religião tem se mostrado um elemento central na constituição de rígidas representações de gênero, geralmente atribuindo às mulheres papéis secundários e relacionados aos cuidados com a casa e com a família. É interessante que José foi o único dos três professores, todos com orientação religiosa espírita, a discordar totalmente da afirmação.

A professora Maria, da escola municipal, possui uma visão bastante diferenciada acerca das aulas separadas por sexo. Em sua entrevista, ela diz que nunca deu aulas em turmas separadas e que isto facilitaria a “*continuidade de discursos sexistas acerca dos esportes e das relações entre mulheres e homens nos diversos âmbitos da vida*”. Ela chega a questionar as diferenças corporais entre meninos e meninas, afirmando que ambos possuem o mesmo corpo e ainda problematiza outros aspectos da diferença:

Tem gente que diz: ah, tem... o homem é mais forte, a mulher é mais flexível. Até quando, né? (...) eu tinha o exemplo de menina, ano passado, que jogavam futebol muito melhor que os meninos, mas muito melhor mesmo, e meninos que nem gostar de bola gostavam (Maria).

A posição da professora parece-me mais atenta às questões de gênero nas aulas de educação física, pois problematiza alguns elementos que, quando naturalizados, acabam conferindo legitimidade à separação de meninos e meninas, atribuindo características físicas e sociais imutáveis, ressaltando a inferioridade das meninas. Porém, a negação textual das diferenças físicas entre meninos e meninas demonstra a dificuldade da professora em lidar com o binômio diferença/ desigualdade. Quando se negam as diferenças entre homens e mulheres, desloca-se de um modelo onde as mesmas são consideradas exclusivamente naturais, transformando as diferenças em justificativa para o nascimento das desigualdades, migrando posteriormente para uma concepção onde todas as diferenças são desconsideradas, ressaltando unicamente a construção social do corpo humano. Sobre isto, Flax nos diz que

Todos concordarão que há diferenças anatômicas entre homens e mulheres. Essas diferenças anatômicas parecem estar primeiramente localizadas ou serem conseqüências das diferenciadas contribuições de homens e mulheres

a uma necessidade biológica comum – a reprodução de nossa espécie (1991, p. 239).

O que se procura não é a negação das diferenças existentes entre homens e mulheres, mas sim assinalar as desigualdades sociais que se criam a partir da valorização/desvalorização destas diferenças, afinal, como ressaltado por Scott (1995) e já citado no primeiro capítulo, gênero é uma forma de constituição de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos.

O questionário de Maria é o mais coerente entre os três professores, apesar de ter sido a única a concordar totalmente com a afirmação de que *“As diferenças entre meninos e meninas são diferenças naturais, que estão descritas até na Bíblia Sagrada”* e de ter discordado apenas em parte da afirmação de que *“Meninos falarem palavrões é uma coisa mais comum, pois eles são mais indisciplinados por natureza”*. Por último, ela elencou também que concordava em parte com a afirmação de que *“A competitividade é algo natural que aflora mais nos meninos que nas meninas. Por isso os meninos são mais competitivos e atirados que as meninas”*. Fora estes pontos, a professora indicou certa segurança na afirmação de posturas mais construcionistas em relação às diferenças entre meninos e meninas.

Outro aspecto que chamou a atenção na entrevista com a professora Maria é a sua resposta, quando perguntada se há alguma diferença entre a participação de meninos e meninas. A professora afirmou que incentivar a participação das meninas é mais difícil, uma vez que elas estão mais preocupadas com aspectos de sua beleza, expressos pelos cuidados com suas roupas (como saia e tomara-que-caia) e pelo medo de suar e sujar. Maria ressaltou que os meninos que possuem sobrepeso também acabam tentando se isolar durante as atividades.

Sobre este aspecto, talvez as aulas fora do horário se constituam uma solução, uma vez que as alunas viriam com roupas apropriadas e não teriam a necessidade de continuarem com as roupas na escola para assistirem a outras aulas. Por outro lado, há uma grande evasão da educação física escolar quando as aulas são no contra-turno, sendo conhecida na área a utilização de comprovantes de academias e clubes, para justificar dispensa das aulas. Sabe-se que nestes locais a frequência e participação nas atividades não possuem controle adequado⁵⁹.

⁵⁹ Há escolas particulares onde até a declaração de frequência de cursos de inglês e informática é aceita como justificativas em relação a não presença nas aulas de educação física no contra-turno.

Outra solução seria a construção de banheiros com chuveiros para o banho após as aulas de educação física. Porém, esta medida implicaria uma reorganização no funcionamento do sistema de horários da escola, uma vez que as aulas teriam que acontecer no sistema de aulas duplas, com a implementação de horários, dentro ou fora da aula de educação física, para o banho dos alunos/as. Há também os custos financeiros da construção do espaço, além da necessidade dos/as alunos/as trazerem roupas de casa e do “risco” de que espaços para banho se tornem momentos de sexualidade estimulada, com meninos e meninas nus. A educação física no Brasil parece que não dispõe de prestígio para suscitar tantos investimentos por parte dos agentes públicos e privados que gerenciam a educação no país⁶⁰.

Porém, quando se pergunta às meninas quais as vantagens e desvantagens das aulas separadas na educação física, há concordância acerca das vantagens: as seis meninas acreditam que as aulas separadas possibilitam uma melhor participação e aproveitamento por parte das alunas. Elas citam o fato de que os meninos acabam por retirá-las da prática através do uso da força. A única que elenca vantagens se pronuncia da seguinte forma sobre o assunto:

Bom, as vantagens é que todo mundo brinca tudo junto, é que a gente faz aula tudo junto. Só que os meninos, eles não gostam, né? Eles sempre implicam tudinho, quando a gente quer jogar eles chutam bicuda, né? Faz um monte de coisa (Marina).

Uma outra aluna diz que até gosta de jogar futebol, mas quando ela tenta, eles não deixam. Ela ressalta: “a gente vai brincar de bola e eles querem machucar a gente, eu não gosto” (Marília). A força física também é ressaltada pelas outras quatro alunas entrevistadas, enfatizando que quando se joga com os meninos o jogo fica “pesado” ou tendo muito “contato”.

Há, dessa forma, uma escolha explícita por parte das meninas pelas aulas feitas em separado, pois só essas garantem seu direito de participação e sua integridade física. Fica claro na fala das meninas que os/as professores/as de educação física não dão a devida importância às meninas durante os jogos, que estes ocorrem em clima de competição exacerbada e que elas, inclusive por não terem acesso a essas práticas em seus cotidianos, sentem-se em clima de violência e inferioridade durante as aulas. Nesse

⁶⁰ João e José, de maneira informal, e Maria, em sua entrevista, deixaram claro que não há controle pedagógico de suas atividades cotidianas, sendo que a atividade docente só é acompanhada ou questionada se surgirem problemas durante a aula. Maria afirma que “todos os professores são cobrados para conseguirem trabalhar com os conteúdos propostos para a turma, menos os de educação física”.

aspecto também não houve diferença entre as respostas das meninas que participaram ou não das aulas de educação física escolar: todas sentem o mesmo clima de violência.

As opiniões dos meninos aparecem de forma mais heterogênea, pois dois alunos destoaram das respostas das meninas e dos outros meninos. O único aluno que afirmou ser a favor das aulas conjuntas entre meninos e meninas respondeu sem nenhum tipo de explicação do porquê daquela escolha. Quando perguntado acerca do que achava de aulas de educação física contendo meninos e meninas, disse apenas que achava “normal”. Quando insisti sobre o que considerava serem vantagens ou desvantagens, ele respondeu de forma evasiva e, perguntando ainda se gostava das aulas serem em sistema de co-educação, ele respondeu apenas “ah, é bom né?”, ressaltando em seu sorriso maroto os aspectos de afirmação da masculinidade de sua resposta (Marcos).

Houve ainda um posicionamento incomum, realizado por um aluno que não frequenta. Ele começou sua resposta dizendo-se a favor da separação entre meninos e meninas, justificando sua posição pela famosa diferença de força entre ambos. Logo em seguida, pensando em sua resposta, o aluno disse que essa diferença de força era algo “que o povo mesmo colocou na cabeça, não é uma regra que cabe a todo mundo” e logo depois desta afirmação disse ser contra a separação, pois “tem muitos jogos que as mulheres são melhores que os homens ou tem a mesma habilidade que os homens, e vice-versa, então eu acho que deveriam ser mistas” (Cleiton). Ressaltei esta resposta porque parece trazer uma singularidade em relação a todas as outras, uma vez que, de forma imediata, o aluno repete o estigma de que mulheres têm que serem separadas dos meninos pela diferença física, mas, logo em seguida, a partir do repensar seu ponto de vista imediato, trouxe uma opinião mais inclusiva e menos focada nos elementos físicos.

Um dos alunos que frequenta as aulas da escola particular, Paulo, traz em seu relato alguns elementos que podem ser importantes para a percepção da desconexão entre os objetivos declarados para a aula de educação física e a forma pela qual a mesma é realmente organizada. Quando pergunto “*Para que servem as aulas de educação física, em sua opinião?*”, Paulo diz que servem “para interagir melhor os alunos, para ter uma convivência melhor entre os alunos”. Esta resposta enfatiza a convivência como principal elemento da educação física escolar. Nesta mesma entrevista, pergunto sobre como eram as aulas de educação física até a quarta série, quando as mesmas eram organizadas com meninos e meninas juntos, o aluno disse que gostava e que para ele era

tudo diversão, mas que “como ele já era fortinho, chutava a bola forte demais. Aí o professor me tirava do jogo”. Nestas respostas o aluno identifica a aula de educação física como espaço de interação e convivência com os demais colegas mas, a partir do momento em que se diferencia a força entre meninos e meninas, ele enfrenta problemas por não dosar a velocidade do chute e machucava as meninas.

Quando perguntado se já tinha chamado ou visto algum colega chamar o outro de bichinha, mulherzinha ou viadinho, Paulo respondeu rapidamente e com um sorriso largo: “com certeza!”. Desmembrei a pergunta, indagando se ele tinha visto ou chamado e o aluno disse: “chamei”. Frente a esta situação, perguntei se o professor tomava atitudes para coibir e o aluno respondeu: “Geralmente...O professor toma atitude de vez em quando, mas de vez em quando ele entra na brincadeira”. Quando fiz as mesmas perguntas a Pedro, este respondeu de forma semelhante, diferindo apenas sobre a atuação do professor. Pedro disse: “o professor só toma atitude quando vira briga”. Os dois alunos que não freqüentam as aulas de educação física também relatam que estas agressões verbais são comuns durante as aulas de educação física, mas que os professores possuem uma atitude ambígua, agindo, geralmente, apenas quando a situação torna-se ameaça de briga, demonstrando que as verbalizações em si parecem não se constituir em problema grave, sendo levado a sério apenas quando a situação pode se transformar em agressão física. Logo se percebe que os desrespeitos relacionados à sexualidade e gênero são tratados pelo professor como algo normal, do qual ele próprio “entra na brincadeira” com os alunos, desde que a situação não envolva brigas físicas.

Frente a esta situação, pergunta-se, então, qual a concepção de convivência e interação que este aluno possui? A intervenção do professor, apenas retirando o aluno da atividade, obteve sucesso em relação à problematização da ação do mesmo frente ao objetivo da aula? Não estaria faltando a devida explicitação dos objetivos da aula de educação física e a subsequente adequação das atitudes dos alunos frente a estes objetivos? Estando três das quatro principais tendências da educação física subordinadas a um referencial crítico e contrário à formação de estereótipos, não estaria falha a formação profissional em um de seus pilares, ou seja, o respeito às diferenças e desigualdades de gênero? Parece-me que o enfrentamento destas questões se torna ponto urgente na formação profissional em educação física, para que os alunos não mantenham estes comportamentos agressivos durante as aulas e no conjunto dos outros espaços da vida social.

Na discussão acerca da separação de meninos e meninas nas aulas de educação física, parece-me que, quando professores/as e alunos/as põem ênfase nas diferenças físicas, eles estão considerando um nível de exigência técnica e física que não parece se coadunar com os referenciais atuais da educação física (Coletivo de autores, 1992; Daólio, 1994; Kunz, 2006). Este fato demonstra uma descontinuidade entre as correntes teóricas estudadas na formação dos/as professores/as e as práticas realizadas em suas aulas, resultando na construção de representações de gênero e corpo por parte dos/as alunos/as que não correspondem às proposições não sexistas e não biologicistas acerca dos temas propostos nas aulas de educação física.

Neste capítulo elenquei as principais opiniões dos atores acerca das concepções de gênero, educação física e corpo de professores/as e alunos/as, com o intuito de entender melhor como estes transformam estas representações em ações durante as aulas observadas. Procurarei agora descrever as aulas que foram observadas durante quase um semestre, para entender como determinadas concepções se materializam no cotidiano escolar dos atores envolvidos.

4. Gênero e educação física: as aulas como momento de síntese

Este capítulo tem como objetivo analisar e discutir o conjunto das aulas que foram observadas nas duas escolas. Para isto, elenquei os conteúdos que foram trabalhados pelos/a professores/a e verifiquei se existia ou não pressão por parte de alunos e alunas para privilegiar algum tipo específico; analisar como foi a participação dos/as adolescentes nas atividades propostas; se houve clima de competição exacerbada durante as aulas; se aconteceram atos de desrespeito e/ou agressividade e como os/a professores/a trataram do assunto e se houve manifestações de machismo, homofobia ou misoginia. Por último, avaliar como aconteceu a ocupação dos espaços por parte de meninos e meninas durante as aulas de educação física.

Na escola particular foram assistidas 13 aulas dos rapazes, 14 aulas das moças, todas com uma hora e meia de duração (aulas duplas)⁶¹ e na escola municipal, 22 aulas mistas, com uma hora de duração cada. Nas aulas dos meninos, com o professor João, os conteúdos foram esportes, jogos, filme e campeonato de futebol virtual⁶². As aulas aconteciam no sistema tradicional, onde havia jogos para aquecimento, alongamentos e parte principal: isto explica o fato de haver mais atividades elencadas que o número absoluto de aulas. Em 09 das 13 aulas houve futsal; os jogos, que faziam parte do aquecimento, ocorreram em 08 aulas; vôlei foi o conteúdo apenas uma vez; houve também uma aula em que a quadra estava ocupada para uma comemoração escolar e o professor promoveu um campeonato de futebol virtual. Em um dia houve a apresentação de um filme, que falava da história de um professor de educação física.

Como se pode perceber, se considerarmos que os jogos apareceram em forma de preparação do corpo para uma atividade principal, podemos concluir que as aulas de educação física dos meninos tiveram como eixo principal a prática dos esportes. Mesmo em relação à prática esportiva, um dos três objetivos centrais da educação física na opinião do professor (entrevista do João), nota-se a presença quase exclusiva do futsal como conteúdo trabalhado com os meninos, pois só houve uma aula de vôlei durante as atividades observadas. O fato de o futsal aparecer como atividade principal dos

⁶¹ Antes de começar a assistir às aulas, houve um período de 6 aulas em que ainda não tinha obtido a autorização da escola para observação, apesar de ter pedido autorização ainda em janeiro.

⁶² Futebol virtual é o jogo realizado através do vídeo-game, mania entre os adolescentes em todo o País.

meninos, o que não aconteceu nem nas aulas das alunas nem nas aulas em sistema de co-educação, não ocorre por acaso e reflete diretamente as concepções de corpo e de masculinidade que estão presentes no imaginário social:

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**. (Sousa e Altmann, 2006, p. 5, grifos meus).

Também João afirma que há uma certa pressão por parte dos alunos, uma vez que há “*diferença do ânimo da turma quando você chega para dar uma aula de vôlei no masculino e no feminino*”. Isto pode ser notado pelo cuidado que o professor teve ao negociar, com uma aula de antecedência, o trabalho com o conteúdo voleibol e a resistência verbal dos alunos, que ainda percebem a aula de educação física como mera prática esportiva desvinculada de qualquer proposta pedagógica.

Apesar das aulas se concentrarem praticamente em apenas uma modalidade esportiva, este conteúdo não foi trabalhado de forma a garantir aprendizado daqueles que não possuíam o domínio dos elementos técnicos necessários à prática do esporte, através de dicas sobre a execução do movimento ou de uma seqüência organizada de aulas, onde o aluno tivesse a chance de aprender o desporto proposto. Na primeira aula que assisti, por exemplo, tinham-se passado 50 minutos do jogo de handball adaptado e o professor ainda não tinha feito nenhuma observação ou orientação sobre os erros técnicos dos alunos. Houve uma aula para o treino de fundamentos técnicos e os elementos táticos foram trabalhados apenas uma vez durante as aulas que assisti, em forma de treinamento de jogadas ensaiadas para escanteio e cobrança de faltas. O restante das aulas era voltado apenas para a prática do jogo de futsal.

Durante as aulas o clima de competição entre os alunos era exacerbado: na primeira aula, por exemplo, um rapaz disse que ia bater no outro e não houve intervenção por parte do professor. As ameaças também aconteceram na aula dois e só na terceira aula, após acontecerem quatro xingamentos em alto e bom som, houve intervenção por parte do professor. Porém, as agressões verbais continuaram, com dois meninos se ameaçando a um metro do professor, e ele não se posicionou. Nesta mesma aula aconteceram mais xingamentos e três faltas violentas, sem que o professor tomasse alguma atitude contra esta situação. Estas agressões verbais e físicas contrariam o que João considera ser um dos principais objetivos da educação física, em sua visão, que é

“tentar um relacionamento social dos alunos” (entrevista). Além de não coibir estas atitudes, ainda na terceira aula um aluno driblou dois outros e iria aparecer na frente do gol em um contra-ataque, quando o professor gritou do lado de fora da quadra: “quebra ele”!

Durante a única aula de vôlei do semestre continuou um clima hostil entre os alunos, onde os mesmos chamavam-se de burros e alteravam suas vozes uns com os outros. Na aula 9 ainda houve alguns xingamentos, mas foi na aula 10 que as agressões verbais se exacerbaram: vários xingamentos foram proferidos e ainda teve um aluno mais velho que, repetidas vezes, fazia o papel de homem violento, entrando de maneira grosseira nos meninos. Não houve intervenção por parte do professor no decorrer desta situação. Isto contraria o anseio levantado por João, de que a escola “é muito voltada para o aluno aprender o esporte e pouco na formação do cidadão” (entrevista), pois me parece que mesmo em situações esportivas a coibição de atitudes de desrespeito aos pares pode ser um elemento para a formação da cidadania. Se o professor contesta a pouca ênfase na formação do cidadão, poderia começar garantindo as condições de respeito e igualdade de prática durante as atividades esportivas.

A quinta aula foi aquela em que João teve maior atividade docente frente às situações de violência. Quando um rapaz gritou, mandando um colega tomar no cú, o professor o repreendeu. Neste mesmo dia João também retirou um menino que fez uma falta violenta durante a atividade de futsal. Em três aulas (6, 7 e 11) não houve xingamentos, além da aula do filme e do campeonato de futebol virtual.

Esse clima de alta competição, xingamentos e violência parece ser considerado normal por professor e alunos, devido ao baixo número de vezes em que a situação foi condenada de ambos os lados. Frente a esta situação, concordamos com Sousa e Altmann (2006) quando afirmam que as formas de violência empregadas no convívio entre os alunos atuam no sentido de reforçar nos meninos atitudes de virilidade, garantindo, através de entradas duras, afirmação de potência e força, sua posição de macho entre os colegas e o professor, afastando-se assim das identidades de bebê, moça ou homossexual, este último sempre ligado à idéia de afeminado. Essas situações fizeram com que os alunos que não se encaixavam neste estereótipo fossem, paulatinamente, colocados em posições de menor prestígio, como a de goleiro, e sendo retirados mais vezes da quadra, assim que seu time perdia. Nesta situação percebe-se que os discursos de gênero não são apenas sobre ou para as mulheres, uma vez que

meninos que não se encaixam nos padrões de masculinidade hegemonicamente defendidos também sofrem as conseqüências generificadas de seu comportamento:

na perspectiva das relações sociais, homens e mulheres são ambos prisioneiros do gênero, embora de modos altamente diferenciados mas inter-relacionados. O fato de que os homens pareçam ser e (em muitos casos) sejam os guardiães, ou pelo menos os tutores, dentro de uma totalidade social, não nos deve cegar em relação à extensão em que eles, igualmente, são governados pelas regras do gênero (Flax, 1991, p. 229).

Exemplo explícito desta situação ocorreu em uma brincadeira chamada pique-corrente. Nesta atividade, escolhe-se uma pessoa para começar a pegar as outras. Assim que alguém é pego, junta-se ao primeiro para, de mãos dadas, tentarem pegar o restante dos colegas. Só os que estão nas pontas da corrente podem pegar os livres. Quando um aluno mais gordo foi pego, foi retirado pelos colegas da posição de ação, aquela em que a pessoa pode pegar os demais.

Outro exemplo está no menor menino da turma, que freqüentou quase todas as aulas, mas não participou efetivamente de nenhuma atividade, pois ficava apenas na defesa, sem papel destacado ou função reconhecida pelos colegas, e as pessoas de seu time quase nunca tocavam a bola para ele; além disso, ele era sempre o primeiro a sair. Houve um dia em específico onde a situação foi mais agressiva. Na aula em que o conteúdo foi o voleibol, o professor dividiu a turma em dois grupos e pediu para as pessoas de um campo sacarem de um lado e as outras deveriam pegar a bola do outro lado para, em seguida, praticarem a mesma atividade. A disputa pela bola parecia uma guerra campal e o menor aluno conseguiu sacar apenas uma vez, sendo fisicamente retirado do contato com a bola durante todas as demais tentativas e pegá-la e não conseguindo mais executar o exercício proposto. Mesmo nessa situação constrangedora, o menino não desistiu de ir às demais aulas do semestre.

Cleiton, aluno que não frequenta as aulas, descreve com clara irritação a agressividade sofrida pelos garotos que não jogam futsal muito bem:

Homens têm esta mania de serem muito babacas, você me desculpe o termo. Por exemplo, um menino que não é muito bom no futebol, ou dá uma caída na bola ou erra o gol ou o goleiro não dá conta de defender, aí ou é frango ou é bicha, essas coisas assim. Ih, isso é o que mais se houve na educação física.

Por isso, acredito que situações como estas devem ter influenciado alunos que não gostam de futsal ou que não concordam com as situações agressivas presentes durante as aulas, a não participarem das aulas de educação física, preferindo fazer atividades em outros espaços ou apenas a manterem-se matriculados em clubes ou academias para conseguir o comprovante de prática necessário ao seu afastamento das aulas no contexto escolar. Desta forma, concluo que existem várias categorias de exclusão durante as aulas:

as meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores freqüentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor freqüência até mesmo do que algumas meninas (Sousa e Altmann, 2006, p. 04).

Porém, as agressões verbais que citei anteriormente são apenas aquelas que não possuíam caráter homofóbico ou misógino; estas apareciam de forma incisiva durante as aulas observadas. Considero várias das agressões de caráter homofóbico que aconteceram durante minhas observações como pertencentes à categoria “desrespeitos de gênero”, uma vez que os xingamentos associando determinadas atitudes aos gays foram utilizados pelos alunos como forma de chamar os colegas de afeminados, uso que tem mais a ver com gênero que com a sexualidade propriamente dita. É importante frisar que não houve, entre aqueles que participaram das aulas que assisti, garotos que assumam, declaradamente ou através de gestos típicos considerados indicadores, identidade gay ou lésbica.

Já na primeira aula houve imitações com gestos efeminados para ridicularizar uma brincadeira de pique, visto que esta não era a atividade pedida pela turma, o futsal. Na segunda aula, um aluno ironizou uma posição de alongamento, dizendo que “não tinha dom para balé” e outro associou falta de força e homossexualidade, dizendo: “segura esta mão forte, véio, você é viado”? Na mesma aula, quando um menino reclamou que outro tinha tomado de forma faltosa a bola de suas mãos, recebeu a seguinte ordem do agressor: “larga de ser moça”! Quando um aluno perdeu a bola por desatenção, o colega disse: “ou, ou, ou viado, presta atenção”. No mesmo dia, um aluno que ficou de fora no primeiro jogo, olhou com desprezo para os de dentro e disse: “só mocinhas”.

Na terceira aula, um dos meninos chamou outro, mais gordo e negro, de “bola sete”⁶³ e o professor não só viu, como riu do comentário do aluno. Na aula 9, o mesmo rapaz também foi chamado de “pneulândia”⁶⁴. Sobre a posição do professor João, é importante frisar que ele próprio é fonte de piadinhas discriminatórias, como na situação em que ele explicou uma atividade e os alunos erraram. O professor comentou: “Vocês são “português” demais”. Na aula 10, quando um aluno chutou uma bola com pouca força, o professor gritou de fora da quadra: “ô pêido de moça”, associando novamente a falta de força à condição feminina.

Na quarta aula havia muitas “brincadeiras” de chutes e brigas e várias referências à “baixa masculinidade” dos colegas e na aula 10 vários meninos fizeram um trocadilho com o nome de um colega, chamando-o de I-gay. Essa situação evidencia um clima de afirmação da masculinidade agressiva como padrão e norma, relegando às outras formas o status de desvio ou fraqueza⁶⁵. Entender as formas pelas quais rapazes se afirmam dentro de determinados padrões de masculinidade é um elemento central, pois

Como uma relação social prática, o gênero pode ser entendido somente através de um exame detalhado dos significados de “masculino” e “feminino” e das conseqüências de ser atribuído a um ou outro gênero dentro de práticas sociais concretas (Flax, 1991, p. 230).

Para perceber a escala de importância que o professor atribui às agressões verbais em suas aulas, gostaria de comparar sua ação frente aos xingamentos e a outros comportamentos dos alunos. Apesar de João não se posicionar frente às situações em que os alunos se desrespeitavam verbalmente, ele, em todas as aulas, retirou os bonés dos rapazes. Freire (2000) ressalta que ensinar exige a rejeição de qualquer forma de discriminação e que a ação do professor na busca da disciplina deve pautar-se pela coibição dos elementos que possam prejudicar a participação e a autonomia dos alunos nas aulas. Portanto, acredito que o professor preocupa-se mais com o controle do uso ou não de bonés ou outros adereços, que aparecem como formas socialmente construídas

⁶³ Referência à bola de sinuca, que no jogo em sistema Inglês é negra e vale sete pontos, sendo a última a ser jogada. É comum chamarem homens gordos de “bola sete”.

⁶⁴ Piada feita através da associação entre a gordura abdominal lateral, chamada grosso modo de pneu, e uma famosa loja de pneus da cidade.

⁶⁵ Às vezes parece que os rapazes estão sob avaliação constante em relação a um “machômetro”. A cada atitude considerada viril, forte e agressiva, estes sobem na classificação. A cada vez que se vêem subordinados a gostos ou constrangimentos por parte dos colegas, são posicionados em graus menores em relação ao “instrumento” citado.

pelos jovens acerca de seu vestir-se, que com as exhibições de masculinidades hegemônicas, representadas por alunos que se impõem agressivamente sobre os outros.

Apesar de todas as situações relacionadas a gênero nas aulas de educação física, quando o professor foi perguntado na entrevista se ele já havia percebido alguma questão de gênero nas aulas, ele respondeu: “não, o que lá na escola dá problema é que as aulas são separadas, e a escola não permite que os alunos de um gênero assistam às aulas de um outro”. Talvez isto aconteça pela já citada dificuldade que encontrou em sua formação universitária, que praticamente não discutiu questões de gênero durante os quatro anos de atuação.

Além de não dosar a competitividade em suas aulas e não coibir as agressões verbais, inclusive aquelas ligadas às questões de gênero, às vezes chegando a incitá-las, o professor ainda não ficou atento a outro elemento que contribui para a manutenção do clima de competitividade que exclui os alunos: é a forma de escolher os alunos que permanecerão no jogo. Das treze aulas que assisti, em seis delas foi utilizado o sistema de 2 gols ou 10 minutos, em outras duas foi utilizado o sistema de jogos em 10 minutos, sem eliminação por número de gols, e apenas em uma aula João utilizou um sistema em que o resultado da prática não determinava quem iria continuar no jogo. O modelo “2 ou 10” estimula uma maior competitividade nas aulas de educação física, pois condiciona a continuação na atividade para aqueles cujo time consegue eliminar o adversário através da marcação de dois gols ou que estiver vencendo o jogo no final dos 10 minutos. Desta forma, os alunos colocam-se como meta principal a vitória, utilizando-se de subterfúgios como jogar a bola longe enquanto estão ganhando, com o objetivo de passar o tempo ou a utilização de faltas, até violentas, para garantir sua continuidade no jogo. Quando se põe o resultado final como objetivo a ser alcançado, desprivilegia-se a escola como local de aprendizado e, portanto, espaço de erro⁶⁶.

João consegue trazer como ponto positivo a forma de seleção dos times. Quando há necessidade de vencer para continuar na quadra (sistema 2 ou 10, por exemplo), os alunos efetuam a classificação dos melhores jogadores para montar os times e, assim, obter maiores chances de continuar no jogo. Isso faz com que os alunos mais técnicos sejam escolhidos para as equipes que começarão a partida, deixando os piores para a próxima peleja e em um só time. Desta forma, geralmente o time que fica de fora, entra e perde rapidamente, fazendo com que aquele aluno que mais precisa da

⁶⁶ Esta situação é fortemente condenada por três tendências críticas discutidas no segundo capítulo. A desenvolvimentista não se posiciona frente a esta situação.

prática escolar como lugar de aprendizado seja o que menos joga. No caso da escola pesquisada, o professor diminui esta questão através do equilíbrio dos times, montando ele mesmo as equipes que irão jogar, distribuindo os jogadores de forma equilibrada durante as aulas. Esta é uma atitude que retira um elemento estruturante da truculência durante a partida.

Em relação à convivência entre os alunos e professor, João mantinha um clima de coleguismo muito forte com seus garotos. Estes o admiravam, pois ele participava das aulas com grande frequência e, como jogava futsal muito bem, acabava por se tornar uma referência de autoridade, não pela sua função específica na organização das aulas, mas principalmente por sua técnica, muito admirada pelos alunos.

Nas aulas separadas por sexo e fora do horário, torna-se importante analisar também a quantidade de alunos que freqüentam as aulas de educação física no contra-turno. Nas aulas que foram observadas, houve uma média de 13,4 alunos, variando entre 10 e 18 alunos. Somando-se os meninos que estão matriculados nas turmas de 8º e 9º ano, temos um total de 36 alunos. Portanto, no dia em que tivemos mais alunos presentes à aula, tínhamos apenas metade dos alunos matriculados nas turmas. O restante dos alunos ou vai aos sábados, onde a aula é conjunta para todas as turmas, mas ainda separada por sexo, tendo mais o caráter de prática que de aula, ou traz atestados médico ou de participação em atividades físicas não escolares.

A quantidade de alunos que não freqüenta as aulas de educação física indica a falta de acesso a um importante local de definição das identidades de gênero no espaço escolar, além de espaço fundamental para o estabelecimento de conhecimentos e valores acerca do próprio corpo. Como não se tem registros acerca da ocorrência de fatos semelhantes em outras matérias, vê-se como a educação física tem sido tratada de forma diferenciada e limitante nas escolas que utilizam o sistema de aulas divididas por sexo e no contra-turno.

As aulas de educação física para as moças, na escola particular, ocorreram de forma diferenciada. Apesar de manter o mesmo tipo de estruturação da aula, em relação à divisão entre parte de aquecimento e parte principal, sendo que a primeira é preenchida com jogos e brincadeiras, os conteúdos e o clima de competição são bem mais equilibrados. Nos esportes, tivemos quatro aulas de vôlei, quatro de futsal, três aulas de handebol e uma aula de badmington⁶⁷. Além dos esportes, tivemos 6 aulas em

⁶⁷ Esporte de origem inglesa, que é jogado com uma rede separando os participantes, raquetes e uma pequena e leve peteca de plástico, que alcança altíssimas velocidades.

que foram utilizados jogos e brincadeiras, como pique-corrente, queimada⁶⁸ (3 vezes), sempre 2 nunca 3⁶⁹ e bete⁷⁰. Houve também uma gincana, na semana em que a quadra estava ocupada. José, o professor, justificou o ensino apenas de esportes pela ênfase que a escola dá aos jogos internos, que acontecem no final do primeiro semestre, sendo que no segundo ele diz trabalhar outros elementos da cultura corporal.

Nestas circunstâncias, percebemos que os esportes ainda se constituem no principal conteúdo trabalhado no decorrer do semestre observado. Porém, é importante ressaltar que houve maior variação de esportes que nas aulas dos meninos e nas da escola municipal⁷¹. Quando aconteceu a aula de badmington, por exemplo, nenhuma das alunas tinha conhecimentos prévios acerca daquele conteúdo, o que fez com que todas pudessem vivenciar uma atividade em que o aprendizado teria que acontecer naquele momento⁷². Como já dito em outro momento, as aulas diversificadas fazem com que os/as alunos/as que possuem habilidades já estabelecidas em algum esporte, passem pelo processo de aprendizagem novamente, lembrando as dificuldades processuais da aquisição de novos conhecimentos, começando, assim, a respeitar os desafios por que passam seus colegas, construindo maior possibilidade de respeito à diversidade durante as aulas.

Houve um processo pedagógico diferenciado durante as aulas de educação física para as moças. Percebia-se haver sequenciamento das aulas, garantindo elementos como histórico das atividades propostas, espaços para o aprendizado dos gestos técnicos envolvidos na prática da atividade e preocupação por parte de José na organização de conhecimentos táticos e posicionamentos das alunas em quadra.

O espaço para o treinamento de aspectos particulares de determinada prática propiciava vivências para que aquelas que não possuíam conhecimentos prévios pudessem aprender, o que fazia com que a participação destas últimas fosse mais

⁶⁸ Brincadeira em que se dividem os participantes em dois times, intercalados em quatro espaços paralelos, de forma que cada grupo que está no meio se encontra entre dois grupos do time adversário. O objetivo do jogo é acertar a bola em um dos integrantes do time adversário.

⁶⁹ Brincadeira onde se organizam várias duplas distribuídas aleatoriamente no espaço. Designa-se um pegador e alguém que irá fugir. Sempre que o fugitivo tocar um colega da dupla, o terceiro envolvido torna-se alvo do pegador. Se não correr imediatamente, acabará tocado pelo pegador, invertendo de papel com o mesmo.

⁷⁰ Brincadeira formada por duas duplas, que se revezam na tentativa de defender sua latinha com um taco, popularmente chamado de bete. Quando acerto a bolinha com o taco, tenho a possibilidade de pontuar, trocando de posição com meu colega de equipe.

⁷¹ Tanto o Coletivo de Autores (1992) quanto Kunz (1994) ressaltam a importância de se dosar a variedade de conteúdos com o sequenciamento e o tempo necessário para a aprendizagem discente.

⁷² Não se nega, porém, que as experiências remanescentes de outras atividades físicas ajudem no melhor rendimento durante as novas atividades, pois o aprendizado de habilidades básicas ajuda no aprendizado das novas atividades propostas (Tani *et alli*, 1988).

articulada. Durante os treinos técnicos, as alunas que acertavam eram incentivadas pelas colegas com aplausos e gritos; quando erravam, as companheiras também apoiavam, com dicas ou com verbalizações - “valeu”; havia um clima tranquilo entre as alunas. O professor também mantinha uma relação carinhosa com as garotas. Assim que elas chegam, logo o cumprimentam e algumas até o abraçam, claro sinal de amistosidade. Apesar de às vezes falar de forma ríspida e usar de caricaturismos para corrigir determinados gestos motores feitos de forma equivocada, José mantém uma relação de autoridade, pontuando os elementos importantes para a melhoria da aula sem licenciosidade, mas tratando as alunas de forma respeitosa. Não percebi relação de paixão das alunas pelo professor durante as aulas que assisti, situação comum entre adolescentes e seus professores.

Apenas em duas aulas o clima ficou mais tenso: em uma aula por causa de uma menina que reclamou muito de faltas não marcadas, petição esta claramente relacionada à certa competitividade com uma colega em especial. Em outra aula, algumas alunas tencionaram chamando uma outra aluna de fominha⁷³, pois esta, com um nível de jogo bem melhor que as colegas, acabava por centralizar as ações do time.

José conversa com as alunas em todo final de aula, ressaltando os aspectos positivos do dia e discutindo alguns elementos que ainda podem melhorar. Debateu, por exemplo, a necessidade de jogar em equipe e não de forma individual e também a importância de não deixar a rivalidade atrapalhar as aulas, que não têm o objetivo de competição. Porém, no dia em que o clima ficou mais tenso entre as meninas, que acusavam a colega de fominha, o professor não percebeu a dificuldade do grupo e ainda elogiou a turma no final da aula.

Como as meninas também reclamavam acerca a utilização de parte da aula para treinar os fundamentos do esporte, o professor discutia a função do ensino da técnica durante a aula, dizendo ser importante o aprendizado de determinados alicerces (partes específicas do jogo, como dominar a bola no futsal) como forma de melhorar a participação das alunas no jogo, ressaltando sempre que o objetivo daquelas aulas, para ele, não era a formação de atletas, mas sim que elas pudessem atuar da melhor forma possível durante o jogo. As meninas tinham o direito de falar durante este momento final e geralmente conseguiam resolver seus problemas através daquelas conversas.

⁷³ Termo utilizado para caracterizar a jogadora ou o jogador que fica muito tempo com a bola durante o jogo, geralmente não dando passes para seus colegas de time.

Quase não houve problemas com a participação das meninas nas atividades propostas pelo professor. Apenas na aula 9, onde o professor possibilitou o jogo de futsal durante toda a aula, três meninas sentaram-se e ficaram ouvindo música em um MP3 Player. Quando algumas alunas cansaram e não havia mais meninas para substituí-las, o professor parou a aula e discutiu a incoerência entre os pedidos constantes para que se tivessem mais jogos e a não participação das alunas no dia em que ele resolve atendê-las. Teve também um dia em que as meninas treinaram para o interclasses de queimada e, pela forma que o jogo foi desenvolvido, as que iam para a “reserva” acabavam participando pouco do restante da atividade e foram sentar⁷⁴.

Nos dias em que o professor deixava as meninas jogarem o esporte proposto, eram as próprias meninas que escolhiam os times: nesta situação, aquelas que eram mais gordinhas acabavam ficando de fora ou sendo escolhidas para a posição de goleira. Elas eram também as que acabavam por sair quando seus times perdiam. Porém, como os índices de competitividade e o número de alunas presentes eram menores que os dos meninos, havia uma rotatividade maior, pois as de dentro cansavam-se e o clima mais calmo fazia com que os estereótipos não fossem utilizados.

Apenas em duas aulas houve, uma vez em cada aula, piadinhas preconceituosas: a primeira ocorreu quando o professor demonstrava como era para correr em uma atividade chamada “pique-elefante”; uma menina perguntou, no momento da demonstração do professor, se elas “tinham mesmo que fazer esta mãozinha de gay?” O professor fez apenas uma expressão facial como se estivesse dizendo que aquele comentário não era necessário, correspondendo a certa imaturidade. Na aula 13 uma menina gritou, durante o aquecimento: “olha, José está rebolando!”. O professor imediatamente começou a rebolar de forma mais explícita, demonstrando que aquela rebolada não o atingia em aspectos constituintes de sua personalidade: as meninas riram e continuaram a atividade. Nos dois momentos havia a possibilidade de uma discussão mais apurada acerca dos comentários, ressaltando a inconveniência dos mesmos enquanto forma de preconceito, porém o professor apenas coibiu a ação de maneira gestual, o que não deixa de ser uma intervenção.

Algumas questões apareceram de forma interessante durante as aulas. A primeira delas foi o fato de que as meninas pediam para que houvesse aulas de futsal,

⁷⁴ Há outras possibilidades de trabalhar com a queimada, em ambiente escolar, diminuindo a exclusão das participantes. Nesta configuração, criam-se espaços nas laterais da quadra, onde as meninas que são “queimadas” também participam do decorrer do jogo na posição de atacantes.

participando destas aulas ativamente. Não havia o medo de se machucar, nem aquele clássico estigma de que futebol é coisa para homem: o clima era bem convidativo tendo apenas as alunas, bem diferente do que elas relataram durante as entrevistas, quando tinham que jogar com os meninos. Em relação aos últimos, não houve nenhum momento em que eles pediram vôlei, por exemplo: isto pode demonstrar maior flexibilidade das meninas em relação aos conteúdos propostos ou vontade de conhecer mais algo que, em outros momentos, não têm oportunidades para praticá-lo.

Uma segunda questão foi a cobrança, por parte das meninas, em relação ao treinamento de um time de handebol feminino para representar a escola. Logo no início da aula 08, as alunas reclamavam que os meninos conseguiram montar um time de treinamento de futsal para representar a escola em alguns torneios e que o mesmo não acontecia com elas. O professor aproveitou para discutir as diferenças entre a aula de educação física, enquanto espaço de inclusão, e o treinamento, que era um espaço de seleção e exclusão, sendo importante que as meninas não confundissem os dois espaços. Feita esta análise, o professor apontou que deveria ser criado um novo horário para que houvesse a formação e o treinamento do time feminino de handebol da escola, com a devida remuneração do professor que fosse treiná-las, e que estas condições deveriam ser negociadas entre as alunas e a escola.

As garotas sentiam-se injustiçadas e diziam que havia uma situação discriminatória, em que os meninos tinham o direito de treinar um time fora do horário e elas não, pressionando o professor para que este tomasse alguma medida para criar este espaço. Neste momento, o professor pediu para tomar água enquanto eu, evocado enquanto professor de educação física, falasse sobre as condições necessárias para a montagem de um time de treinamento. Imediatamente as moças fizeram uma roda ao meu redor, fora da quadra, e pediram minha opinião. Apesar do medo de estar me envolvendo diretamente na situação, o que poderia ser visto de forma não agradável pelas alunas, também me posicionei a respeito do horário e dia separado para a organização do time, com a devida remuneração do professor para este horário de treino. Só então o professor conseguiu trabalhar o conteúdo planejado para a aula daquele dia. Sendo estes os principais aspectos captados nas aulas separadas das garotas, passo agora aos elementos observados nas aulas conjuntas.

Quanto ao número de alunas presentes nas aulas, houve uma média de 11 meninas por aula, sendo que havia 28 matriculadas nas turmas de 8º e 9º ano. No dia em que houve maior índice de participação, estavam presentes 13 moças, número menor

que a metade das matriculadas. Isto demonstra que não há diferenças significativas entre alunos e alunas na abstenção das aulas de educação física realizadas no contra-turno, pelo menos nesta escola.

Nas aulas da professora Maria, os conteúdos foram distribuídos entre os esportes handebol e basquete, sendo ao último dedicadas nove aulas (quatro em sala e uma na sala de vídeo) e ao primeiro quatro (duas em sala)⁷⁵. Havia sequenciamento e distribuição dos conteúdos, de forma a abarcar vários aspectos do esporte estudado, tais como seu histórico, regras, algumas seqüências técnicas para o aprendizado dos fundamentos, jogos completos para a visualização do que foi trabalhado de forma segmentada e aspectos táticos do jogo, como posicionamentos, estratégias de defesa e de ataque.

O fato de que todos/as os/as alunos/as participam das aulas de educação física no horário das demais faz com que a professora tenha maior autonomia na escolha e no sequenciamento das aulas, uma vez que os/as adolescentes estarão presentes à aula, independente de gostarem ou não do conteúdo, visto que não há possibilidade de arranjo de outras atividades no horário normal das aulas, o que acontece no sistema de contra-turno⁷⁶. Maria consegue utilizar-se desta condição de aula para organizar a educação física como um campo de estudos, analisando vários aspectos do conteúdo escolhido, como, por exemplo, o desenvolvimento histórico das regras do basquete.

Ainda sobre os conteúdos utilizados, havia aulas em que os/as alunos/as tiveram possibilidade de jogar o que quisessem; nestas, quando a quadra estava liberada, os/as garotos/as dividiam-se entre vôlei e futsal⁷⁷. Quando as atividades eram apenas no pátio coberto da escola, havia danças, jogos de tabuleiro e variações de futebol, como a brincadeira de “bobinho”⁷⁸.

As aulas observadas separavam-se claramente entre as que a professora trabalhava com os conteúdos organizados em sua seqüência planejada e aquelas em que

⁷⁵ Este conteúdo continuou sendo trabalhado após o encerramento da pesquisa de campo, que aconteceu no dia 01 de Novembro de 2007, devendo ocorrer mais 08 aulas sobre o tema, no mínimo.

⁷⁶ Interessante notar que os alunos não definem ou boicotam conteúdos de outras disciplinas, como português ou matemática. Já nas aulas de educação física há uma grande dificuldade em trabalhar com os conteúdos que não sejam os esportes tradicionais, como futebol ou vôlei. Isto deve ficar claro, afinal “os alunos visitam a escola para estudar e não para se divertir (embora o estudo possa se tornar algo divertido) ou praticar esportes e jogos (embora essa prática também tenha a sua importância)”. (Kunz, 2006, p. 138).

⁷⁷ Houve momentos em que a quadra não estava liberada, por causa de uma reforma. Esta durou cerca de um mês.

⁷⁸ Jogo em que se forma um círculo, com uma ou mais pessoas no centro, que procura tocar na bola que as pessoas que estão no círculo tabelam entre si. Quem deixar a bola ser pega pelo “bobinho” vai para o centro.

deixava os/as alunos/as jogarem o que quisessem, ausentando-se ou não direcionando as atividades.

Mesmo afirmando sua deficiência na formação em relação às questões de gênero, a professora se manteve atenta aos preconceitos e acusações verbais que ocorriam em suas aulas, deixando escapar apenas algumas. Já na primeira aula observada, por exemplo, um aluno fez uma piada com o colega, adicionando a palavra “gay” ao final de seu nome. A professora o repreendeu, exigindo um clima de respeito durante sua aula, e o mesmo pediu desculpas ao colega.

Houve também várias reorganizações para garantir uma maior participação das meninas. Na aula 07, por exemplo, a professora mudou a dinâmica do jogo de handebol, adaptando uma regra em que só valeria o gol após uma jogadora tocar na bola. Na aula 09 a professora falou que só valeria a cesta se a bola passasse por todas as pessoas do time. No final desta aula a professora, com o intuito de melhorar o posicionamento dos/as alunos/as em quadra e a participação das meninas, modificou a regra, fixando locais rígidos na quadra de onde as pessoas não poderiam sair e deixando apenas uma aluna de cada time se movimentar pela quadra. Em um outro momento (aula 17) a professora reclamou de dois meninos que estavam monopolizando o jogo. Estes cuidados demonstram coerência com o que Maria diz em sua entrevista:

Eu tento incentivá-las a participar o tempo todo, quebrar este preconceito dos meninos em relação à ela jogando junto, porque eles falam que elas não sabem, e aí eu... aí é onde eu falo para eles, “a gente tá na escola é para aprender”, quem disse que vocês sabem? Então vamos tentar aprender todos juntos.

Estas intervenções demonstram que a professora propunha algumas ações para promover a participação generificada no jogo. Porém, apenas a modificação que propôs a fixação nas posições em quadra obteve realmente um aumento da participação das meninas no jogo. Nas outras modificações propostas, os meninos apenas requintaram as formas de exclusão, por exemplo, conduzindo a bola até chegarem bem perto das alunas, tocando a bola bem de perto e exigindo o retorno da bola imediatamente. Só a partir de então o jogo retomava a sua dinâmica convencional: meninos jogando na velocidade e regras próprias enquanto as moças apenas observavam a ação. Sobre as mudanças nas regras e a dinâmica do jogo, Sousa e Altmann observam outro problema a ser enfrentado: a identificação da mudança do jogo com a presença (indesejada) das meninas:

Adaptar as regras de algum jogo ou esporte como recurso para evitar a exclusão de meninas desconsidera a articulação do gênero a outras categorias. Determinar que um gol só possa ser efetuado após todas as meninas terem tocado a bola, ou autorizar apenas as meninas a marcá-los são exemplos dessas adaptações. Se tais regras solucionam um problema, criam outros, pois quebram a dinâmica do jogo e, em última instância, as meninas são as culpadas por isso, pois foi para elas que as regras foram modificadas (2006, p. 9).

A mudança da dinâmica do jogo para a inclusão das garotas nas aulas de educação física reforça ainda a idéia da polaridade entre homens e mulheres, que vê no primeiro pólo a regra e no segundo a debilidade que necessita da modificação como forma de inclusão das meninas, não atingindo o âmago da questão, que é a capacidade de participação conjunta para a superação de situações/problema, que no caso é o aprendizado escolar. Mesmo com estes pontos a serem observados, é importante ressaltar a ação docente no momento em que percebe o problema como elemento fundamental para a construção de uma nova situação nas questões de gênero que aparecem nas aulas de educação física.

Em contraposição às tomadas de atitude da professora Maria, houve quatro aulas em que apareceram verbalizações preconceituosas relacionadas a gênero e a professora não entrevistou. Na aula 09, ao ensinar o movimento do arremesso do basquete, a professora disse: “tem que desmunhecar mesmo para driblar no basquete”. Nesse momento, as piadinhas sobre a masculinidade dos colegas que estavam na aula foram marcantes, aparecendo de forma verbal e gestual: a professora sorriu mas não fez nenhuma colocação.

Durante a aula 17 as garotas começaram a dar nós em suas camisetas, mostrando as barrigas; um dos alunos fez a mesma coisa e os colegas fizeram várias piadinhas, chamando-o de gay: a professora não se posicionou neste dia. Na aula 20, um rapaz zombou da colega, dizendo que para que ela acertasse a cesta só faltava força, e perguntou se a mesma “não tinha comido feijão”. As risadas e piadinhas sobre a falta de força das garotas assumem função de controle da participação feminina, desmotivando-as por ressaltar vivências negativas, associando-as a aspectos essencializados representados como naturais das moças. Não houve intervenção da professora, apesar da mesma ter visto claramente o ocorrido. Em uma outra aula, no caminho para a sala e ao lado da professora, uma aluna reclamou porque um garoto tinha jogado suor nela e dizia: “suor de homem!”. Logo a colega respondeu: “homem.... homem... é de gay!”.

A utilização de agressões que inicialmente poderiam ser classificadas como relativas à área de sexualidade para denotar questões de gênero é uma tônica durante as aulas. Porém, acredito que a aula 08 mereça uma análise em separado, pois nesta houve demonstrações recorrentes ligadas à sexualidade e gênero, concomitantemente.

A professora teve que ir a uma reunião com a coordenação e pediu para que uma menina escrevesse um texto, no quadro, relacionado ao conteúdo que estava sendo trabalhado. Quando ela, já com 16 anos e bem desenvolvida fisicamente, começou a escrever, os garotos não pararam de assobiar e falar piadinhas sobre sua exuberância. Todos os garotos começaram, deliberadamente, a fazer coisas para afirmarem suas masculinidades: eles pediam para que ela fizesse um *strep-tease* na frente da sala, chegavam suas cadeiras para a frente, para poderem “ver melhor” o que estava sendo copiado (chegando um menino a ficar a um palmo das nádegas da aluna).

Enquanto os alunos assobiavam, um fingia ficar bravo, insinuando ter uma relação com a moça: esta atitude serviu como forma do restante dos alunos perguntarem se ele “tinha deixado de ser gay/bichinha e se agora gostava de mulher”, etc. Enquanto um rapaz imitava gestos estereotipados questionando a masculinidade do colega, ele próprio virou alvo da chacota dos colegas, que disseram: “Hum, assumiu heim gayzão”! Logo em seguida, um dos alunos disse para a menina copiar mais devagar, pois estava com a mão quebrada, as piadinhas voltaram à tona de forma marcante. E, neste clima, quando uma menina e um menino conversavam, começaram as piadinhas sobre o suposto namoro dos dois. Tudo isto ocorreu em apenas uma hora de aula, enquanto a professora estava na reunião e não parecia ter relação com certo exibicionismo em relação à minha presença, pois durante as “brincadeiras” com a colega, os alunos não se reportavam a mim com palavras nem com olhares. Essas demonstrações da masculinidade hegemônica também se fazem presentes quando os alunos simulam brigas entre eles, o que não foi observado entre as garotas.

Outro momento em que houve um entrecruzamento de sexualidade e gênero foi na aula 17, quando duas meninas se abraçaram, uma nas costas da outra. Os meninos ficaram alvoroçados, fazendo vários comentários sobre a cena, sem nenhuma preocupação com o volume dos mesmos; nenhuma menina se reportou ao fato, reagindo com certa indiferença à situação. Ao contrário da afirmação da masculinidade, que seleciona com limites muito rígidos os toques e as situações sociais que são permitidos aos meninos, as garotas conseguem manter uma relação de proximidade corporal muito maior. Quando os meninos se encostam, os comentários que surgem são, quase sempre,

pejorativos, enquanto o contato corporal entre duas meninas trouxe um clima de sensualidade que suscitava comentários que externavam mais excitação e permissão que condenação: o toque entre os rapazes parece muito mais agressivo às suas caracterizações de gênero que entre as garotas.

Como não havia rapazes ou moças que aparentavam ou assumiam orientação sexual que não fosse heterossexual, as questões relativas à homossexualidade apareciam, geralmente, como formas de caracterizar meninos que não representavam a masculinidade hegemônica ou como forma de controle social sobre possíveis orientações sexuais diferenciadas daquelas que são socialmente valorizadas. Estas situações podem ser consideradas como reforçadores heteronormativas, uma vez que procuram hierarquizar valores e gestos corporais, sempre associando a heterossexualidade ao modelo que deve ser buscado, relegando outras práticas ao posto de indesejáveis ou anormais. Berlan e Warner conceituam a heteronormatividade como “aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no solo que la heterossexualidad parezca coherente – es decir, organizada como sexualidad – sino también que sea privilegiada” (2002, p. 230).

Como se pode perceber, durante a adolescência a afirmação de um tipo específico de masculinidade parece ter um papel importante na socialização dos meninos, sendo reconhecida como ponto de infundáveis conversas e anedotas. Sobre as piadas, é importante notar que as mesmas utilizam-se, geralmente, de uma essencialização de certos caracteres tidos como socialmente engraçados ou negativos e, a partir desta estereotipação, acabam por aumentar o estigma de determinados grupos. Isto se torna um preconceito, agindo sobre o indivíduo e o grupo alvo da chacota, marginalizando ainda mais suas vítimas. Portanto, o/a professor/a tem, nos momentos em que ocorrem as “brincadeiras”, a oportunidade de posicionar-se contra este tipo de situação em suas aulas, construindo diálogos acerca da importância do respeito à diversidade e propondo ações acerca das possíveis repetições dos desrespeitos.

Outro aspecto didático importante para observar nas aulas conjuntas é a possibilidade de treino técnico de fundamentos dos esportes e situações de mini-jogo que, como já foi dito na parte em que comento as aulas separadas das garotas, ajudam a concretizar a participação autônoma das mesmas, uma vez que possibilita a vivência e o aprendizado a que estas, geralmente, têm menos acesso em seu cotidiano. Mesmo com a professora trabalhando com aspectos técnicos, os rapazes participam da aula com razoável motivação, porém, pressionando para a realização do jogo completo, apesar de

não dominarem tecnicamente os elementos propostos. Já para as garotas, que não tiveram acesso àquelas práticas em seu cotidiano, as aulas com os fundamentos e mini-jogos⁷⁹ possibilitam seu aprendizado e sua participação de forma mais autônoma⁸⁰. Há, portanto, uma relação entre gênero e técnica, pois a última é apreendida nas situações sociais que não estão disponíveis, da mesma forma, para meninos e meninas. Porém, acredito ser uma análise superinclusiva considerar que a única questão presente é o gênero, pois se considera, de forma causal, que apenas por serem meninas é que são retiradas de outros espaços. Crenshaw diz que a superinclusão

Pretende dar conta da circunstância em que um problema ou condição imposta de forma específica ou desproporcional a um subgrupo de mulheres é simplesmente definido como um problema de mulheres. A superinclusão ocorre na medida em que os aspectos que o tornam um problema interseccional são absorvidos pela estrutura de gênero, sem qualquer tentativa de reconhecer o papel que o racismo ou alguma outra forma de discriminação possa ter exercido em tal circunstância (2002, p, 174).

Desta forma, a presença de meninas que se destacam tecnicamente no futsal, por exemplo, mostra que a insuficiência técnica também é elemento de exclusão das moças nas práticas esportivas culturalmente estabelecidas. Esta também é a opinião de Souza e Altmann, que defendem que

Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos **habilidosas** que seus colegas ou mesmo que outras colegas (2006, p. 04).

Porém, existem outros elementos que podem ser pensados para garantir esta participação. Apesar das agressões verbais entre garotos e moças nas aulas conjuntas serem menores que as observadas na escola em que as aulas eram separadas para os meninos, a análise das situações de participação nas aulas nos demonstra outras facetas que são importantes para o trabalho com turmas mistas, pois a inobservância das mesmas leva a um quadro de exclusão das meninas das aulas.

Um dos elementos que pode ser observado pelos/as professores/as de educação física para que não haja prejuízo para as meninas é a questão da distribuição dos times e

⁷⁹ Situações didáticas em que se diminuem a complexidade do jogo para que os/as aprendizes possam melhorar aspectos específicos de determinada prática.

⁸⁰ É importante frisar que essa participação autônoma ainda não é igual à dos meninos, uma vez que as atividades propostas não igualam as várias horas de prática que geralmente os meninos têm em suas experiências de vida.

das possibilidades que as mesmas têm para sua efetiva participação no jogo. Durante as aulas observadas, a organização de times quase que exclusivamente formados com base em distinções de gênero foi constante. Observemos as situações que aconteceram nas aulas 1 e 2: já na primeira aula, quando Maria pediu para que uma moça e um rapaz montassem times em sala de aula, indicando a posição de cada jogador no time, o time das meninas possuía cinco alunas, do total de sete jogadores, enquanto o time dos meninos possuía apenas uma, que estava escalada no gol. Na segunda aula observada também houve a formação de um time feminino e um outro masculino⁸¹: nesse dia, um dos meninos posicionou-se logo, dizendo que “no gol, só mulher”!

Nos dois dias, houve o protagonismo masculino durante as atividades, sendo que as alunas até tentavam participar e competir com seus colegas, mas não conseguiam. Devido à maior vivência dos elementos esportivos em geral, além dos momentos para brincadeiras de exploração do corpo/espço proporcionados aos meninos na infância e na adolescência, estes ganharam todas as partidas que foram disputadas, chegando a brincarem das meninas, passando a bola por debaixo de suas pernas e rindo bastante, demonstrando qual era a principal diversão naquela atividade. Fiquei a pensar como cada garota se sente em relação à sua motivação para as aulas de educação física, quando se tornam elementos de piada para os garotos. Na aula 17, uma das meninas acabou tirando minha dúvida sobre o assunto: quando a professora separou a turma em duas filas para a realização de uma atividade, uma garota foi para a fila dos rapazes. Rapidamente as colegas a chamaram de volta para a fila feminina e ela respondeu: “no time dos meninos eu vou ganhar”.

A atenção por parte do professor durante as aulas de educação física pode garantir o princípio da similaridade, elemento central para que as meninas e meninos menos técnicos ou fortes possam valer-se de condições justas para melhorarem seus aprendizados. Importando elementos da prática social geral para as aulas de educação física em particular, podemos utilizar os conceitos de Fraser para defender atenção especial dos/as professores/as para que, em condições de aulas, as alunas tenham o mesmo acesso aos recursos materiais utilizados e o respeito suficiente para que suas participações e aprendizados sejam efetivos:

A concepção de justiça que proponho é centrada no princípio de paridade de participação. Seguindo este princípio, a justiça requer acordos sociais que

⁸¹ Este padrão de escolha dos times ocorreu nos outros times que se formaram naquele mesmo dia, indicando que esta prática tem sido comum, conscientemente convencionada ou não.

permitam que todos os (adultos) membros da sociedade interajam uns com os outros como pares. Para que a paridade participatória seja possível, pelo menos duas condições devem ser obedecidas. Primeiramente, a distribuição de recursos materiais precisa se feita de tal forma que assegure independência e “voz” aos participantes. (...) A segunda condição para a paridade participatória é a “inter-subjetividade”, que requer dos modelos institucionalizados de valores culturais que expressem o mesmo respeito a todos os participantes e assegurem oportunidades iguais para se alcançar estima social (2002, p. 67).

Para citar outro exemplo do protagonismo masculino, gostaria de fazer uma análise dos pontos marcados em três aulas em que houve jogos de basquete. Na aula 19, mesmo em um jogo organizado com a participação de oito garotas e apenas dois rapazes (fato ímpar em todas as aulas observadas), a única cesta foi marcada por um menino. No outro jogo, uma aluna pediu para que o jogo fosse de meninos contra meninas. Apesar dos primeiros terem feito poucas cestas, as garotas não passavam nem da metade da quadra. Na terceira partida havia apenas duas moças na quadra, os alunos não tocavam a bola para elas e, quando a professora saiu da quadra, elas logo desistiram. Na aula 20 a participação das meninas no jogo melhorou, mas todas as 8 pontuações do jogo foram marcadas pelos rapazes. Na aula 21, o primeiro jogo foi realizado com times de quatro garotas e um rapaz versus outro time com a configuração inversa: novamente ocorreu uma atividade onde apenas um time jogou, sendo que as meninas ficaram andando pela quadra enquanto os moços brincaram com elas: as duas cestas foram marcadas pelos alunos. No segundo jogo, que foi formado por times misturados (três meninos e duas meninas), finalmente uma aluna, bem maior que os próprios rapazes, marcou três cestas: precisou-se de três aulas para que as meninas marcassem as primeiras cestas.

Nota-se que a separação dos times por gênero, em atividades em que um grupo se sobrepõe ao outro, produz contínuas experiências de derrota que influenciam em diversos campos da vida dessas pessoas, podendo afetar sua auto-estima, repercutindo na participação das mesmas nas atividades sugeridas pela professora. Talvez isto explique a baixa motivação das meninas durante as aulas de educação física em conjunto, sendo que as mesmas eram as que utilizavam mais subterfúgios para não participar das atividades: estes iam desde a argumentação de que usavam roupas inapropriadas para a prática, passando pelo não esforço para a participação dentro das atividades de grupo propostas, até a negação direta em relação às atividades propostas. Esta situação demonstra um elemento que Maria já tinha apontado em sua entrevista. Quando perguntada se ela estimulava a participação igualitária entre meninos e meninas e se achava mais difícil estimular meninos ou meninas, Maria disse:

principalmente aquelas adolescentes, assim, que estão naquela fase “não sei se sou criança, não sei se sou adulto”, o salto não me permite, a saia não me permite, eu não posso suar, não posso sujar, e as meninas são um pouco mais complicadas de estar puxando. Já às vezes fazem mais por obrigação, por exigência, porque você fica fazendo certas pressões por trás, pras meninas são um pouco mais complicados. E os meninos que têm um certo peso extra também se isolam.

É importante notar que a participação das moças em atividades que não envolviam jogos completos, como fundamentos de arremesso e deslocamentos com dribles e toques em duplas, era maior que aquelas em que o jogo ocorria de forma completa, indicando assim que o problema estaria mais no contato agressivo que o jogo em competição proporcionava com os rapazes, que na prática da atividade em si. Sugiro, então, que as meninas também gostam das atividades desportivas, mas precisam de condições menos agressivas para diminuir o déficit social a que foram submetidas em seu desenvolvimento⁸². Como o objetivo das aulas de educação física na escola é o trabalho sistemático para que todos os alunos/as possam aprender os conteúdos socialmente relevantes ligados à área da cultura corporal, deve-se repensar o papel exacerbado da competição e da agressividade neste espaço, uma vez que estas só podem ser justificadas através da aceitação de valores androcêntricos na organização das aulas. Segundo Fraser (2002, p. 64), o androcentrismo é um dos principais fatores de injustiça de gênero e pode ser definido como “um padrão institucionalizado de valor cultural que privilegia traços associados com a masculinidade, assim como desvaloriza tudo que seja codificado como ‘feminino’, paradigmaticamente – mas não somente – mulheres”.

O clima de insegurança vivenciado pelas meninas também fica claro na aula 09, quando a professora estava explicando as atividades do dia. Uma menina pediu para segurar a bola e a professora disse: “Não adianta te dar a bola porque os meninos vão tomar e eu estou explicando a atividade”. Esta agressividade dos garotos, já conhecida e utilizada pela professora como critério de decisão para não deixar a moça segurar a bola, demonstra como estas são desrespeitadas pelos seus colegas no decorrer das aulas de educação física. Fica claro que a presença da bola nas mãos das meninas é identificada como uma situação em que os jovens se sentem no direito de ir em frente e tomá-la, independente da vontade das primeiras. Ainda pensando a questão da insegurança que sentem as garotas em relação às condutas agressivas dos rapazes, há de

⁸² Quando digo “déficit social”, refiro-me à formação de meninas no âmbito privado, através de brincadeiras que remetem à futura (?) condição de mães e donas de casa, como as brincadeiras de casinha e de cozinha. Enquanto isso, os meninos brincam de piques e de esportes variados, em praças e espaços públicos.

se ressaltar que a professora estimulou o controle do uso de força excessiva nas práticas esportivas propostas. Não houve nenhum momento em que os garotos chutassem a bola de forma agressiva nas meninas, mostrando certo cuidado com suas colegas nas aulas. Isto foi incentivado pela professora e estava presente como um elemento importante em sua entrevista.

E abre espaço para elas: se elas não dão conta de dar bicuda e a bicuda se acertar nelas machuca, então não dêem. Chute a bola de forma que elas não se machuquem, vai jogar handebol, vai jogar e arremessar a bola forte demais, ela não vai dar conta de pegar, não faça. Respeita a limitação do seu colega e da sua colega de sala. E assim, essa questão do respeito, das limitações e das possibilidades de cada um eu vou tentando fazer com que todo mundo participe.

Ainda na aula 09, formaram-se dois times para um grande jogo⁸³ de basquete. Entre os garotos, somente um se deslocava na quadra mostrando desinteresse pela atividade; entre as garotas, apenas duas das cinco participavam ativamente da aula, enquanto as outras apenas andavam, sem demonstrar atenção pela dinâmica do jogo. Em determinado momento, uma das moças sentou-se na quadra, como uma clara forma de dizer que não estava participando do jogo. A professora entrevistou e pediu para que as pessoas procurassem tocar mais a bola para seus companheiros, modificando a regra da atividade.

A ação do/a professor/a ao perceber estas questões e intervir no sentido de transformá-las pauta-se pela atenção e planejamento, para que situações sexistas não ocorram ou tenham tratamento adequado no decorrer das aulas. Apenas em um dia a professora reclamou, no final da aula, que algumas pessoas estavam “entrando muito duro nos colegas”. Acredito que estas situações devem ser trabalhadas de forma sistemática no cotidiano da educação física escolar, uma vez que, por suas repetidas aparições, as questões de gênero deveriam ser discutidas em forma de seminários e reorganização da prática pedagógica cotidiana, diminuindo o clima de competição nas aulas e ressaltando o caráter de ensino, não de espaço para a prática descontextualizada de determinadas atividades esportivas.

Outro elemento significativo observado durante as aulas foi a auto-organização dos/as alunos/as na ausência da professora. Quando isto acontecia, havia uma divisão da sala em dois grupos, onde a distribuição geográfica e as formas de exclusão das garotas

⁸³ Termo utilizado para caracterizar jogos pré-desportivos, geralmente praticados com grande número de jogadores, com o intuito de fazer com que os alunos acompanhem a evolução tática e de regras de determinada atividade.

faziam-se sentir de forma explícita ou sutil, dependendo da situação. Uma das situações aconteceu quando uma moça foi convidada a copiar um texto no quadro enquanto a professora participava de uma reunião escolar. Gostaria, porém, de discutir outras que ocorreram no espaço externo à sala de aula.

Na terceira aula observada, Maria liberou os alunos para o treino das posições de handebol na quadra, pois haveria uma avaliação sobre o assunto nas próximas aulas. Porém, os alunos e as alunas preferiram brincar de futebol e vôlei e a professora não interveio. Enquanto os rapazes ficaram brincando de futebol com uma bola que trouxeram de casa, as garotas brincavam de manter uma bola de vôlei ao alto. Não havia meninas entre os meninos nem o contrário. Havia outro grupo de meninas que brincavam de gelim/gelão⁸⁴ no pátio coberto.

Quando a bola de futsal saía da quadra para o espaço onde as alunas brincavam de vôlei, os rapazes mandavam as meninas pegarem a bola e devolverem para eles, chamando-as de gandulas. Isso aconteceu três vezes e não houve intervenção por parte da professora. É importante lembrar que o termo gandula é um pejorativo no futebol, pois simboliza aquele que está no campo de jogo, mas não pode participar, cabendo a ele apenas o serviço de buscar a bola quando a mesma não está em campo: esta era a visão dos rapazes acerca das colegas. Quando a bola de vôlei caiu na quadra, os garotos a chutaram de forma agressiva para o lado das garotas, sendo que a mesma caiu longe de onde as mesmas estavam. Situação similar também foi percebida por Thorne (*apud* Sousa e Altmann, 2006, p. 6), que em sua pesquisa chegou à conclusão de que “meninos invadiam e interrompiam os jogos femininos mais frequentemente que o contrário”. Nota-se, portanto, que a ocupação espacial diferenciada por parte de moças e rapazes é um importante eixo de análise que o professor deve manter em foco.

Estas situações demonstram um clima de desrespeito pelas moças, fato que pode ser diminuído pela presença marcante do/a professor/a como mediador/a das situações agressivas em aula, como já indicado no primeiro capítulo. Quando os garotos e garotas começaram a se provocar verbalmente de forma mais intensa, a professora finalmente interveio, pedindo para que todos mantivessem o respeito. No decorrer desta aula, apenas três rapazes desistiram de continuar jogando futsal, enquanto todas as meninas desistiram do vôlei vinte minutos antes do término do horário: talvez o sol a pino tenha desestimulado a prática das garotas.

⁸⁴ Brincadeira de roda que consiste em associar a cantiga de determinada seqüência de palavras com tapas nas mãos dos colegas, no final da musica cantada.

Na aula 07, enquanto a professora demorou buscando a bola de handebol, os garotos rapidamente começaram a brincar de futebol na quadra e novamente as alunas foram brincar de vôlei no gramado, situação que se repetiu enquanto a professora levou dois rapazes que não participavam e ouviam som no celular para a coordenação mais tarde.

O interessante a ser constatado é que não havia moças entre os rapazes no futsal, nem alunos entre as garotas no vôlei, sem a configuração de alianças entre determinados alunos e alunas durante as aulas observadas. Os meninos brincaram na quadra coberta, com piso regular e limpo enquanto as alunas brincaram no gramado - piso irregular, sujo e sob o sol. Mesmo nesta situação, elas foram insultadas pelos colegas, demonstrando uma relação de agressividade para com as primeiras. Parece haver uma generificação do espaço nas aulas de educação física, onde o espaço principal, com melhores condições para a prática esportiva, é privatizado pelos rapazes. Como não houve questionamentos por parte das garotas, parece-me que esta hierarquia já é normalizada na prática cotidiana, tornando-se mais um elemento de desigualdade entre alunos e alunas nas aulas conjuntas.

Quando Foucault discute o poder disciplinar enquanto forma de controle de um grupo sobre outro, ele elenca como fatores importantes para o sucesso da ação a organização do espaço, de forma que este seja tornado delimitado e funcional, materializando-se como símbolo de determinado status para aquele grupo que o ocupa (Foucault, 1987). Neste sentido, parece-me que os/as estudantes organizaram seu sistema de hierarquização, tendo como uma de suas bases a reestruturação espacial e funcional⁸⁵ nas aulas de educação física, sendo importante para que não aconteçam desigualdades de gênero que o/a professor/a atente-se a este tipo de prática. Sobre a ocupação generificada do espaço, no que tange às quadras públicas e momentos em que não há aula, Sousa e Altmann nos dizem que

Se freqüentarmos quadras esportivas em algum parque num final de semana, provavelmente encontraremos um número significativamente maior de homens do que de mulheres jogando. Também nas escolas as quadras esportivas são normalmente ocupadas por meninos durante o recreio e horários livres, o que, até certo ponto, demonstra que eles dominam esse universo (Sousa e Altmann, 2006, p. 6).

⁸⁵ Faz parte da hierarquização funcional a já citada colocação das meninas e dos gordinhos no gol. Sobre o status desta posição, tem um ditado popular no futebol que diz que “quem é goleiro ou é viado ou é louco”. É esta a posição que resta à maior parte dos excluídos nas aulas observadas, tanto na escola particular quanto na pública.

Houve outro momento em que a exclusão das meninas aconteceu de forma bastante articulada e que vale ser citada. Na aula 12, a quadra ainda estava em reforma e a professora desceu com a turma para o pátio, oferecendo som e jogos de tabuleiro para que os/as alunos/as fizessem a atividade que preferissem. Metade da turma não fez nada, apenas esperou o tempo passar. Os meninos rapidamente conseguiram arrumar uma bola de futsal e começaram a brincar de bobinho: depois de 30 minutos de aula, uma moça aventurou-se a participar da atividade. Quando apareceram mais três garotas para brincar de bobinho, os rapazes saíram da brincadeira sem falar nada entre eles ou com as meninas que chegaram. Isto aconteceu mais ou menos um minuto depois que as moças começaram a brincar. Estas, somando apenas quatro, logo desanimaram e pararam a atividade. Dois minutos depois delas pararem, os rapazes voltaram para o mesmo lugar e continuaram a brincadeira, sem as garotas.

Nesta mesma aula, várias meninas estavam dançando músicas do estilo “funk” e apenas um menino participou desta atividade. Os outros rapazes não esboçaram participação na dança em nenhum momento, mas também não criticaram aquele que dançava. Parece que as meninas não constroem tantas barreiras à participação dos meninos quanto o contrário.

Neste capítulo, procurei elencar os principais elementos relacionados às questões de gênero no cotidiano das aulas de educação física na escola. Pude perceber a existência de uma vivência diferenciada por parte de alunos e alunas durante as atividades, tanto em relação ao protagonismo de ações durante as aulas quanto em relação à ocupação dos espaços disponíveis. Vários elementos didáticos podem ser utilizados por professores e professoras para a diminuir esta situação, e é nestes aspectos que gostaria de debater nas considerações finais.

Considerações finais

Durante a pesquisa tive a oportunidade de observar como as identidades de gênero são construídas e negociadas durante as aulas de educação física em uma escola particular e outra municipal, nas turmas de 8º e 9º anos. Através de observação e entrevistas com alunos e professores destas escolas, pude perceber como a categoria gênero é um elemento organizador de discursos e práticas nas atividades propostas por esta disciplina.

Um primeiro elemento interessante analisado foi a relação entre os preconceitos de gênero e a distribuição das turmas para a realização das aulas de educação física. Alunos de ambos os sexos e professores da escola particular, além de alguns alunos/as da escola pública, justificaram a separação por sexo durante a realização das atividades como uma forma de diminuir problemas entre alunos e alunas.

Um forte argumento foi o que alega dificuldades relativas à diferença de força física e de interesses entre meninos e meninas, o que geraria conflitos e incidentes entre os mesmos. Essa preocupação está enraizada, em parte, nas concepções que se tem da educação física na escola, pois se considerarmos que a mesma têm como objetivos a vivência e o entendimento das relações sociais resultantes dos conteúdos relativos à cultura corporal, poderemos perceber que as aulas poderiam se organizar a partir de outros princípios. Se a finalidade não é a concorrência, as diferenças de força física não se constituíram em elemento significativo durante a vivência e a prática não competitiva das atividades sugeridas pelo professor. Porém, se a prática proposta apenas se aproveita, na escola, dos métodos utilizados no sistema esportivo profissional, haverá exacerbação da competitividade durante as aulas e as diferenças físicas serão relevantes para a escolha por turmas separadas.

Também na escola em sistema de co-educação a observação do grau de agressividade foi elemento importante, uma vez que esta pode contribuir para a manifestação de outras formas de exclusão durante as aulas de educação física. No sistema com aulas em separado, tem-se a tentativa de trabalhar de forma a evitar os

problemas relativos à convivência entre os grupos, fato que não prepara os alunos para todo o restante dos espaços sociais nos quais eles estarão envolvidos e precisarão organizar-se entre si, construindo elementos comuns, apesar das diferenças. As dificuldades de convivência com aquele que é diferente acontece, na vida social, não só na relação homem/mulher, mas também com um grande número de outras categorias, como raça, classe social, religião, times de futebol, etc. Porém, há de se ressaltar que no sistema de aulas separadas, pelo menos o espaço de aprendizado e prática está garantido à maioria das meninas. Se, na escola com aulas conjuntas, o professor não se mantiver atento às questões de competitividade e agressividade, haverá a exclusão das meninas durante o processo pedagógico.

Apesar de não defender o sistema de aulas separadas, não posso ignorar as opiniões das meninas sobre a adoção deste modelo nas aulas de educação física. Segundo as alunas, as aulas se constituem em momentos de insegurança, pois os rapazes costumam atuar com excessiva agressividade, sendo, na visão delas, a separação a única forma de garantir sua integridade. Esta foi a opinião das meninas tanto na escola com aulas mistas como naquela com aulas separadas.

Neste momento, é necessário frisar que a atuação do professor no planejamento e execução das aulas pode problematizar a situação, no sentido de discutir com alunos e alunas quais as atitudes necessárias para que haja convivência harmoniosa durante as aulas de educação física. Esta atitude ainda possui a vantagem de preparar o conjunto dos/as estudantes para aprenderem a construir formas de não transformarem as diferenças em desigualdades, elemento central para uma convivência democrática no restante das atividades sociais nas quais estão envolvidos.

Se a clareza acerca dos objetivos da educação física é elemento central para a construção de práticas não sexistas nas aulas, percebemos através das entrevistas dos professores que ainda há sérias questões a serem enfrentadas. A área ainda é definida como ambiente de socialização, treinamento motor e ensino de esportes na escola, três elementos que são problemáticos para o trabalho com a categoria gênero.

Alegar que a educação física é um espaço de socialização é uma identificação frágil e contraditória. Frágil, pois a socialização é um elemento que ocorre nos mais diferenciados espaços sociais, não sendo prerrogativa nem eixo caracterizador da área. Contraditória, pois é evocada, principalmente, pelos professores que trabalham com aulas em separado, o que não deixa de demonstrar certo descompasso com a realidade,

pois se a aula de educação física se caracteriza como um espaço de socialização, não se entende a necessidade de separação por gênero neste espaço.

Afirmar que a educação física é um espaço de treinamento motor é desconsiderar os estudos realizados nos últimos 30 anos na área, uma vez que esta visão acarreta uma prática simplista e descontextualizada, retirando dos/as alunos/as a possibilidade de, através desta disciplina, entender as formas pelas quais o mundo do trabalho e o tempo livre se organizam. Perde-se, por exemplo, a possibilidade de trabalhar com os/as estudantes elementos culturais acerca das diferenças entre homens e mulheres, uma vez que o trabalho focado no treinamento motor tem se demonstrado rígido em suas explicações biológicas da existência. Modelo desta situação pode ser encontrada no conjunto de textos da corrente desenvolvimentista (Tani, 1988).

Dizer que a especificidade da educação física é o trabalho com os esportes é reducionismo, uma vez que a educação física possui um conjunto muito mais ampliado de possibilidades de trabalho que apenas este elemento. É central lembrar que a área se caracteriza pelo trabalho com vários outros elementos, como os jogos, as lutas, a dança, a ginástica, as artes circenses, entre outros. O ensino focado apenas no esporte tem feito com que algumas destas áreas entrem em conflito com a educação física, propondo a criação de campos independentes, como a dança e as lutas. Estas, além de não estarem sendo trabalhadas pelos professores na escola, estão sendo regulamentadas pela criação do CONFEF⁸⁶, que proíbe ex-atletas e ex-dançarinos, sem a formação profissional, a trabalharem na área.

A partir das dificuldades dos professores em definir a especificidade da educação física escolar, o que tem contribuído para a construção de aulas que reforçam a lógica da separação e exclusão daqueles que são mais fracos ou que tiveram menos acesso anterior às práticas que deveriam ser ensinadas e contextualizadas, pode-se pensar em outro elemento influente para a construção de práticas sexistas nas aulas de educação física, a saber, a formação universitária inicial. Através das falas dos professores entrevistados, podemos perceber que a universidade não discutiu a categoria gênero na formação de professores de educação física. Esta lacuna na preparação profissional, associada às condições econômicas e culturais que dificultam os estudos e o planejamento das aulas, faz com que os professores de educação física acabem por repetir em suas atividades as práticas e estereótipos essencializados de que homens e

⁸⁶ Conselho Federal de Educação Física.

mulheres fazem ou pensam coisas distintas por natureza. Também pode explicar o fato de que os/as professores/as observados/as muitas vezes nem percebessem elementos relativos às questões de gênero nas aulas de educação física; parece-me que determinadas conjunturas já foram naturalizadas por parte dos professores a um nível tal que agora não conseguem nem identificá-las.

Esta situação pode ser percebida na relação entre as entrevistas e as práticas dos professores. Apesar de nenhum deles ter concordado totalmente com a idéia de que há conteúdos específicos para homens e mulheres, as aulas separadas para meninos, por exemplo, tiveram como conteúdo quase exclusivo o futsal. Na escola com aulas conjuntas, sempre que tinham oportunidade de fazerem o que quisessem, exclusivamente os meninos jogavam futsal, enquanto a maioria das moças jogava vôlei, repetindo os estereótipos comuns de esportes que correspondem a cada sexo.

Também chama atenção o fato de que os professores observados disserem não seguir, em suas aulas, nenhuma das tendências construídas no interior do debate teórico-metodológico da educação física brasileira. Esta situação demonstra que a falta de estudos sobre a própria atuação talvez faça com que a prática profissional seja ancorada em modelos constituídos pelos seus próprios professores escolares, enquanto eram alunos. Como já se sabe, os professores que hoje se formam tiveram aulas altamente exclusivas e esportivizadas, onde o esporte profissional era um elemento de propaganda nacional utilizado por diversos países no mundo, inclusive o Brasil. Como o esporte competitivo é ancorado na exclusão, o modelo adotado pelos professores atuais acaba por reproduzir uma situação que leva prejuízo para as meninas durante as aulas de educação física escolar. Sendo o esporte o principal conteúdo observado, temos na falta de clareza acerca dos referenciais teóricos que discutem metodologias diferenciadas para o trabalho com o esporte e os outros conteúdos um elemento que contribui para a exclusão das garotas nas aulas.

Outro fato observado foi a utilização da aula de educação física como espaço de afirmação de determinados padrões de masculinidade entre os alunos. Parece que na adolescência a conduta mais agressiva tem papel importante na formação de um tipo estilizado de masculinidade, que procura se distanciar de identidades femininas e de crianças, instituindo uma espécie de “machômetro”, onde os próprios adolescentes se comparam buscando reafirmar continuamente sua nova identidade. Esta situação foi observada de forma diferenciada na escola particular e na pública.

Na particular, a afirmação de masculinidade acontecia prioritariamente através de agressividade verbal e física. Os alunos xingavam-se e participavam das atividades de forma hostil, havendo poucas intervenções por parte do professor. Os alunos afirmam que o mesmo tomava maiores atitudes apenas quando havia possibilidade de brigas entre os alunos, deixando a entender que, se os garotos não chegarem às vias de fato, as agressões eram consideradas como algo normal no decorrer das aulas. Piadas e xingamentos homofóbicos e misóginos eram comuns, sempre associando meninas e homossexuais a gestos fracos, tidos como afeminados. As acusações eram voltadas aos meninos mais gordos, menos agressivos e menos técnicos, os mesmos que eram retirados da prática assim que seu time perdia ou que eram colocados no gol, no início ou decorrer das partidas.

Na escola com aulas conjuntas, as demonstrações de masculinidade aconteciam nos momentos em que os rapazes passavam a bola por debaixo das pernas das meninas, nas provocações sexualizadas que promoviam em relação às meninas e na dominação do espaço físico das aulas, além das tentativas de controle e estereotipação dos comportamentos de seus colegas. Há de se ressaltar também o protagonismo masculino durante as aulas observadas na escola pública. Nestas, os rapazes participaram de forma mais ativa e organizada que as meninas, aproveitando-se do melhor domínio técnico dos esportes trabalhados. Este melhor domínio técnico pode ser reflexo das maiores oportunidades que os rapazes possuem para a prática de variados elementos ligados ao corpo e aos jogos, fruto de uma educação voltada para o domínio de ambientes públicos, diferente das moças, que são educadas para o âmbito privado. Estas diferenças podem ser percebidas, por exemplo, pelo número de garotas adolescentes que praticam esportes nas quadras públicas ou nos recreios das escolas em geral. Porém, a função da escola é avaliar o grau de desenvolvimento que cada aluno/a ou grupo de alunos/as apresenta em determinado conteúdo e trabalhar de forma a garantir condições didáticas melhores para que toda a turma consiga aprender. Parece-me que na educação física escolar isto não está tendo a consideração merecida e o espaço que deveria ser de aprendizado está sendo utilizado apenas para a prática não refletida dos esportes, possibilitando o protagonismo de um grupo específico. Tanto a participação ativa nas aulas quanto o número de pontos marcados por rapazes e moças nos atestam a existência de domínio de um grupo sobre o outro e isto deve ser percebido e evitado, em uma educação que respeite a diversidade.

Sobre a dominação do espaço nas aulas de educação física da escola pública, é necessário ressaltar que os rapazes, sistematicamente, ocuparam os espaços mais valorizados durante as aulas observadas. Mesmo com a atuação da professora, os meninos conseguiram se organizar para jogar nas posições consideradas como melhores, como as de meio e de ataque. Mas era durante as ausências da professora que eles ocupavam de forma sistemática a totalidade da quadra coberta, por exemplo, relegando às moças espaços não cobertos, com piso irregular e sujo, além de chamá-las de “gandulas” e de chutarem a bola de vôlei para longe de onde as moças jogavam. Portanto, o controle do espaço também tem sido elemento generificado nas aulas de educação física e merece cuidado especial por parte dos/as professores/as.

Em relação à atenção e preparação didática para a inclusão daqueles/as que estão sendo marginalizados/as durante as aulas de educação física, nota-se que a modificação das regras para a prática das atividades é um elemento importante, mas que sozinho não alcança eficácia. Ela deve ser acompanhada pela conscientização por parte dos/as alunos/as acerca dos objetivos da aula e da necessidade de respeito pelo espaço pedagógico, que deve ter como foco central à melhoria do aprendizado de toda a turma, não o espaço para mera prática de esportes que se vê em outros espaços. A modificação das regras deve ser acompanhada pelo trabalho com exercícios técnicos e situações de mini-jogos, pois estes possibilitam o treino em condições que não envolvem a dinâmica total do esporte. O foco no resultado e a prática do jogo completo durante as aulas podem dificultar a participação daqueles/as que ainda estão aprendendo, complicando assim o aprendizado de todos/as durante a realização das atividades.

A escola particular trata de forma marginal da temática gênero em seu projeto político pedagógico; esta aparece no mesmo formato recomendado pelos PCN, juntamente com os estudos sobre a sexualidade. Porém, como amplamente discutido por Soares (1997), Sousa e Vago (1997) e Sousa, Vago e Mendes (1997), os PCN abordam as questões de gênero para as aulas de educação física de forma sexista e biologicista, tendo como principal vantagem a presença do tema nos documentos, mais que as próprias orientações que transmitem.

Na escola particular, a separação de alunos e alunas nas aulas de educação física é justificada também pelas dificuldades de controle da sexualidade de adolescentes em espaços e horários fora da já tradicional sala de aula. Os dois professores afirmaram que esta preocupação por parte da escola está ancorada principalmente no fato de que a instituição possui uma forte conotação religiosa. Este

elemento serviria até para a separação entre os dias das aulas de educação física de garotos e garotas. Os sistemas religiosos têm se constituído em fontes para concepções misóginas em toda a sociedade, o que também explica em parte a opção pelas aulas separadas de educação física.

No documento da escola pública, a temática gênero não aparece de forma direta, podendo ser trabalhado apenas através dos pressupostos que defendem o processo de não exclusão dos alunos que, no caso do PPP estudado, está preocupado principalmente com questões de ordem econômica e de defasagem entre idade e o nível de escolaridade correspondente.

Portanto, sugiro que a observação de como as questões de gênero aparecem nas aulas de educação física seja um dos elementos didáticos centrais na atenção dos/as professores/as, com o intuito de melhorar as possibilidades de aprendizado de todos os/as alunos/as, para que as aulas de educação física se transformem em espaço de aprendizagem para aqueles/as que não tiveram oportunidades para vivenciar os conteúdos da cultura corporal em seu cotidiano. Essa condição é importante para que o trabalho consiga organizar melhor as representações de seu próprio corpo, meio de interação com o mundo e da própria existência, dos momentos de lazer e das relações com os pares, não só nas aulas de educação física mas em todo o restante da vida em sociedade. Para isto, torna-se interessante um trabalho com conteúdos diversificados, para que atividades que sejam culturalmente associadas a determinado gênero possam ser vivenciadas e entendidas por todos/as, como forma de experienciar elementos novos em suas formações escolares. A criação de espaços para a discussão democrática das vivências corporais possibilita a reorganização das representações biologicistas acerca do corpo e sobre a naturalização de representações e práticas consideradas como essencialmente masculinas ou femininas em nossa sociedade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Sobre o sujeito e o objeto**. 1969. Texto retirado da Internet, do site <http://planeta.clix.pt/adorno/>, no dia 12 de agosto de 2003.

_____. **Educação e emancipação**. 2a ed. São Paulo: Paz e terra, 2000.

ADORNO, Theodor. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Almeida, G.A. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

AGOSTINHO, Gilberto. **Vencer ou morrer: futebol, geopolítica e identidade nacional**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Trad. Santos, J.O. e Pina, A.A. Col. Os pensadores. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado: notas para uma investigação**. 3ª ed. Trad. Joaquim J. de M. Ramos. Lisboa: Presença, s/d.

_____. **Sobre o trabalho teórico**. 2ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar + qualidade total na educação**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

ARANHA, Maria.Lúcia.A. e MARTINS, Maria.Helena.P. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 2ª ed. Ver. Atual. São Paulo: Moderna, 1993.

BERGER, Peter. BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, M, M. e MARTINS, J, S. **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

BERLAN, Lauren. WARNER, Michael. Sexo em público. In: **Sexualidades transgressoras: uma antologia de los estudios queer**. Barcelona: Icaria editorial, 2002.

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

BOCK, Ana Maria Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ª ed. reformulada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Como se pode ser esportivo? In: _____. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Organização e seleção Sérgio Miceli. 6ª ed. (Col. Estudos). São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 2ª ed. (Col. Educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CHAGAS, Lígia Barcelos. **Formação em educação física e possibilidades de diálogo com os conhecimentos sobre gênero: contribuindo para a (des)construção das desigualdades**. Goiânia: ESEFFEGO, 2007. (Monografia de graduação).

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** (Col. Magistério. 2º grau. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, Sônia. Gênero e sexualidade como sistemas autônomos: idéias fora do lugar. In: PARKER, Richard. BARBOSA, Regina Maria (orgs). **Sexualidades brasileiras.** Rio de Janeiro:Relume Dumará:ABIA:IMS/UERJ, 1996.

CORRÊA, Sônia. PETCHESKY, Rosalind. Direitos sexuais e reprodutivos: uma perspectiva feminista. In: **Physis Revista de saúde coletiva.** Rio de Janeiro, v.6, n/2, p. 147-177, 1996.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: **Revista Estudos Feministas.** Vol.10. Santa Catarina, 1/2002.

DUNNING, Eric. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais da identidade masculina e as suas transformações. In:ELIAS, Norbert. DUNNING, Eric. **Em busca da excitação.** Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difel, 1992.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

ELIAS, Norbert. DUNNING, Eric. **Em busca da excitação.** Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difel, 1992.

FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia (Org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org). **Pós-modernismo e política.** Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 14ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FRASER, Nancy. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra. (Orgs). **Gênero, democracia e sociedade Brasileira.** São Paulo: FCC: ed.34, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 16ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2000.

GIROUX, Henri. **A escola crítica e política cultural.** (Col. Polêmicas do nosso tempo). Trad. Dagmar L.M. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987).

GOFFMAN, Irvin. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

GONÇALVES, Eliane. **Educação sexual em contexto escolar: da formação de professores/as à sala de aula.** Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UFG, Goiânia. 1998.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação.** Col. Corpo e motricidade. Campinas: Papyrus, 1994.

HEILBORN, Maria Luisa. **SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil.** In: MICELLI, Sérgio (org). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995).** 2ª ed. São Paulo: Editora Sumaré, 1999.

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da heterossexualidade.** Pref. de Gore Vidal. Trad. Clara Fernandes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

KRUPPA, Sônia M. Portella. **Sociologia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7ª ed.(Col. Educação física). Ijuí: Unijuí, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1985.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Democratização da escola pública:a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola,1990.

_____. **Didática.** 20ª impressão.São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores?** In: Anais do V Congresso Internacional de Educação. V.1 p.18-36. São Luis. 2004.

LOYOLA, Maria Andréia. **Sexo e sexualidade na antropologia.** In _____(Org). **A sexualidade nas Ciências Humanas.** Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes: 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** (Col. Magistério 2º grau. Série formação do professor) São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU,1986.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** (Col. Obra-prima de cada autor). São Paulo: Martin Claret, 2001.

MATTOS, Maria Izilda S. de. **Da invisibilidade ao gênero: percurso e possibilidades.** In: **Revista Fragmentos de cultura.** Goiânia. V. 12 n.6 p. 1045-1063 nov./dez. 2002.

MEDEIROS, Mara. **Didática e prática de ensino da educação física: para além de uma abordagem forma.** Goiânia: Ed.UFG, 1998.

PISCITELLI, Adriana. **Reflexões em torno do gênero e feminismo.** In: COSTA, Cláudia de Lima. SCHMIDT, Simone Pereira. **Poéticas e políticas feministas.** Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004.

PLATÃO. **A república.** 1ª reimpressão. Série Clássicos. Bauru: EDIPRO, 2000.

PLATÃO. **Fédon: Diálogo sobre a alma e morte de Sócrates.** Texto Integral. Trad. Miguel Ruas. (Col. A obra prima de cada autor). São Paulo: Martin Claret, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** Trad. José S. de C. Pereira. 6ª ed. (Col. Educação Contemporânea). São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1986.

PRINS, Baukje. MEIJER, Irene Costera. **Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler.** In: **Estudos feministas.** V.7, n.1-2. Florianópolis: UFSC, 1999.

PUIGGRÓS, Adriana. **Voltar a educar: a educação latino-americana no final do século x.** (Col. A escola e as outras vozes). Trad. Arthur L. Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

- RUBIN, Gayle. BUTLER, **Tráfico sexual: entrevista**. *Cad. Pagu*, 2003, no.21, p.157-209.
- RUIZ, João A. **Metodologia da pesquisa científica: Guia para eficiência nos estudos**. São Paulo:Atlas, 1977.
- SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. Col. Fronteiras do nosso tempo. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. (Col. Polemicas do nosso tempo:v.40). 7ª ed. Campinas: Autores associados, 2000.
- SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed Revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCOTT, Joan. **Revista Educação e Realidade**. Vol. 20 (2). Jul/Dez. 1995. p. 71-99.
- SOARES, Carmen Lúcia. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar. *In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.)*. **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora e VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino de educação física em face da nova LDB. *In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.)*. **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora, VAGO, Tarcísio Mauro e MENDES, Cláudio Lúcio. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.)*. **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de. ALTMANN, Helena. **Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar**. Retirado da internet em 12 de dezembro de 2006, do site?????? (COLOCAR O SITE)
- SWAIN, Tania Navarro. Feminismo, corpo e sexualidade. *In: RIAL, Carmem Sílvia Moraes e TONELI, Maria Juracy Filgueiras*. **Genealogias do silêncio: feminismo e gênero**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004.
- SZASZ, Ivone. El discurso de las ciencias sociales sobre las sexualidades. *In: CÁCERES, Carlos F. et alli*. **Ciudadanía sexual en América Latina: Abriendo el debate**. Lima: Univeridad Peruana Cayetano Heredia, 2004.
- TANI, Go *et al.* **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.
- THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 3ª ed. São Paulo: Polis, 1982.
- UNESCO. **Aprender a viver juntos: será que fracassamos?** Brasília: IBE, 2003.
- VANCE, Carole. A antropologia redescobre a sexualidade. *In: physis – Revista de saúde coletiva*. Vol. 5. Número 1. 1995.
- VAZ, Alexandre. **Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância**. *In: Revista Motrivivência*. Florianópolis. Ano 13, No 19, p. 135-143 Dez./2002

VILLELA, Wilza Vieira. ARILHA, Margareth. Sexualidade, gênero e direitos sexuais e reprodutivos. In: BERQUÓ, Elza (org.). **Sexo e vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil**. Campinas: ed. UNICAMP, 2003.

VYGOSTKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. (Org. Michael Cole et al) São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2003.