

NILO SILVA PEREIRA NETTO

**A SUPERAÇÃO DAS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ALGUMAS  
REFLEXÕES**

CURITIBA

2004

NILO SILVA PEREIRA NETTO

**A SUPERAÇÃO DAS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ALGUMAS  
REFLEXÕES**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof. Ms. Fani T. L. Vieira (PUCPR)  
Co-Orientadora: Prof. Dra. Elaine Romero (UCB)

CURITIBA

2004

Dedico esse trabalho à minha mãe, mulher guerreira. Ensinou-me a trilhar os caminhos com honestidade e perseverança e a vislumbrar um caminho de luta para minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar agradeço a Professora Doutora Elaine Romero, pela acolhida, dedicação e solidariedade na construção desse trabalho. Viver a solidariedade prestada foi o que houve de mais inspirador em todo o contexto.

À Professora Fani Therezinha Lopes Vieira, pelo auxílio desde os primeiros enfrentamentos que esse estudo nos proporcionou.

De forma especial à minha querida mãe, guerreira, à quem agradeço e dedico este trabalho, somente eu e você sabemos o quanto lutamos para chegar onde estamos agora.

Ao meu irmão guerreiro, pela divisão dos sofrimentos e dos sonhos.

Ao Movimento Estudantil de Educação Física por acreditar como eu, que nada é imutável e que a luta é para construir uma realidade justa para todos. Eu e meus companheiros queremos cumplicidade, para brincar de liberdade na terra da alegria.

Ao amigo Ramon de Brito Costa Pinheiro Lima, por me fazer lembrar dos diversos momentos de nossa convivência, nos quais nossas semelhanças e diferenças nos possibilitaram viver momentos de solidariedade e apoio mútuo.

À Professora Vilma Sueli Jentsch, a quem me refiro com um carinho especial, pela importância que teve, desde o início de minha formação e deste trabalho, pelo auxílio em apontar minha formação para uma perspectiva crítica.

Ser livre no império de empresários e autoridades.  
Ser lúcido entre ondas de ar e sedativos. Acreditar em si próprio sob a tirania da realidade consensual. Ser sensível vivendo ao alcance de oficinas com condições desumanas, estádios e matadouros com o cheiro de sangue no ar. Sonhar com beleza, com as estrelas arrancadas do céu. Cantar com a garganta cheia do algodão da inibição. Ousar gritar, e até chorar, orgulhosamente, ante os olhos zombadores dos juízes, do carrasco e da multidão. Ser honesto. Dizer a verdade. Não ter medo: mover-se e seguir esse movimento. Até mesmo na morte, viver para se incendiar nos escombros. Dar tudo: beijar sem apreensão, vergonha ou comedimento, fazer amor na cidade do ódio. E sim, estar vivo. Vivo na terra dos mortos.

## RESUMO

O presente estudo, teve o objetivo de investigar as contribuições da Educação Física para a superação das construções de gênero, no âmbito da escola. A investigação foi realizada através de uma pesquisa bibliográfica, na qual encontramos necessidade de analisar as construções de gênero na sociedade de forma geral, na escola e na Educação Física especificamente. Posteriormente foram levantados enfrentamentos para a superação das construções de gênero no âmbito da escola e da Educação Física, apontando reflexões sobre a intervenção da instituição e da disciplina. O estudo possibilitou concluir que, mesmo com avanços históricos, a sociedade atual é organizada em função do homem e que há uma longa caminhada de desconstrução dessa realidade. Nessa caminhada, a intervenção da escola e especificamente da Educação Física serão de fundamental importância, para criar um alicerce na base da sociedade, que poderá facilitar um processo de transformação social de maiores proporções.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	08
1. AS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	11
1.1. A SOCIALIZAÇÃO, A SOCIEDADE E O SEXISMO.....	11
1.2. A ESCOLA, O SEXISMO E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	17
1.3. A CATEGORIA GÊNERO, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	28
2. ENFRENTAMENTOS PARA A SUPERAÇÃO.....	31
2.1. A INTERVENÇÃO ESCOLAR.....	32
2.2. A INTERVENÇÃO ESCOLAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	34
AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

## INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em uma sociedade tomada silenciosamente por valores de exclusão como o racismo, o etnocentrismo, a homofobia e o sexismo. Há entre as pessoas, uma estagnação reflexiva que edifica e ressalta as diferenças, garantindo hegemonia para uns e o sofrimento para outros.

A sociedade apresenta justificativas diversas na tentativa de uma explicação coerente sobre a separação preconceituosa que se encontra impregnada nas relações humanas, mas não age para amenizar ou desconstruir as ditas separações. As pessoas apresentam justificativas, que perpassam questões de natureza humana, iludidas em teorias biológicas de superioridade. Essas questões quando observadas em um contexto histórico, foram aquelas que, de forma atroz, reprimiram e excluíram.

Fora do contexto familiar e do ciclo de amizades mais próximas, as pessoas provavelmente iniciam suas relações umas com as outras na escola, em cujas funções se encontram a base para a formação da sociedade. Se ainda possuímos uma sociedade de exclusão é porque a escola corrobora de certa forma com essa produção, ou significa que não está realizando as reflexões necessárias para a transformação dessa realidade. A escola deve ser um ambiente de construção e reflexão e, sobretudo, um ambiente de coletivização dessas reflexões, onde a aceitação passiva de valores de exclusão, como o sexismo, precisa ser superada.

Existe um certo padrão de comportamento relacionado a cada classificação que nos é imposta, dependendo do grupo social ao qual pertencemos. Fomos classificados e separados pelos mais diversos aspectos e esta classificação vem sendo ensinada, aprendida e praticada desde nossos primeiros momentos de contato com o mundo, disseminando o preconceito entre as pessoas consideradas diferentes ou distantes do padrão estabelecido. Estamos separados entre os homens e as mulheres, entre os hetero e os homossexuais, entre os ricos e os pobres, entre os magros e os gordos, entre outras dualidades. Nessa separação identificamos seguramente uma relação vertical de hierarquia, na qual surge o certo e o errado, quase sempre favorecendo, nesta dicotomia, o que está no degrau mais alto da hierarquia. Essas divisões e o seu acompanhante estado excludente, são produzidas e reproduzidas em todos os ambientes da sociedade.



Dentro da escola, nas aulas de Educação Física, assistimos inúmeras vezes as divisões entre homens e mulheres de forma aberta e clara, quando professores reforçam padrões discriminatórios de comportamento em seu discurso e ação docente. A escola, de forma geral, enquanto formadora dessa sociedade, vem contribuindo para que perdure uma divisão sexista, permitindo a transmissão de valores de discriminação.

A Educação Física, inserida neste ambiente, deixa-se envolver, principalmente pela sua evolução histórica particular, nas práticas discriminatórias entre os sexos auxiliando a construir sujeitos masculinos e femininos. Nessa articulação, a construção do corpo masculino e do feminino é diferenciada, ou seja, se produz sujeitos “generificados”. Para Scott (1995, p.75) gênero<sup>1</sup> é “também utilizado para designar as relações sociais entre os sexos”. No entendimento da historiadora o uso do termo gênero rejeita de forma explícita, explicações biológicas para justificar o domínio de um sexo pelo outro. Esclarece também que o gênero é uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres (Idem-Ibidem). Scott complementa seu ponto de vista argumentando que gênero é, “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado [...] e oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens” (Idem-Ibidem).

Desta forma, o gênero no espaço escolar se faz sentir nas aulas de Educação Física quando o professor preceitua atividades ditas masculinas ou femininas. Assim, uma reflexão incisiva sobre essas questões se faz extremamente necessária e extremamente urgente, para vivenciarmos uma escola embasada em valores de respeito, justiça e igualdade entre as pessoas, sobrepondo os valores de preconceito, desigualdade e injustiça que estão presentes em nossa sociedade.

Neste sentido, se justifica o presente estudo, que por meio de uma pesquisa bibliográfica pesquisou a construção do gênero na sociedade, na escola e especificamente nas aulas de Educação Física. Procurou também identificar como a

---

<sup>1</sup> Gênero, de acordo com Scott (1995) “é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (p. 76). “É um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (p.86). Enquanto sexo, segundo Luz Junior (2003), “ênfatiza e é a indicação do aspecto biológico dos indivíduos” (p. 49). Complementando: Delamont, citado por Ferreira (1996), aponta que “sexo se refere aos aspectos biológicos, diz respeito a fisiologia, a anatomia, a genética” (p. 16).

prática docente auxilia a construção de uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Diante dos argumentos apresentados anunciamos o problema que norteia a pesquisa: quais as contribuições da Educação Física escolar para a superação das construções de gênero no âmbito da escola? E qual a contribuição da Educação Física escolar para a superação dos valores de discriminação socialmente impostos?

Para que se realizasse a discussão sobre a problemática apresentada, procuramos situar no primeiro momento a questão do sexismo na sociedade, a maneira com que se constróem as relações de gênero na família, desde o processo inicial de socialização, e na sociedade em geral. Posteriormente, abordamos o contexto escolar, analisando se a instituição corrobora dos valores impostos pela sociedade, e então o papel específico da Educação Física e sua articulação nesse contexto. No segundo momento levantamos algumas reflexões a respeito dos enfrentamentos necessários à superação do quadro discriminatório da Educação Física, da escola e da sociedade, no qual abordamos a intervenção escolar geral e a intervenção da Educação Física.

Com o presente estudo, pudemos vislumbrar uma longa caminhada para se percorrer no sentido de refletir e desconstruir as relações hierárquicas de gênero em nossas escolas, Educação Física e sociedade. O estudo demonstrou que apesar das conquistas históricas, a sociedade, a escola e a Educação Física continuam sendo elaboradas em função do homem e culmina discutindo algumas ações e intervenções para reversão desse quadro.

## CAPÍTULO I

### 1. AS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

#### 1.1. A SOCIALIZAÇÃO, A SOCIEDADE E O SEXISMO.

Desde de muito cedo, o processo de socialização é iniciado em nossas vidas. Partindo de nossos primeiros contatos com o mundo, somos lentamente condicionados a adotar comportamentos comuns à sociedade da qual recentemente somos parte. Em primeira instância, esta socialização é realizada pela família, onde os valores dos indivíduos que fazem parte dela, serão passados ao novo vivente, que mais tarde terá outros meios para a continuidade da socialização e da transmissão de valores.

A sociedade detém o modelo de comportamento adequado a cada grupo que forma o seu todo. Possui os aparatos apropriados para uniformizar os indivíduos dentro de seus grupos. Nesta organização, homens e mulheres são socializados e apresentam comportamentos diferenciados entre eles, cada um dentro de um padrão estabelecido e aceito.

Romero (1994. p.226) destaca que “as diferentes culturas esperam que homens e mulheres tenham papéis e comportamentos distintos na sociedade” o que faz com que meninos e meninas tenham suas vidas delineadas, mesmo antes de seu nascimento, de acordo com as expectativas de seus pais. Expectativas essas, que são diferentes segundo o sexo. Partindo desse entendimento, a criança vai crescer, comportando-se conforme os padrões culturais e históricos em que está inserida. Desde cedo os pais ensinam aos seus filhos, quais são os comportamentos adequados para um ou outro sexo. Nessa engrenagem os pais punem ou reforçam determinados comportamentos segundo a cultura e contexto social vigente.

A autora esclarece que “a determinação e a manutenção do comportamento sexual para homens e mulheres criam e mantêm as desigualdades entre eles existentes na sociedade, quase sempre com prejuízos para a mulher que acaba desempenhando um papel de menor prestígio e valor” (p. 226). Na seqüência, Romero (op. cit.) afirma que a cultura atual continua a esperar que os comportamentos para os homens e as mulheres sejam diferenciados, o que indica

que essas diferenças existem e encontram-se enraizadas na sociedade, em todas as suas camadas.

Ainda segundo o ponto de vista da autora, durante o processo de socialização, muitos dos comportamentos são sexualmente tipificados, contando com um treinamento social diferenciado para cada um dos sexos. O modelo de comportamento apropriado para este ou aquele sexo será então julgado – punido ou reforçado – pelo adulto, segundo os estereótipos de papel sexual existentes, o que condiciona a adequação dos comportamentos para a forma esperada, que será certamente reforçada. A autora pontua que “dentro dos padrões propostos, espera-se que os homens sejam fortes, independentes, agressivos, competentes, competitivos e dominantes. Para as mulheres, a expectativa é de que sejam mais dependentes, sensíveis, afetuosas e que suprimam impulsos agressivos sexuais” (p. 227).

Mello e Romero (2000) esclarecem que os comportamentos moldados de acordo com o sexo, desconsideram particularidades anatômicas e individuais, levando em consideração os condicionamentos culturais, nos quais os indivíduos serão forçados e submetidos no seu desenvolvimento. Concluem as autoras, que a sociedade posta, exige um modelo delimitado de homem e de mulher em que estes serão pressionados e acabarão por “incorporar identidades estereotipadas, inflexíveis e discriminadas que procederão desigualdades”.

A precocidade do condicionamento a que são submetidas as crianças no processo de socialização pode ser encontrada durante suas brincadeiras, que para Mello e Romero (op. cit.) vão adquirir um valor de treinamento e aprendizado do produto de uma cultura. As atividades serão estabelecidas, determinadas e instituídas pelo adulto, de acordo com o sexo, reprimindo a criança de uma prática real do que ela queira brincar.

Daolio (1995) exemplifica e esclarece o que as autoras expõem:

Sobre um menino, mesmo antes de nascer, já recai toda uma expectativa de segurança e altivez de um macho [...] Na porta do quarto da maternidade, os pais penduram uma chuteirinha e uma camisa da equipe de futebol para qual torcem. Pouco tempo depois, dão-lhe uma bola e estimulam-no 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. Basta observar as formas diferenciais de se carregar meninos e meninas, e as maneiras de os pais vestirem uns e outros. As meninas ganham de presente, em vez 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 sujar, não suar. Portanto, devem ficar em casa, a fim de ser preservadas das brincadeiras 'de menino' e ajudar as mães nos trabalhos domésticos, que lhes serão úteis futuramente quando se tornarem esposas e mães (p. 102).

Esse treinamento socializador sexista denunciado, não pode ser percebido tão facilmente, ou melhor, sua característica de segregação social não será facilmente percebida, tanto que meninos e meninas são envolvidos por este treinamento de forma quase que silenciosa, velada, em nome de um comportamento considerado natural para cada um dos sexos, privilegiando um em detrimento do outro.

Pierre Bourdieu (1995), neste sentido aponta:

É preciso entretanto evocar o trabalho de formação que se realiza, seja através da familiarização com um mundo simbolicamente estruturado, seja através de um trabalho de inculcação coletivo, mais implícito do que explícito, do qual fazem parte principalmente os grandes rituais coletivos, e pelo qual se opera uma transformação durável dos corpos e da maneira usual de usá-los (p. 143).

O posicionamento do autor chama atenção para o processo de somatização progressiva das relações fundamentais, que ocorrem na formação da ordem social entre indivíduos, uma ordem social de dominação, que institui duas naturezas diferentes e hierarquizadas. Na qual as ações dos indivíduos passam a ter uma característica dotada de sentido, integrada e imediatamente inteligível. Bourdieu (op. cit.) reforça ainda que esses agentes ou ações não são “uma soma de reflexos locais mecanicamente agregados nem o produto coerente de um cálculo racional” (p.143), serão então, uma forma de submissão às relações de poder inculcadas pelo meio social. O autor esclarece apontando que o poder, deve obter de seus subordinados uma forma de adesão, que não se origina em uma decisão deliberada, conscientemente esclarecida, mas sim, sobre uma submissão imediata e pré-reflexiva de corpos socializados.

Belotti, citada por Romero (1994, p.227) aponta que:

É Inegável que a sociedade de hoje ainda seja organizada em função do homem e não da mulher. Nesse sentido, na cultura patriarcal, valores essenciais como a supremacia do sexo masculino, são colocados de um lado, enquanto a inferioridade do indivíduo do sexo feminino é colocada de outro, sendo compreensível que se proíba rigorosamente pôr em discussão o prestígio do homem.

A repressão rigorosa à abertura de uma discussão sobre o prestígio do homem, parece mais uma imposição do interesse deste em exercer o seu poder hegemônico e conseqüentemente garantir a inferioridade social da mulher.

Bourdieu (1995) complementa explicando que a dominação masculina na sociedade está suficientemente assegurada. O autor define então o sexismo:

O sexismo é um essencialismo. Como o racismo, de etnia ou de classe, ele visa imputar diferenças sociais historicamente instituídas a uma natureza biológica funcionando como uma essência de onde se deduzem implacavelmente todos os atos da existência. E dentre todas as formas de essencialismo, ele é sem dúvida o mais difícil de se desenraizar. Com efeito, o trabalho visando transformar em natureza um produto arbitrário da história encontra neste caso um fundamento aparente nas aparências do corpo, ao mesmo tempo que nos efeitos bastante reais produzidos, nos corpos e nos cérebros, isto é, na realidade e nas representações da realidade, pelo trabalho milenar de socialização do biológico e de biologização do social naturalizada [...] aparecer como a justificação natural da representação arbitrária da natureza que está no princípio da realidade e da representação da realidade (p. 145).

Na trilha do pensamento do filósofo, a professora Elaine Chagas (1991) assim se posiciona:

Durante um longo período, que se estende do Renascimento até os dias atuais (modernidade), existiram homens que, em nome da ciência, proclamaram o slogan do “viva a diferença” e exaltaram o azul e o rosa, símbolos que, muitos mais que simples cores, tatuaram no recém-nascido os primeiros signos representativos dos diferentes papéis sexuais, que lhes caberia na sua existência (p.29).

Para a autora, estudiosos partindo de discursos científicos, que proclamavam teorias contraditórias, visualizavam uma realidade, na qual de um dos lados estaria o guerreiro responsável pela construção da história e de outro, a donzela responsável por parir os filhos que, por sua vez, dariam continuidade na construção da história.

Prosseguindo na linha de raciocínio, Chagas afirma que “a analogia ilustra a exclusão das mulheres das expedições guerreiras, fator agravante no que concerne ao estabelecimento da esfera privada como lugar comum das mulheres e, por outro lado, da esfera pública como de caráter exclusivamente masculino” (p. 30).

Para Louro (1999, p.17) a desconstrução da invisibilidade social da mulher “foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos”. Esta invisibilidade social e também política, a que as mulheres foram historicamente

presas, vinha sendo rompida gradativamente, desde há muito tempo, quando mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades situadas fora da esfera privada, tido como “o verdadeiro universo da mulher”. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar outros espaços de trabalho, mas quase sempre “rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias [...] As características dessas ocupações, bem como a ocultação do trabalho doméstico, passariam a ser observadas” (p. 17).

Neste contexto, podemos observar que temos uma sociedade elaborada em função da hegemonia masculina, na qual se tenta enclausurar a mulher e suas atividades à esfera privada. Mesmo com a gradual conquista de espaço, continuamos a perceber no dia a dia a segregação da mulher. Isso tende a evidenciar que o treinamento socializador que recebemos desde cedo, na esfera familiar, tem sido eficaz enquanto produtor de nossos comportamentos tipificados de acordo com cada sexo. Mas o treinamento social iniciado na família, não tem para si o *status* de único responsável pela criação e manutenção de comportamentos tipicamente masculinos ou femininos. Na vida social, a família representa apenas uma das esferas de importância nesse treinamento complexo. Existem ainda as esferas de amizades, da escola, do trabalho e muitas outras, nas quais estão presentes relações verticais entre os sexos. Nesses espaços, de forma mais ou menos intensa, cobra-se o comportamento tipificado, quando qualquer um que tente escrever um comportamento diferenciado daquele socialmente esperado ou aceito, sentirá o gosto amargo da discriminação social. Contudo, tivemos exemplos através da história que várias mulheres e homens ousaram transcender as barreiras comportamentais ou muros impostos. Alguns desistiram de seus desejos de ultrapassarem suas limitações, mas por outro lado outros continuaram a seguir suas consciências, ainda mais esperançosos de conquistar espaços.

É comum observar comentários a respeito do espaço feminino na sociedade atual. Em geral, ouvimos afirmações no sentido de que esse espaço é muito grande, ou muito maior do que em tempos passados. Certamente, as afirmações do senso comum são coerentes, mas é necessário transcender. É preciso olhar de forma rigorosamente crítica para esses espaços e perceber os motivos pelos quais estão sendo abertos, se para a participação feminina exclusivamente porque mulheres que trabalham são aquelas que consomem e alimentam a economia, ou se os espaços

estão sendo conquistados com a luta pela desconstrução dos preconceitos existentes na sociedade, ou ainda por outros motivos.

Problematizando a situação de espaço feminino na sociedade colocada pelo senso comum, é oportuno evocar Chagas (1991) quando a autora pontua que para a realização do processo de produção/exploração, apropriação/dominação e distribuição/consumo dos bens materiais produzidos no capitalismo. Torna-se meta fundamental o disciplinamento do corpo feminino, na medida em que a mulher constitui mão de obra barata, quando operária, e, consumidora potencial de mercadorias, quando burguesa (p. 15). Desse entendimento ressaltamos que a importância feminina no contexto social econômico capitalista dá-se apenas como mantenedora das situações de exploração pertinentes, fato que não elimina o apelo social de vincular a atividade feminina à esfera privada, apelo que silenciou a dupla jornada de trabalho, no caso do proletariado feminino.

A sociedade conta com aparelhos ideológicos que se encarregam de inculcar as relações verticais entre os sexos nas cabeças e corpos dos indivíduos, que são diferentes do aparelho familiar. Para tanto conta com sistemas que Louro (1995) chamou de “generificados”, entre eles a Igreja, a Escola, a Justiça, os sistemas de veiculação de informações, entre outros que possuem uma ação formadora e reprodutora da ideologia vigente, e por conseguinte, das diferenças sexuais.

Com o objetivo de avançar e manter essas análises é que os estudos e críticas não cessaram. Estudiosos adquiriram grandes conquistas durante a história, levando a enfraquecer significativamente o patriarcado, mas, é necessário prosseguir com essa bandeira de luta se quisermos uma sociedade embasada em valores de justiça e liberdade.



## 1.2. A ESCOLA, O SEXISMO E A EDUCAÇÃO FÍSICA.

Passamos agora para a reflexão acerca do próximo importante espaço de socialização, ou treinamento social na vida das pessoas: o espaço escolar. A escola é o local onde são realizados os primeiros contatos sociais fora do contexto familiar e onde se inicia o contato com o conhecimento científico. No ambiente escolar estão inscritos diversos signos da sociedade atual. A sua estruturação física, política, histórica e social está impregnada de manifestações da sociedade a qual ela faz parte. A reflexão que segue neste momento, encontra-se situada no conceito de que a ação escolar atua como formadora e transformadora da consciência social e que a consciência social atua como formadora e transformadora da escola simultaneamente. É necessário refletir sobre a educação constantemente, colocar em questão suas ações, perguntar: para que e para quem se está educando? O que se espera do indivíduo educado? Principalmente, é importante perguntarmos se a educação está voltada para a transformação ou manutenção dos valores da sociedade. Como visto anteriormente estamos imersos em uma sociedade dominada por valores sexistas, onde o homem exerce um papel social de dominação e de mais prestígio que a mulher, onde à mulher resta um papel voltado para o trabalho na esfera privada/doméstica, salvo algumas exceções onde serão mão de obra barata e consumidoras em potencial. Partimos então para analisar na literatura, se este quadro desigual é produzido na escola também, se é reforçado nas práticas educativas, ou se este quadro vem sendo desvendado e desconstruído já na fase escolar, para que a vida social seja cada vez mais justa.

Louro (1999) em dado momento, posiciona-se:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (p.57).

A autora segue então, comentando sobre o papel escolarizador dos corpos e mentes da escola, que pode ser entendido como o disciplinamento dos corpos e das

mentes para o convívio escolar, o que formará os sujeitos na escola e neste caso serão formados de forma distinta. Neste contexto, ocorre um despertar de curiosidades/desejos/leituras diferentes para os sujeitos na escola, e no ato de perceber essa distinção é que se encontram as dificuldades. Louro (1999, p. 59) chama atenção: “Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”. Este cotidiano escolar, estabelecido nas diferentes comunidades e dentro delas, nos grupos sociais cria diversas concepções de acordo com seus valores e essas concepções passam a ser aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase que naturais. Esta naturalidade é o que prejudica a nossa percepção reflexiva quanto a formação distinta dos sujeitos.

Na seqüência, esclarece a autora que:

Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas” (p. 60).

Nesse processo de imposição da disciplina aos corpos e mentes, fixam-se divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero, colocando o que cada dividido terá como natural para o seu comportamento. Esse aprendizado penetra nos sujeitos, ao passo que esses reagem e constroem suas identidades “escolarizadas”. Louro (1999, p.61) comenta que os “sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas”. Na escola se aprende a comunicação (o ouvir, falar e calar), na escola se aprende a preferir, na escola se aprende a aceitar o bom e decente e rejeitar o ruim e indecente. Afirma Louro (op. cit.):

E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou assumem inteiramente (p. 61).

O quadro apresentado indica a fabricação dos indivíduos “escolarizados”. De forma contínua e suave as lições de diferença são aprendidas nos espaços da

escola e isso tende a construir uma normalidade de comportamentos. Entendemos como normal que meninos sejam mais agressivos e as meninas mais passivas, bem como normal o desempenho e interesse diferenciado para cada sexo em determinadas disciplinas, e como Louro (1999) questiona: quando nos deparamos com uma situação oposta a esperada, devemos nos preocupar, pois isso é indicador de que os alunos estão apresentando desvios de comportamento? Parece uma questão simples, mas para um olhar não voltado contra a normalidade do comportamento diferenciado, porém igual dentro de seu padrão estabelecido, isto fatalmente ocorre. A punição para o comportamento avesso ao estabelecido aparece na esfera escolar na mesma ou maior escala que na esfera familiar, pois na escola além dos professores existem as/os companheiras/os que também exercerão esta vigilância inconsciente para que ninguém deixe de se enquadrar na normalidade.

Nesse sentido, Romero (1994) aponta que:

A escola, como aparelho ideológico do Estado, é responsável por propiciar uma educação que transmite e reforça os padrões de comportamento culturalmente estereotipados, auxiliando na reprodução das desigualdades que existem entre homens e mulheres. A educação mesmo nos dias de hoje continua conduzindo meninos e meninas para os papéis que a sociedade lhes reserva. Observa-se, notoriamente, no ambiente escolar meninos e meninas apresentarem comportamentos distintos. Estes comportamentos são gratificados ou punidos, segundo as expectativas de modelo masculino ou feminino que o professor tem para um ou outro sexo (p.228).

Diante do exposto, observamos que a formação dos sujeitos tipicamente masculinos e femininos são o resultado de uma estratégia de reprodução da sociedade como ela está. Quando percebemos que ao passar pela escola os indivíduos submeteram-se à continuidade do processo socializador sexista iniciado na família, concluímos que a escola tem trabalhado para a manutenção dos valores da sociedade.

Chagas (1991) norteia sua reflexão à luz de Foucault (1987), quando explica que a disciplina imposta aos corpos através de um treinamento tem por função exercer maior controle sobre o corpo dócil que vem a formar. Nesse momento podemos afirmar que para os corpos, além de um funcionamento biológico, existe um projeto político no qual são inseridos:

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o

suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político sobre o corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 1987, p. 25).

Esta reflexão traz um dos importantes pontos que precisam ser levantados, que diz respeito ao controle exercido nos corpos através de seu disciplinamento, que em nossa reflexão tem sido realizado em dado momento pela escola.

A leitura sobre a reprodução da sociedade capitalista, feita por Louis Althusser (1918), diz que para a sobrevivência da produção se faz necessária a reprodução dos meios de produção e das forças de trabalho. Para a reprodução das forças produtivas não basta que sejam asseguradas condições materiais, será preciso contar com uma força de trabalho competente. A escola então se encarrega de assegurar aos seus participantes algumas técnicas e conhecimentos a serem utilizados diretamente nos postos de produção. Dando continuidade, o autor nos sublinha:

Porém, ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é nas conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (p. 58).

É neste sentido que o sociólogo aponta a escola como aparelho ideológico do estado, que funciona não somente como formadora de força técnica de trabalho, mas também como formadora da conduta social própria à sociedade. Como visto os comportamentos sociais adequados para a produção e reprodução dos valores sociais atuais, discriminatórios ou não, serão exigidos na família, comunidade e escola.

Chagas (1991, p. 23) reforça e fornece continuidade deste pensamento quando, sobre a escola, afirma que “as instâncias educacionais tomam para si a tarefa atribuída a elas pelas classes dominantes, de formação das gerações presentes e futuras, para garantir a manutenção do modelo de desenvolvimento social escolhido” onde para que seja realizada a qualificação das forças de

produção, “encontram-se refletidos os valores referentes aos comportamentos esperados pela sociedade, inclusive os sexuais” (p. 23).

Passaremos então a identificar alguns aspectos específicos da Educação Física nesta articulação dos valores da sociedade sexista. Darido (2003, p.01) escreve que as propostas educacionais da Educação Física sofreram modificações ao longo de sua história e todas as suas tendências exercem ainda hoje, certa influência na formação e prática pedagógica dos professores. Esse entendimento esclarece que a prática atual dos/das professores/as de Educação Física ainda possa estar invadida por influências de concepções diferentes, que pressupõem tempos históricos diferentes e concepções sociais distintas. Certamente, além da formação acadêmica específica do/da professor/a, sua práxis também será influenciada pela sua formação enquanto ser humano social. Fatos esses, que influenciam e colocam a Educação Física como atividade que reforça os padrões comportamentais da sociedade, causando certa confusão prática no/na professor/a. Este/a por muitas vezes carece de entendimento a respeito das diversas concepções da Educação Física, optando por agir na sua ação docente da forma que conceber individualmente, mesmo que esta concepção venha a ser aquela que lhe sugira mais naturalidade, que por sua vez será geralmente, discriminatória.

Romero (1994) reflete sobre a Educação Física sexista e nos lembra que “A história da Educação Física mostra que ela foi sempre discriminatória mantendo os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando os comportamentos tipicamente masculinos e femininos, a serviço de uma ideologia sexista” (p.229). A autora resgatando fatos históricos, aponta que durante o Estado Novo, quando a Educação Física servia como “um instrumento ideológico à ditadura instalada”, a participação feminina teria sido reduzida aos momentos cívicos. Escreve a professora que os documentos oficiais limitavam a participação da mulher em atividades físicas posto que a mulher deveria ser afastada da “prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza”. Contudo, para a legislação favorecia-o. As ditas “condições de natureza” que se apoiam em teorias exclusivamente biológicas são utilizadas como argumentação para a separação de turmas por sexo, mas como exposto por Romero (1994), a meta do professor de Educação Física no espaço escolar deve estar “voltada para a formação global do ser humano, numa perspectiva social, política, econômica, biológica e psicológica. Nesta perspectiva os objetivos, a prática das atividades deve ser igual para todos”

(p. 229). A Educação Física na escola deve transcender aos aspectos biológicos, trazendo para o seu objeto de estudo a reflexão sobre a cultura corporal.

Ainda quanto a prática docente, a autora afirma que:

No contexto escolar, principalmente, o professor de Educação Física assume uma postura dicotômica. No discurso aceita e advoga uma educação igualitária e transformadora, no entanto quando se analisa sua práxis docente percebe-se uma atitude que propicia a manutenção e reforço dos estereótipos diferenciados de comportamentos. Esse profissional, como agente de transformação social, reproduz desigualdades sociais, mantendo a força do estereótipo e da expectativa, que atuam como preditores e conseqüências de comportamentos (p.229).

Para esta reprodução, a Educação Física tem contribuído, quando não reflete e coletiviza sua reflexão sobre sua prática explícita ou implicitamente discriminatória, num sentido de superá-la e adotar decisivamente uma prática educativa igualitária e transformadora.

A reflexão de Costa e Silva (2002) nos chama a atenção pela discussão que esta autora e autor levantam à respeito da co-educação. Partindo da premissa onde “a mulher tem desempenhado papel secundário na sociedade em relação ao homem, que apoiado no poder de muitas instituições, ciências e religiões, mantém *status* privilegiado” (p. 44), seguem analisando que, apenas nos últimos trinta anos é que a mulher – após reflexão e conscientização de que as diferenças não eram produtos das diferenças biológicas e sim das estruturas da sociedade e da cultura que enaltecem o masculino e desvalorizam o feminino – passa a conquistar mais direitos e espaços sociais. Resgatando o debate sobre a função da escola na educação de meninos e meninas, os autores apontam para os processos de socialização das novas gerações, onde:

Através do consumo de informações e destrezas, interiorizamos normas, valores e códigos de conduta que, se não são transmitidos de modo unidirecional, apresentam uma série de características comuns que favorecem a inculcação dos padrões sexistas enraizados na sociedade. Refletindo sobre a importância da educação física neste contexto, podemos observar na sua história, uma relação determinante com a formação de normas e condutas (p. 44).

O questionamento desses autores, parte então para a função da escola, que no processo de escolarização incute modelos de comportamentos e identificação

hierarquizados e quando passa a oferecer a educação mista, proporciona o modelo mais valorizado, o masculino, incorporando as alunas a esse mundo.

Neste sentido é que se deve ter maior cuidado com o conceito de igualdade, pois é necessário perceber que uma Escola e Educação Física organizadas de acordo e em respeito à hierarquia social estabelecida, estará certamente elaborada em função do masculino em detrimento do feminino, o que significaria dizer que igualar a prática feminina e masculina na escola, seria simplesmente adaptar a participação feminina às práticas tipicamente masculinas.

Esclarecendo sobre o modelo de escola mista, Costa e Silva (2002) afirmam que este modelo “não levou em consideração o respeito à diversidade, oferecendo alternativas que valorizavam apenas o modelo masculino”, fato que acabou causando discriminações sobre as meninas, “em função da falta de condições pedagógicas para o desenvolvimento de suas potencialidades” (p. 45). A reflexão dos autores passa então a levantar os elementos de uma aula co-educativa, que deve estar centrada em modelos baseados no planejamento de estratégias que neutralizem as práticas discriminatórias, onde a igualdade seja entendida como igualdade de oportunidades, para que a disciplina de Educação Física, aborde a equidade entre os sexos, objetivando a criação de um clima que permita o desenvolvimento integral sem prejuízo de uma sexo em relação ao outro, “ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino que valorize as diferentes contribuições e habilidades independentes de sexo” (p. 48). A esse respeito, Kunz (1993) conclui:

O peso dos fundamentos de uma aula coeducativa e a medida das dificuldades que aí serão encontradas deixam claro e desejável o aprendizado de ações desportivas e de movimentos. Isso significa que a aula de Educação Física em separado para meninas e meninos deveria ser evitada. Porque somente em conjunto poderão ser buscadas a igualdade de chances, a desconstrução da relação de dominação e a quebra de preconceitos entre os sexos, fatores estes necessários para a construção de relações entre iguais, que julga-se, podem impulsionar a transformação social (p. 158).

Helena Altmann (1998), em seu estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, observou algumas questões importantes referentes à maneira como meninos e meninas constroem as relações de gênero existentes naquele contexto. A autora escolheu uma escola onde meninos e meninas fizessem aulas juntos e observou diversos momentos da convivência dos/as estudantes, onde

destacou as seguintes categorias de análise: a ocupação do espaço físico escolar, as exclusões em jogos esportivos e o cruzamento de fronteiras de gênero e da sexualidade na escola.

As observações de Altmann (1998) constataram que a ocupação do espaço escolar é generificada, ou seja, se faz de forma diferenciada para os meninos e para as meninas, onde meninos ocupam espaços mais amplos que as meninas, por meio da prática de atividades esportivas. A autora destaca que “o esporte é um meio de os meninos exercerem domínio de espaço na escola” (p. 25) e que as meninas ofereciam resistência à dominação masculina em outras atividades que não as esportivas como os jogos musicados e brincadeiras de corda. “Assim, elas conquistavam espaço na quadra ou no pátio recorrendo a outras atividades e não jogando futebol, o que se explica pelo fato de o esporte – mais especificamente o futebol – ser um espaço masculino na escola” (p. 25). Tal afirmação logo é sublinhada quando Altmann aponta que nos Jogos Olímpicos Escolares realizados na escola, todos os cargos de comando eram ocupados por meninos, que mesmo em casos em que as meninas eram capitãs de suas equipes femininas, permaneciam ainda submissas ao menino que exercia a função de organizador da equipe. A autora constatou, analisando os uniformes das equipes específicos para o evento esportivo e os nomes atribuídos, que estes se remetem a imagens masculinas e violentas e não a imagens femininas, “o que sugere que o esporte é uma atividade para ser praticada por homens e que mulheres precisam adaptar-se ao ‘mundo masculino do esporte’ para nele ingressarem” (p.27). Os dados coletados pela autora na escola, também demonstraram que os meninos transgrediam mais as normas disciplinares para ocupação do espaço, enquanto as meninas utilizavam da estratégia da cumplicidade da professora para alcançar seus objetivos. Stanley, citada por Altmann (op. cit.) reflete sobre a estratégia feminina citada,

ao referir-se à adaptação das meninas à escola, a autora afirma que a tranquilidade das meninas não é um traço natural de sua personalidade, mas uma resposta à própria escola. Obedecer às normas pode ser uma estratégia consciente para ir bem na escola, pois essa tranquilidade é julgada tanto por elas quanto pelas professoras como positivas para o bom desempenho acadêmico, havendo, portanto, algo na socialização escolar das meninas que as tornam tranquilas (p. 36).



Fato que não demonstra que as meninas sejam mais dependentes ou submissas que os meninos, na escola, mas que utilizam estratégias distintas para conquistar o que desejam.

Para dar seqüência ao estudo de Altmann (1998), conforme feito pela autora, apontamos as palavras de Louro (1997), ao escrever sobre a práxis em Educação Física, quando a autora afirma que:

[...] as aulas de Educação Física usualmente representam uma situação constante e peculiar de exame [...] O uso de alinhamentos, a formulação de grupos e outras estratégias típicas dessas aulas, permitem que o professor exercite um olhar excrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas. Não se pode negar que ser o melhor, no esporte, pode representar, especialmente para um menino ou um jovem, um valorizado símbolo de masculinidade (p. 75).

Altmann (op. cit.) transporta essa reflexão para o seu estudo, onde esses mecanismos de exame citados por Louro (op. cit.) não eram apenas utilizados pela professora, mas também pelos alunos e alunas. A autora ainda reforça dizendo que “nestas aulas, não há meios de agir sem ser visto, ou, no mínimo, sem sentir a possibilidade de estar sendo visto” (p. 39), fato que dificultava ou impossibilitava qualquer rompimento com o comportamento naturalmente aceito naquele contexto.

Voltando seu olhar especificamente para a questão do esporte, Altmann analisa as exclusões e conflitos ocorridos nas aulas e conclui que a participação feminina nos jogos era reduzida em relação à masculina e ao destacar quantitativamente a participação dos/as alunos/as acabou encontrando além da exclusão de gênero, a exclusão por habilidade e posteriormente por força, por idade, entre outras, causando, conforme nomeado pela autora, um “emaranhado de exclusões”. Destacamos então de seu estudo:

A análise da ocupação do espaço físico escolar mostra que meninos ocupavam espaços mais amplos do que as meninas pelo esporte, podendo-se observar uma exclusão das meninas das quadras de futebol durante os recreios. Todavia, elas não eram as únicas excluídas daquele espaço, e o motivo de sua exclusão não era apenas o fato de serem mulheres, mas também de serem consideradas mais fracas e menos habilidosas. Estes atributos, adicionados à idade, funcionavam como critérios de exclusão também para meninos. Em sínteses, *gênero, idade, força e habilidade* – dentre outros possíveis critérios – formavam um emaranhado de exclusões vividos em aulas e recreios (p. 54).

O emaranhado de exclusões então, pode ser entendido como uma articulação de categorias para seleção dos aspectos que apresentem mais chances de obter êxito ao competir nos esportes. Na questão específica do gênero, os meninos sentiam no jogo com as meninas uma ameaça para sua masculinidade, sendo pouco admissível para os meninos perder para a fraqueza e inabilidade das meninas, o que para as meninas representava justamente o contrário, representava uma superação das expectativas e era motivo de honra e consagração e em alguns momentos lhes garantia até mesmo certa legitimidade entre os meninos. Notamos nesse contexto, que adicionados aos comportamentos tipificados sexualmente, temos ainda o comportamento competitivo, que desde muito cedo também vem sendo inculcado nas pessoas e estes vão criar exclusões no contexto escolar, conforme visto.

Altmann (1998), ainda aponta a demarcação e o cruzamento das fronteiras de gênero e da sexualidade no seu estudo, destacando momentos em que as práticas das/os estudantes eram motivadas ora pela competição e rivalidade entre os participantes, ora pela ação conjunta, onde meninos e meninas deixavam a rivalidade para assumir papéis imaginários de namorados e namoradas. Brincadeiras que simulavam brigas eram praticadas entre os meninos e funcionavam como instrumento para a vigilância da sexualidade, ou heterossexualidade dos colegas, assim como no caso esporte, quando recusado o envolvimento na atividade, o menino seria associado à homossexualidade. Mac An Ghail, citado por Helena Altmann (op. cit.) enfatiza que:

[...] os sistemas escolares modernos são espaços culturais significantes que ativamente produzem e reproduzem uma cadeia de masculinidades e feminilidades heterossexuais diferenciadas e hierarquicamente ordenadas. As várias formas de masculinidade/feminilidade hegemônicas nas escolas estão crucialmente envolvidas em policiar as fronteiras da heterossexualidade ao lado das fronteiras de masculinidade/feminilidade 'apropriadas'. Por exemplo, [...] ser um 'verdadeiro menino' é estar publicamente em oposição e distante das versões femininas e femininizadas da masculinidade (p. 76).

As observações do estudo de Altmann (op. cit.) demonstram também que a sujeição a tais cobranças efetuadas pelos colegas não eram completas ou totalmente rígidas, quando a autora cita que essa fronteira foi cruzada pela recusa de um menino a participar do futebol, e que essa recusa aos poucos foi sendo melhor aceita pelos outros colegas, essas fronteiras também eram cruzadas quando

meninos brincavam com meninas e quando meninos faziam uso de brincos. O controle da sexualidade neste caso se dava mais intensamente entre os meninos do que entre as meninas. Nolasco, citado por Altmann (1998) esclarece, quanto a intensidade dessa cobrança, acontecer mais entre os meninos do que entre as meninas:

No que se refere à preferência sexual, um menino vive sob vigilância contínua, para que se saiba o quão determinado é com relação à sua escolha. Excluídas as manifestações de força física e violência, qualquer possibilidade de demonstração de ternura, carinho ou dor é diretamente associada a uma dúvida sobre a escolha sexual (p. 83).

Destacamos então das considerações finais do estudo de Altmann (op. cit.) que a construção de uma divisão polarizada dos gêneros, era realizada de diferentes formas pelos/as próprios/as estudantes, sendo esta divisão não tão rígida que permitia algumas rupturas em sua estrutura dicotômica. A autora expõe que uma intervenção no sentido de separar turmas por sexo significaria implantar e estabelecer a divisão polarizada entre os gêneros, tornando as fronteiras das divisões mais rígidas de que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de romper com estas.

Os esclarecimentos discutidos no estudo de Altmann (op. cit.) fornecem alicerce para a reflexão da práxis em Educação e Educação Física, pois situam os relatos na especificidade de nosso contexto. Dentro do contexto elaborado sobre a prática das atividades físicas e esportivas na escola, Mello e Romero (2000) afirmam que o contexto histórico e social da construção dos preconceitos e estereótipos parece estar inalterado, para as meninas a consideração de fraqueza ainda é muito presente, enquanto para o menino a expressão de delicadeza se faz quase que inadmissível. Couto, citado por Mello e Romero (op. cit.) conclui de forma contundente quando cita que meninos e meninas são adestrados e que, acima de tudo, são alvos de mecanismos antiéticos de dominação.

### 1.3. A CATEGORIA GÊNERO, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas de Educação Física da uma determinada escola não acontecem dissociadas de um todo social, que estabelece regras e normas que perpassam todos os fatos particulares. Daí as questões de gênero não se apresentarem nas aulas de Educação Física como manifestações diferentes ou isoladas do que a sociedade como um todo está a discutir sobre o homem e a mulher. (FERREIRA, 1996, p. 13)

Partindo desse pressuposto, encontra-se a necessidade de explicitar o entendimento da terminologia a ser utilizada, a sua contextualização e definição como categoria histórica e relacional.

A palavra gênero, como as outras, para Louro (1999, p.14) possuem e constróem história. O gênero está “ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo”, “implicado lingüística e politicamente em suas lutas”. Neste contexto histórico, surgiram as contestações aos papéis sexuais e à dominação masculina na sociedade. Louro (op. cit.) destaca que:

Será no desdobramento da assim denominada “segunda onda” – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (p. 15).

Para Agripino Luz Junior (2003), no decorrer das décadas de 60, 70 e 80, questões sobre a condição feminina, o espaço das mulheres, entre outras, foram sendo desenvolvidas e no “final da década de 80 e início dos anos 90, o termo ‘gênero’ passou a ser utilizado por muitas/os estudiosas/os feministas” (p. 47).

A definição de gênero de Scott (1995) é constituída de duas partes e diversos subconjuntos interrelacionados, porém “devem ser analiticamente diferenciados” (p.86). Luz Junior (op. cit.) quando realiza uma leitura acerca do pensamento da autora refere:

Na compreensão dessa autora, o gênero entendido enquanto elemento que constitui as relações sociais fundadas nas diferenças percebidas (primeira proposição), pressupõe quatro elementos que se relacionam entre si: 1) os símbolos disponíveis culturalmente, evocando sempre as representações simbólicas, 2) os conceitos normativos que tornam evidentes a linguagem desses símbolos, 3) as instituições e organizações sociais, podendo ser definidas, aqui, como referentes ao mundo do trabalho, às relações de parentesco, à educação e ao sistema político, e 4) as identidades subjetivas,

cuja interpretação não devem ser reduzidas apenas às concepções biopsicológicas, pois assim sendo, nega-se o aspecto histórico e sociocultural dessa categoria (p. 49).

Scott (1995) ainda complementa a respeito de sua primeira parte da definição de gênero, que dos quatro elementos, nenhum pode operar sem os outros e que “no entanto, eles não operam simultaneamente, como se fosse um simples reflexo do outro” (p.89).

Apoiado nas concepções de Scott, Luz Junior (2003) aponta que “a respeito da segunda proposição, que se refere às relações de poder, este, é nos estudos de gênero, segundo a perspectiva de Joan Scott, sintetizado a partir da noção Foucaultiana” (p. 49). Esta noção do pensamento de Michael Foucault é destacada pelo autor através do seguinte recorte da obra *Microfísica do Poder*:

o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede, [...] não se aplica aos indivíduos, passa por eles (Foucault citado por LUZ JUNIOR, 2003. p. 50).

Como visto, para Luz Junior (op. cit.)

Distinguir “gênero” de “sexo” torna-se, portanto, uma tarefa fundamental nos estudos de gênero, pois embora se relacionem, estes temos permitem interpretações conceituais diferenciadas. Enquanto o gênero prima pelo aspecto relacional entre homens e mulheres, analisando a construção social dessa relação, o sexo, enfatiza e indica o aspecto biológico dos indivíduos (p. 47).

Retomando Joan Scott (1995), a autora afirma que:

o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. 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. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (p. 75).

Este esclarecimento, prestado pela historiadora e reforçado por Luz Junior (2003) nos parece extremamente necessário para podermos distinguir “gênero” de

“sexo”. A diferenciação destes termos se faz importante não apenas para a utilização da terminologia correta em nossa retórica, mas também na compreensão das relações sociais em que estão imersos os indivíduos. Observamos que nesse sentido, a escola aparece como um espaço privilegiado para as construções de gênero, uma vez que a mesma propicia através de seu contexto uma constituição diferenciada dos sujeitos masculinos e femininos. Destarte, a escola não é a única responsável pelas construções de gênero, mas contribui com uma parcela desta responsabilidade. Contudo, a instituição acaba ainda por legitimar as construções de gênero realizadas nos primeiros momentos da socialização.

A prática da Educação Física, como visto na literatura, especificamente estabelece situações “generificadas” em suas atividades, onde são explicitadas muitas das relações, conflitos e desigualdades que habitualmente se dão de maneira silenciosa.

Ferreira (1996) então, aponta:

[...] as crianças recebem uma educação, tanto da família quanto da escola e da Igreja, conservadora dos ideais de feminilidade e de masculinidade que a sociedade capitalista pretende manter. Assim, é que na escola as questões de gênero, enquanto busca de uma sociedade igualitária, sexualmente falando, não estão sendo devidamente trabalhadas. Desta forma, tanto meninas, quanto meninos, estão sendo ‘preparadas (os)’ para assumirem papéis historicamente determinados para cada sexo (p. 24).

O autor segue então analisando a próxima fase de desenvolvimento, a adolescência, e afirma que os interesses nessa fase, voltam-se para as profissões ou estilos de vida e estes, estão diretamente relacionados com um modelo de mulher ou de homem que cada indivíduo enquanto tal, deverá representar. Ferreira (op. cit.) conclui também, que o entendimento da categoria gênero, deve levar em consideração as diferentes construções de gênero que ocorrem em nossa sociedade. Embora seu estudo não esteja focado na relação entre a categoria gênero, classe social e etnia, o autor reconhece que mesmo as formações do gênero são diferenciadas em seus contextos específicos.

## CAPÍTULO II

### 2. ENFRENTAMENTOS PARA A SUPERAÇÃO

Décadas significativas se passaram na denúncia de uma construção hierárquica da sociedade na ótica do gênero. A concepção dicotômica masculino-feminino passara por maus momentos em textos, movimentos sociais e ações de pessoas isoladas interessadas em amenizar ou desconstruir essas relações hierarquizadas no decorrer da história.

Ações pedagógicas foram apontadas e as chances de superação dessa realidade aumentaram. Entretanto, as forças do patriarcado se renovam e parecem enfraquecer de forma ilusória, apenas diante de justificativas de mercado e de manutenção do sistema social em que vivemos. Em resposta: as pesquisas, discussões e problematizações devem prosseguir e no momento é necessário esclarecer que a superação requer um enfrentamento, diante de uma situação conflituosa, no intuito de uma tentativa de transformação declarada. A luta que pretende se travar é contra uma suposta natureza das coisas, que multiplica as dificuldades, porém não sucumbe às necessidades de transformações.

O conflito nessa articulação passa, certamente por uma transformação social de macro-estrutura que em nosso entendimento será facilitada ou mesmo alicerçada por uma estruturação no trabalho de base da sociedade: no âmbito familiar, comunitário e escolar. Mesmo porque ao analisar a contribuição do/a professor/a de Educação Física no ato de suas atribuições, no sentido de agente transformador, notamos que a contribuição especificamente se faz nesse trabalho de base, principalmente no escolar, que conseqüentemente terá influencia dos/nos outros dois.

Ainda, a transformação da realidade discriminatória, deve ser impulsionada individualmente ou coletivamente pelos/as docentes a fim de que se construa uma reflexão coletiva no meio acadêmico a que se está inserido, visando atingir uma conscientização não apenas na estrutura individual ou mesmo micro-social.

Nessa engrenagem, discutiremos, à luz da bibliografia, alguns enfrentamentos que consideramos necessários para a superação das construções de gênero no contexto da práxis em Educação Física escolar, não intencionados em esgotar os assuntos pertinentes e sim em fomentar maiores discussões no meio acadêmico.

## 2.1. A INTERVENÇÃO ESCOLAR

Prosseguiremos fazendo a reflexão à cerca das contribuições da intervenção da instituição escolar, enquanto organizadora de todo o conhecimento socializado aos aprendizes e em sua participação no processo de intervenção para a superação das construções hierárquicas dos gêneros.

Entendemos desde o princípio que a escola, a Educação Física e a sociedade se encontram aqui separadas para observação e construção textual, não podendo estar separadas em sua ação.

Ferreira (1996) situa a importância do entendimento do termo gênero, como categoria histórica, para melhor compreensão das relações sociais entre homens e mulheres, principalmente em uma sociedade capitalista, onde as diferenças entre os indivíduos se apresentam de forma mais acirrada. Concebendo que gênero é uma categoria relacional, construída social e culturalmente, que dita comportamentos diferenciados para homens e mulheres, Ferreira (op. cit.) traz que nos “resta então considerar que sendo estes comportamentos determinados pela cultura em que o indivíduo esta inserido, os mesmos são passíveis de mudanças. O que é cultural e histórico pode ser modificado em paralelo com as mudanças da tecnologia, do sistema econômico e até o sistema educacional” (p. 17).

Neste sentido, o entendimento do termo gênero como categoria relacional, histórica, deve ser um dos primeiros passos a serem realizados pela instituição escolar. O reconhecimento dessa categoria implica processos complexos, que requerem reflexões profundas sobre a realidade social e uma conseqüente quebra de paradigma. Essas reflexões em busca do entendimento sugerido, se realizadas de maneira coletiva, com a participação de todas as esferas que compõe a escola, terão a incorporação de uma diversidade maior de experiências, afim de enriquecer o processo de construção de uma nova realidade.

Compreendendo o gênero, como uma categoria social imposta sobre os corpos sexuais e que, institui socialmente as identidades de gênero, que por sua vez serão construídas como supostamente opostas, urge a desconstrução da idéia de identidade, e por conseguinte de oposição entre elas. Nesse sentido é que Joan Scott, citada por Louro (1995) nos propõe que rejeitemos o caráter permanente da oposição entre os gêneros, pois se foram construções sociais, podem ser submetidas à mudanças.



Deter a percepção de que o gênero é construído socialmente, de acordo com expectativas sociais para um ou para outro sexo, não se faz suficiente, ainda será necessário perceber a relação de poder, que está inscrita nesta categoria e que a partir dessa relação, se constitui todo um contexto social que privilegia um sexo em detrimento do outro, e na seqüência admitir que esta organização hierárquica é injusta, porque além do seu caráter de segregação social, possui um caráter de dominação de um ser sobre o outro. Repugnar a relação de controle e domínio social então, passa a ser mais uma passo importante para a escola.

Dando continuidade, a escola deve manter ainda, a percepção de que essa relação singular acontece em um contexto maior. Esse contexto maior, é a sociedade, capitalista, organizada em função da competitividade, da exploração e da dominação. É preciso conceber uma leitura crítica a respeito da organização desta sociedade e suas implicações nas relações humanas, para que se possa articular estratégias de intervenção eficazes na desconstrução das relações hierárquicas entre gêneros.

A reflexão de Louro (2001), indica como a escola atou e atua na formação das identidades sexuais:

Preocupada em disciplinar e normalizar os indivíduos, a escola, ao longo da história, ao mesmo tempo que negou seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. As instituições escolares constituíram-se, nas sociedades urbanas, em instancias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentos e legislação capazes de separar, ordenar e normalizar cada um/a e todos/as. Por muitos anos, mesmo afirmando que essa "dimensão" da educação dos sujeitos cabia prioritariamente à família, as escolas preocuparam-se, cotidianamente, com a vigilância da sexualidade de seus meninos e de suas meninas. Não resta dúvidas de que houve muitas transformações nas formas de exercício dessa vigilância e regulação, mas a escola continua sendo, hoje, um espaço importante de produção dessas identidades (p. 41).

A denúncia da autora demonstra a situação cultural a que a escola está vinculada. Por muitos anos e atualmente, a escola toma a dimensão familiar quanto à sexualidade de seus/suas alunos/as, reforçando e legitimando a vigilância exercida, produzindo as identidades de gênero enclausuradas aos valores sexistas da sociedade.

A escola dispõe de diversos meios intervenção, que partindo de um convencimento da importância da discussão do gênero em suas instalações, poderão ser utilizados para integrar as comunidades, famílias, alunas/os e

professoras/es, ampliando as reflexões sobre o tema, desmistificando os conceitos e estereótipos sexuais que por muito tempo são/foram criados e reproduzidos por ela.

Partindo do pressuposto de que o interior da escola se dispôs a discutir o gênero e a romper com a situação de hierarquização dos sexos, no sentido de construir uma convivência igualitária em seu ambiente, acreditamos que a discussão possa ser sistematizada e socializada para sua comunidade. A intervenção da escola, enquanto instituição, pode ser realizada em projetos paralelos temáticos e interdisciplinares, para que tenham um envolvimento efetivo do corpo docente e discente, na elaboração dessa reflexão, na qual a participação da Educação Física com um discurso crítico seria de fundamental importância para o enriquecimento da produção coletiva do pensamento sugerida.

Retomando Costa e Silva (2002), afirmam que “urge a clareza de que o sexismo, enquanto uma das dificuldades impostas pela sociedade, pode ser superado”. E que a contribuição da organização escolar deve auxiliar na “formação de uma sociedade na qual mulheres e homens não limitem suas possibilidades pessoais em função do seu sexo, e as atividades realizadas não sejam balizadas pela atribuição ao gênero” (p. 47).

## 2.2. A INTERVENÇÃO ESCOLAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Passaremos agora a identificar a intervenção escolar em Educação Física, procurando contemplar as particularidades de sua práxis, e sua contribuição para a transformação da realidade discriminatória.

Analisar o histórico da Educação Física, da Educação Física brasileira e o seu contexto atual, é tarefa inicial à intervenção em educação física. A realização de uma prática igualitária, em Educação Física, também requer o entendimento dos fatores históricos e culturais que se encontram nas práticas da área e sua contribuição para a reprodução das relações sociais hierarquizadas entre homens e mulheres. Conforme encontrado na literatura, podemos afirmar que a Educação Física tem contribuindo para reproduzir as diferenças sociais, construindo gêneros masculinos e femininos numa perspectiva de superioridade do masculino, idêntica a da sociedade atual. Entendemos que a Educação Física deve trazer à sociedade uma reflexão profunda específica sobre a questão, reconhecendo o seu papel

reprodutor na visão histórica das construções de gênero, disponibilizando-se à superação desse papel e dessa realidade desigual.

A intervenção em Educação Física na escola exerce papel fundamental para o processo de formação social e é na intervenção direta do professor de Educação Física, no contexto escolar e em seu momento de práxis que a superação de uma formação sexista, deve ocorrer.

Apontamos que a práxis para a superação das construções de gênero em Educação Física deve partir do entendimento histórico da questão específica que perpassa o entendimento histórico da área. Kunz (1993) afirma que a desmistificação de estereótipos sexuais, mesmo estes tendo sua base na educação da família e uma história cultural, deve então, passar pela Escola e pela Educação Física. “Pois esta, no contexto escolar, se constitui no campo onde, por excelência, acentuam-se as diferenças entre homem e mulher” (p. 148).

Como visto, a reafirmação dos estereótipos sexuais é realizada na escola e na Educação Física de diversas maneiras. A organização dos conteúdos da Educação Física através do prisma biológico e desportivo, culturalmente estará atrelado a construção de estereótipos sexuais e relações hierárquicas entre os sexos. Para Kunz (op. cit.) o esporte oferece um dos últimos redutos de masculinidade tradicional, o que traz à tona a necessidade de se pensar as construções de gênero, relacionadas ao paradigma esportivista, ainda presente na Educação Física escolar. A reflexão sobre o espaço do esporte ser predominantemente masculino, e que a mulher deva ajustar-se a realidade masculina para praticá-lo deve ser trazido para as aulas de educação física e devidamente problematizado pelo/a professor/a que estará embuido de argumentos que esclareçam as questões pertinentes as relações sociais entre os sexos na sociedade e especificamente no espaço esportivo. Trazendo para a realidade da sua aula a situação de desigualdade atual, e propondo uma reflexão coletiva para a superação – que de forma primária será local – daquela realidade. A contextualização das atividades na Educação Física escolar, principalmente naquelas onde a questão do gênero se destaca, fundamentada em aspectos biológicos ou limitada pela reprodução de simples execuções de movimentos, precisam urgentemente ser repensadas e transformadas pelo estudo das diferenças sexuais.

Ferreira (1996) sugere que a intervenção docente ao agir no sentido de trazer para situações de confronto os preconceitos, tabus e diferenças, terá, a partir disto, possibilidades de “trabalhar as diferenças entre as crianças, evidentemente na perspectiva da busca da participação de meninas e meninos em qualquer atividade” (p. 100).

Thorne, citado por Altmann (1999) sugere que na intervenção docente, a presença de adultos entre as crianças pode diminuir a separação de gênero, devido ao incentivo da prática conjunta, os comentários pejorativos provenientes dessa interação podem ser minimizados. Altmann (op. cit.) exemplifica que a questão da adaptação de regras de alguns jogos, como recurso docente para evitar a exclusão das meninas: “desconsidera a articulação do gênero a outras categorias”, o que também cria outros problemas, com a dinâmica do jogo, o que pode vir a culpabilizar as meninas dessa quebra de dinâmica, pois foi para elas que as regras foram modificadas. A autora, situa que as normas culturais, se transformam muito lentamente e trazem para o contexto da Educação Física escolar muitos conflitos.

Nesta articulação, Costa e Silva (2002) chama atenção para a importância de se ter a consciência de que existe uma necessidade de um suporte pedagógico específico que auxilie as meninas a enfrentar o problema da hierarquização, através do diálogo, que será realizado nas aulas especificamente ou no contexto escolar amplo, para que sejam escolhidos os melhores procedimentos nas tomadas de decisões individuais e coletivas. Os autores salientam que essa prática pode contribuir na reflexão de meninos e meninas sobre esse processo que vitimiza os sexos, inclusive o masculino em seu próprio modelo.

Urruzola citado por Costa e Silva (2002) propõe algumas sugestões para romper com a discriminação que as meninas sofrem nas escolas, dentre elas:

- a) não falar ou escrever no masculino ou neutro quando a referência for do sexo feminino;
- b) considerar a importância das opiniões femininas;
- c) incentivar e reforçar a participação das meninas para o aumento da auto-estima;
- d) levantar polêmica na oportunidade na qual os meninos ridicularizam as meninas e
- e) valorizar nos meninos qualidades “ditas” femininas (p. 47).

A contribuição levantada se faz muito importante à medida que propõe ações pontuais para a prática escolar. Concordamos que ações como as citadas, devam

ser introduzidas massivamente em nosso cotidiano docente ou não, para que se realize uma contra somatização dos hábitos sexistas inculcados em nossas vidas.

Conforme o contexto observado, pudemos verificar que uma suposta naturalização da ordem hierarquicamente organizada, tem servido de fundamento para a manutenção das relações desiguais entre os gêneros. Essa naturalidade vem prejudicando a percepção reflexiva quanto a formação distinta dos sujeitos e nessa normalidade deve residir a nossa atenção docente renovada. Louro (1999), discute a reflexão sobre a docência e afirma que “é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (p. 64). O questionamento levantado pela autora se faz pertinente, pois vimos que o ensino na escola tem levado as pessoas a dar um sentido apático à questão das desigualdades sexuais, mantendo as mesmas como estão.

Um exemplo claro a respeito da instituição precoce das relações de gênero da sociedade é a linguagem, que para Altmann (1998) “é um dos, se não o principal, campos de construção de identidades” (p. 29). Louro (1997, p. 65) complementa afirmando que a linguagem é utilizada “não apenas para expressar relações, poderes, lugares” mas “ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”. A autora sublinha o papel que a linguagem exerce em nossa prática docente, ressaltando que “temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui” (p. 64). Prosseguindo com a discussão levantada por Louro (op. cit.), evocamos o exemplo trazido pela autora, onde ela nos lembra que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina na escola, consiste em entender que, “sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’ ela deve se sentir incluída” (p. 66). Louro (op. cit.) aponta que “a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) de diminutivo, pela escolha dos verbos” (p. 67). Prosseguindo, a autora ressalta que tão ou mais importante do que atentar ao que é expressado sobre os sujeitos, parece ser perceber aquilo que não é expressado, aquilo que é silenciado.

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que a ocultação ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los/as’, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. (LOURO, 1997, P. 67)

É preciso então, destituir a ação da linguagem, que de forma subliminar tem instituído as questões sociais de desigualdade. A respeito, Louro (op. cit.) conclui que “se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil” (p. 65).

A autora indica que a superação desse quadro deve por em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais, estamos enredadas/os. É necessário prestar esforços incansáveis para que nossa retórica contemple um aspecto não direcionado à hierarquia de gênero, para que o discurso docente esteja corroborando com a superação das construções de gênero.

Na prática escolar, as construções de gênero serão superadas com o desenvolvimento do conceito de igualdade de oportunidades para os sexos, na consideração de que a realidade sempre se expressou em função do masculino. Neste sentido, é necessário ter maior cuidado com o conceito de igualdade, pois é necessário perceber que a Escola e Educação Física são organizadas de acordo e em respeito à hierarquia social estabelecida, elaborada em função do masculino em detrimento do feminino, o que significaria dizer que igualar a prática feminina e masculina na escola, seria simplesmente adaptar a participação feminina às práticas tipicamente masculinas.

Soares e Goellner (1994), apontam que a igualdade no contexto atual, impõe-se não como aceitação do diferente sem hierarquias, mas pela capacidade que o feminino tem de assemelhar-se e fundir-se ao masculino.

A igualdade de oportunidades na aulas de educação física, conforme Talbot, citado por Costa e Silva (2002), não pode ser pautada no comparativo dos meninos com as meninas ou da necessidade de destreza na dança por parte dos meninos e do futebol por parte das meninas. Salientam os autores, que a maior importância está em valorizar a diferença e a contribuição individual para todos.

Scott, citada por Louro (1995), argumenta que a noção política de igualdade pressupõe a diferença, afirmando que não haveria sentido em buscar ou reivindicar

igualdade para os sujeitos que fossem idênticos, ou os mesmos. “O igualitarismo, então, pressupõe um acordo social para considerar pessoas obviamente diferentes com equivalentes (não idênticas) em relação a um dado propósito. Nesse sentido, o oposto da igualdade é desigualdade ou inequivalência” (p. 116).

O quadro levantado aponta para uma ação específica de valorização das diferenças entre os sexos, e que não se limite a diferença entre sexos, mas que o elogio à diferença contemple a etnia, a questão motora, entre outras categorias.

Analisando as questões expostas, podemos concluir que a prática docente que reforça as desigualdades, deve ser repensada com urgência. Verificamos em Daolio, citado por Darido (1999) que os currículos das “faculdades que preparam os professores de Educação Física, de maneira geral, predominam as disciplinas técnico-esportivas levando os profissionais a uma falta de embasamento teórico, falta essa que impediria a transformação da prática dos professores”.

A dificuldade de transformação da prática dos professores e professoras, além de contar com a dificuldade de transformação de sua prática pessoal, entendendo que as pessoas são socializadas desde cedo em valores sexistas, a formação do/a professor/a corrobora da situação social quando não reflete sobre as questões com profundidade. Encontramos ainda, um agravante ao mencionar a formação voltada para a técnica e o esporte, que categoricamente são espaços generificados, como visto no decorrer deste estudo. Espaços estes que carecem de uma problematização sobre a questão do gênero em momentos de práxis e também de formação profissional.

Concordamos com Costa e Silva (2002), quando a autora e o autor afirmam:

como condição imprescindível a formação mais sensível e crítica de professores e professoras de educação física no sentido de enfrentar as questões relativas à diferenciação de sexo/gênero. Para alcançarmos êxito nesta proposição, não basta a simples vontade de construirmos alternativas de trabalho diferenciadas, é preciso também aprofundarmos nos estudos sobre pesquisas que tratem de temas voltados à mulher e à sociedade, possibilitando a evolução da consciência dos docentes sobre as representações dos estereótipos que são reforçados constantemente nas aulas de educação física; uma diferenciação sexual que está fundamentada na noção de feminilidade e masculinidade, marcas da desigualdade entre os sexos (p. 50).

No mesmo sentido, Chagas (1991) afirma que um passo importante para essa formação crítica dos professores e professoras, seria aprofundar, teoricamente nos cursos de formação as influências do paradigma biológico na práxis da Educação

Física, “assim como os motivos que a levam a reforçar os conflitos entre os sexos” (p. 180).

A formação profissional crítica que é aqui evocada, aponta para uma pedagogia crítica em Educação Física, que considere e problematize as questões econômicas, políticas, de gênero, etnia, entre outras questões de discriminação, no intuito de superá-las para a construção de uma sociedade igualitária.

Retomando Chagas (1991), a autora pontua que a atuação crítica em Educação Física escolar é uma possibilidade, que poderá se tornar concreta dependendo da conscientização profissional. Dentro desta proposta de uma metodologia crítica, a autora aponta que a Educação Física pode possuir um valor significativo na luta contra a discriminação.

Ainda em Chagas (op. cit.) encontramos o apontamento de que “a abordagem gramsciana da contra-hegemonia nas instancias da sociedade civil pressupõe, que em determinados momentos históricos, certas instituições poderiam exercer um papel importante na construção de uma nova dimensão de valores, de uma contra-ideologia” (p. 181), o que vem a esclarecer e afirmar nosso ponto de vista a respeito da função da escola, de maneira geral, no contexto social. Onde a instituição deve realizar o esclarecimento do pensamento hegemônico e propor, segundo sua reflexão, apontamentos para a superação das questões de gênero.

Ferreira (1996) sugere, ainda, que:

A intervenção na realidade objetiva deve atuar em dupla direção. Na luta pela melhoria da qualidade das aulas de Educação Física, notadamente no que se refere a reflexão de problemas importantes que permeiam sua prática na escola, e na conscientização, a nível marcossocial, da emergência dos papéis assumidos pelas mulheres nos últimos anos na sociedade (p. 100).

Para a escola, será importante conceber esta reflexão de Ferreira (op. cit.) sobre a melhoria da qualidade do ensino em seu interior e mesmo na conscientização de sua comunidade, partindo para os demais níveis macro sociais.

Concordamos também com Altmann (1999), quando a autora afirma que mesmo o ensino escolar sendo uma ferramenta de potencial limitado para a conquista de objetivos que afetam os valores e os comportamentos enraizados em distintos grupos sociais, que acredita-se que a possibilidade de ampliação de espaços para a construção de relações não hierárquicas entre homens e mulheres, podem existir e para qual a escola irá contribuir e participar.



## **AS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A elaboração desse estudo buscou dentro dos processos necessários para a sua elaboração, além do esclarecimento pessoal e aprofundamento no tema, contribuir para uma práxis em Educação Física articulada com um projeto de transformação da sociedade de desigualdades em que atualmente vivemos, em uma sociedade embasada em valores de igualdade, solidariedade e liberdade.

Percebemos ao decorrer desse estudo, que uma práxis crítica em relação ao gênero em Educação Física escolar requer uma leitura do contexto social amplo ao qual se insere essa problemática.

A sociedade atual, se organiza de forma particular, na qual são priorizados valores de competitividade, exploração e exclusão. A reflexão a esse respeito se faz necessária para entender a forma com a qual o gênero se relaciona nessa articulação. As autoras e os autores que para esse estudo emprestaram suas reflexões, apontaram que a sociedade é hierarquicamente organizada em função do homem, e que desde os primeiros momentos de vida, as pessoas aprenderão essa relação. A socialização das pessoas será iniciada na família, contexto em que serão tatuadas com as expectativas de seus familiares de acordo com a padronização comportamental estipulada para um sexo ou outro. Esse processo será continuado, então no contexto escolar, no qual a Educação Física exercerá papel fundamental no reforço das construções de gênero, reproduzindo as relações desiguais da sociedade sem uma reflexão aprofundada.

Apontamos no decorrer desse estudo que a superação das construções de gênero no âmbito da Educação Física escolar, requer uma situação de conflito, onde a intenção de transformação deve estar clara. Esse conflito será travado contra uma suposta naturalidade das situações de exclusão, que são impostas de forma velada às pessoas, e terá a função de despertar nas pessoas um olhar crítico para as questões do gênero.

A escola enquanto instituição de formação e ligação com a sociedade, precisa reconhecer a importância da discussão sobre o gênero e promovê-la no seu interior, com seu corpo docente, discente e comunidade. Será necessário romper com certas práticas para estimular outras, agindo para a superação das construções de gênero.

A Educação Física especificamente, por apresentar particularidades importantes no tocante ao gênero, deverá realizar uma reflexão sobre sua prática

atual na escola, revendo a linguagem utilizada, a metodologia docente e a formação profissional. E voltar intencionalmente o seu foco para a questão do gênero, no sentido de promover uma nova prática pedagógica, incorporada das reflexões sobre o gênero, a fim de desconstruir as oposições de gênero e seu acompanhante estado excludente. Mesmo a ação isolada em Educação Física no contexto escolar, apresenta potencial para alavancar mudanças significativas nos processos educacionais, se trabalhadas as questões de gênero, pois nessa disciplina é que as diferenças se fazem mais presentes, conforme visto. A professora e o professor de Educação Física convencidos da necessidade de mudança em sua ação, poderão coletivizar em seus contextos profissionais as suas reflexões em busca de um alcance maior das discussões sobre o tema.

O processo de superação, certamente será difícil. Desafiar a ordem entendida como natural não é tarefa simples, mas o avanço para esse processo encontra-se em andamento, ainda que se encontre contra toda uma tradição da sociedade.

A formação dos professores e professoras é foco importante para a superação das construções hierárquicas dos gêneros. O presente estudo permite a continuidade de questionamentos neste sentido, como por exemplo: de que forma estão sendo trabalhadas as questões de gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura e graduação nas escolas de Educação Física? A formação em Educação Física atual, possibilita e instrumentaliza o professor formado à estar trabalhando as questões específicas de gênero e sexualidade no contexto escolar?

Apontamos enfim, que a práxis em Educação Física escolar tem uma longa caminhada para a superação das construções de gênero em seu contexto, uma caminhada que se confunde até mesmo com sua caminhada histórica para o desvencilhamento das antigas práticas de seu âmago. Com o objetivo de avançar e manter essa caminhada é que os estudos não devem cessar, docentes, discentes e movimentos sociais convencidos da importância da Educação Física crítica, apesar dos enfrentamentos e conflitos, continuarão discutindo e desenvolvendo práticas pedagógicas mais democráticas, desconstruindo a discriminação aos grupos sociais não hegemônicos.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. **Rompendo as fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física.** Belo Horizonte: 1998. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado.** Nota sobre os aparelhos ideológicos do estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AUTORES, C. de. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- BARBOSA, C. L. de A. **Educação física escolar: as representações sociais.** Rio de Janeiro: Shape, 2001.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papyrus, 1988.
- CHAGAS, E. P. **Educação Física: reflexo das concepções dominantes sobre o controle do corpo feminino.** Santa Maria: 1991. 191f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Universidade Federal de Santa Maria.
- COSTA, M. R. F. e SILVA, R. G. da. A Educação Física e a co-educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** V. 23, Nº 2, p. 43-54, Campinas: 2002.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. **Educação e Realidade.** v.20 n.2, p.133-184. Porto Alegre: 1995 (edição revisada).
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Araras: Gráfica e Editora Topázio, 1999.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em 'antas'. In: ROMERO, E. (org.). **Corpo, mulher e sociedade.** São Paulo: Papyrus, 1995.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papyrus, 1994.
- FERREIRA, J. L. **As relações de gênero nas aulas de Educação Física: estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande – PB.** João Pessoa: 1996. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

KUNZ, M. do C. S. **Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física.** Florianópolis: 1993. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade.** v.20 n.2, p.101-132. Campinas: 1995 (edição revisada).

\_\_\_\_\_. G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. G. L. Segredos e mentiras do currículo, sexualidade e gênero práticas escolares. In: SILVA, L. H (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** São Paulo: Vozes, 1998.

LUZ JUNIOR, J. A. A. **Educação física e gênero: olhares em cena.** São Luís: Imprensa Universitária, 2003.

MELLO, L. M. e ROMERO, E. A construção de gênero no contexto familiar e escolar. **Revista Motricidade.** Nº 0 – Rio de Janeiro: 2000. Disponível em: <http://www.castelobranco.br/prppg/revista/Textos/arquivados/00/arquivos.htm>. Acesso em: 30/05/2004.

MELLO, L. M. Meninos e meninas como reféns de uma sociedade sexista. **Revista Motricidade.** Nº 2 – Rio de Janeiro: 2002. Disponível em: <http://www.castelobranco.br/prppg/revista/artigo.htm>. Acesso em: 15/11/2003.

PAULO, M. J. S. S. de. **Educação e relações raciais: o desafio da docência frente à diversidade do cotidiano escolar.** Curitiba: 2000. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

ROMERO, E. A Educação Física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Nº15, V.3, p. 226-233, Campinas: 1994.

\_\_\_\_\_. E. **Estereótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física.** São Paulo: 1990. 350f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** v.20 n.2, p.71-99. Porto Alegre: 1995 (edição revisada).

SOARES, C.L. e GOELLNER, S.V. O elogio à diferença: o avesso da segregação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Nº15, V.3, p. 263-264, Campinas: 1994.

SOUSA, E. S. de e ALTMANN, H. **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar.** *Cad. CEDES*, ago. 1999, vol.19, no.48, p.52-68. ISSN 0101-3262.