
Educação Física e Relações de Gênero

Tzusy Estivalet de Mello Marimon

Mestranda em Educação da Universidade Nove de Julho na Linha de Pesquisa em Educação e Culturas,
orientada pelo Prof. Dr. José Eustáquio Romão. Bolsista CAPES.

José Eustáquio Romão

Professor Doutor do PPGE da Universidade Nove de Julho. Diretor Fundador do Instituto Paulo Freire.

Este artigo é uma feliz convergência entre os estudos de dois pesquisadores freirianos: a primeira, elaborando sua dissertação de mestrado em educação que, referenciada no pensamento de Paulo Freire, aborda as questões da opressão de gênero nas aulas de Educação Física; o segundo, também a partir das orientações do educador pernambucano, especialmente as de não repeti-lo, mas de reinventar seu legado, vem tentando identificar as racionalidades oprimidas, mais especificamente, as que ele tem identificado como “Razões Femininas”. As formulações deste pesquisador têm constituído os fundamentos das verificações da pesquisadora que, por sua, vez acabam por constituir uma comprovação empírica daquelas formulações ensaísticas. A pesquisadora retoma a Educação Física dos anos 60 e 70 do século XX, o movimento feminista e o surgimento da categoria gênero no Brasil. Em seguida, problematiza a Educação Física, partindo da idéia de que o simples fato de se ter aulas mistas nessa disciplina não assegura igual acesso de meninas e meninos às mesmas atividades. Contudo, o interesse maior da pesquisadora é a identificação das resistências femininas que ocorrem nessa atividade que se dá no espaço escolar, constituindo uma manifestação do viés feminino que, para o pesquisador co-autor, é uma das expressões das Razões Femininas.

Palavras-chave: Razão. Educação Física. Gênero. Discriminação. Opressão.

1 Introdução

Quando Paulo Freire consolidou sua teoria sobre as relações de opressão e as formas de resistência a elas, percebeu que, em cada contexto, elas se manifestam, como os demais fenômenos humanos, de uma maneira específica. Por isso, para apreendê-las, é necessário “reinventar” os instrumentos de análise e de intervenção, em cada contexto específico. Também por isso, certamente, dizia a seus assessores mais próximos que não o repetissem, que o reinventassem em cada conjuntura sócio-histórica.

Para os grupos da Cátedra do Oprimido, vinculada à *Universitas* Paulo Freire (UNIFREIRE), reinventar o legado freiriano, na atualidade, significa aplicar, por extensão a todos os campos do conhecimento e da atividade humana o princípio de que somente o oprimido em se libertando, liberta também seu opressor e que o opressor, não liberta quem quer que seja, nem a si mesmo. Estender tal princípio ao conjunto das ações humanas, à cultura, significa afirmar, por exemplo, que somente os(as) oprimidos(as) fazem civilização e, portanto, somente eles(elas) desenvolvem ciência, arte, religião etc. Neste sentido, somente eles(elas) desenvolvem racionalidades ou, como preferimos chamar, razões. Assim, as “Razões Oprimidas” apresentariam uma vantagem gnosiológica (conhecimento) e epistemológica (teoria do conhecimento) em relação à capacidade de conhecimento e da teoria do conhecimento dos opressores.

Com base nessas hipóteses, Tzusy abordou a questão da Educação Física nas escolas, partindo do pressuposto de que as meninas são as oprimidas em uma atividade que as discrimina em benefício dos alunos do sexo masculino.

Ao pensar na Educação Física escolar, a partir de meados da década de 1980, é possível

identificar uma série de novas abordagens que questionavam a pedagogia tecnicista da década anterior. Esta pedagogia, de cunho esportivista, pautava-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, voltada para a seleção de atletas, para o esporte de rendimento, para meninos jovens e fortes, que serviriam, inclusive, como força militar.

Em meio à crise de identidade por que passou a Educação Física no período, a organização das turmas, que até então eram organizadas e separadas por sexo, começou a ser questionada. Mas, foi apenas a partir de meados dos anos 90 do século passado, com a formulação e sanção da nova LDB (Lei n.º 9394/96) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, de 1997), que a Educação Física passou a ser considerada como um espaço de descobertas, aprendizagens e compreensão das diferenças, de forma a não reproduzir estereótipos das relações sociais entre meninas e meninos.

Cabe salientar, entretanto, que a prática da educação física na escola continua muito atrelada ao espírito da separação por sexo, como, da mesma forma, a educação familiar, religiosa e social continua reproduzindo um modelo androcêntrico, limitando o espaço do diálogo, da politização, da autonomia e da conscientização das meninas. E estes elementos são imprescindíveis para a crítica e a superação das injustiças – que serão promovidas pelas próprias oprimidas – que ocorrem na escola e na sociedade em relação às mulheres.

O senso comum tem registrado que o ideal de igualdade foi atingido nas aulas de Educação Física mistas. Mas, que igualdade é essa? Para responder de modo mais adequado a esta questão, é necessário resgatar os processos históricos para identificar, com mais precisão, como

ocorreram e ocorrem as relações de gênero na Educação Física mista na escola.

Para os propósitos deste artigo, cabe retomar a Educação Física e o movimento feminista dos anos 60 e 70 do século XX. A escolha desse marco cronológico inicial se justifica porque foi nessas décadas que surgiu e se consolidou o movimento feminista brasileiro que, além de ser o ‘berço’ da categoria “gênero”, passou a exigir a igualdade de direitos femininos em setores sociais, inclusive na escola.

Em um segundo momento, a análise se volta para as aulas de Educação Física e para a problematização das relações de gênero em uma instituição permeada pela ênfase nas diferenças biológicas e nos estereótipos dos papéis sexuais diferenciados para meninas e meninos, alimentando crenças e mitos enraizados no imaginário da comunidade escolar e no currículo oculto da escola.

2 Educação Física e Movimento Feminista nos anos 1960 e 1970

Se admitimos como padrão de ciência — e então de pesquisa, como meio de fazer ciência — uma ação regida por paradigmas teóricos e por ordenados procedimentos metodológicos, caracterizada pela atitude desinteressada, objetiva, isenta; e se, ao mesmo tempo, entendemos que o feminismo implica num posicionamento interessado, comprometido e político, estamos diante de um impasse: ou somos cientistas/pesquisadoras ou somos feministas. Seria impossível ser uma *pesquisadora feminista* (LOURO, 2003, p. 142)¹.

Ao se pensar a Educação Física e o Movimento Feminista do final da década de

1960 e início da de 1970, percebe-se como eles se opõem, tecem caminhos invertidos, colocando-se como eventos não apenas diferentes, mas até mesmo “adversários”. O contexto brasileiro era turbulento. O internacional não era diferente, pois eclodiram, nesses anos, novas forças políticas em diversas partes do mundo: Revolução Cubana, movimento *hippie*, mobilizações da contracultura, protestos contra a guerra do Vietnã, independência das antigas colônias européias, insurreições estudantis na França, no Brasil, na Argentina, no México e em vários outros países, manifestações pela liberação sexual e a favor dos homossexuais, lutas das organizações de negros, radicalizações étnicas, manifestações ecológicas e, finalmente, o movimento feminista, que interessa aos propósitos deste trabalho.

No Brasil, os movimentos de massa, entre eles, o movimento estudantil – engajado na luta pela reforma universitária, como pretexto para a resistência aos governos militares implantados pelo golpe de 1964 –, são calados pela repressão, radicalizada entre 1968 e 1973 período, por causa da imposição do AI-5².

Engajadas na luta estudantil e em outros espaços de contestação, como na militância política, as mulheres ocuparam um lugar que, até então, estava reservado aos homens, um espaço público, político, ou seja, um espaço até então entendido como ‘masculino’. No entanto, não é possível afirmar que os debates feministas surgiram nos grupos revolucionários de esquerda (FERREIRA, 1996, COLLING, 1997 *apud* NASCIMENTO; TRINDADE; AMANCIO, 2004). Embora colaborando para o projeto de derrubada do regime, certamente porque se mobilizavam para revolucionar valores, costumes e relações sociais e afetivas, as mulheres, mesmo nesse contexto, ainda eram

vistas com preconceito e, por que não dizer, com características de ‘incapacidade’. Como se conferir às mulheres os postos de liderança dos movimentos contra a ditadura? E as atividades que exigiam força física e coragem? Assim, consideradas como o ‘sexo frágil’ e, portanto, “inaptas para tais funções”, as mulheres ainda eram vistas por pessoas de fora dos movimentos como “putas comunistas”. Não bastando isso, eram tachadas de “putas camaradas”, dentro da própria esquerda “revolucionária”.

Destarte, algumas resolveram responder a estas questões, engajadas em um movimento de mulheres, o qual já fervilhava, acompanhando a força dos acontecimentos de 1968 em outras partes do mundo, como na Europa e nos Estados Unidos. É nessa época que então surge, no Brasil, a segunda onda do movimento feminista³.

Além das preocupações sociais e políticas, as mulheres feministas buscavam elaborar suas próprias teorias. Assim, seu movimento não se resumia a protestos, reivindicações e marchas, mas, também expunha e socializava seu modo de pensar por meio de livros, revistas e jornais. Militantes feministas acadêmicas levavam para dentro das universidades e escolas “questões que as mobilizavam, impregnando e ‘contaminando’ o seu fazer intelectual — como estudiosas, docentes, pesquisadoras — com a paixão política. Surgem os *estudos da mulher*” (LOURO, *op. cit.* p. 16. Grifos da autora).

Nessa mesma época⁴, inaugurava-se, no país, o debate acadêmico sobre os benefícios da Educação Física para o desenvolvimento, a “modernização” – mote da ditadura militar –, na verdade, pretextos para maior controle social. Antes as discussões giravam em torno da purificação da raça e da higienização. Assim,

professoras(es) e cientistas acabaram assumindo o moralismo em que o esporte representava

um mundo de competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração. Sugerido de forma exclusiva pelos órgãos oficiais para a educação física escolar, ele carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

Foi aprovada a obrigatoriedade da Educação Física no ano de 1961⁵ para o ensino primário e médio, até que, em julho de 1969, ela se estendeu ao ensino superior⁶. Lino Castellani mostra que coube à Educação Física “colaborar, através (*sic*) de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil” (CASTELLANI, 1994, p. 121).

A pedagogia tecnicista era hegemônica nas aulas de Educação Física na década de 1970. Respalhada pelos mesmos princípios do método anterior – racionalidade, eficiência e produtividade – e com conteúdo “esportivista” fortalecido, agora se vê pautada por uma “neutralidade científica”, que reforça seus princípios tecnicistas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). É neste mesmo caminho que a Legislação Federal, por intermédio do Decreto 69.450/71 legitima as turmas separadas por sexo e, preferencialmente, por nível de aptidão. Esta norma vai contribuir ainda mais para uma Educação Física voltada essencialmente para a seleção de atletas e de meninos jovens, fortes, que sirvam como força militar de reserva (SOUSA, 1994).

Amparada pela regulamentação que atendia aos anseios militares, a Educação Física da época restringia a participação das mulheres em determinadas práticas desportivas⁷.

Stela Guérios enfatiza uma ‘cuidadosa’ participação feminina nos esportes e completa dizendo, o que ainda era, para a autora e para a sociedade, a responsabilidade da mulher:

Não podemos, também, negar à mulher o direito de tomar parte nas manifestações de vitalidade, praticando, no momento oportuno, os jogos e desportos então, aconselháveis e com regras especiais adaptadas à sua constituição. [...] Não há, portanto, como deixar de concluir que, cultivando o valor biopsicofísico, social e espiritual da mulher, toda raça será melhorada porquanto ainda é a mulher forte que faz uma raça forte e são as mulheres belas as responsáveis pela beleza de uma raça forte (1974, p. 9-10).

Indo na contramão deste pensamento de Guérios, as feministas irão questionar não apenas a opressão machista, os modelos de comportamento da sociedade de consumo e os códigos da sexualidade feminina (RAGO, 2003), mas, principalmente, dar a essas questões seus fundamentos políticos, situando-as na esfera pública, politizando também a privada, afirmando que o “pessoal é político”, questionando o modelo formal de poder e política e o modo de exercê-los (COSTA, 2005, s/p).

Para Guacira Louro, esta marca política é tornada visível nos estudos feministas:

Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas

passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumiam-se, com ousadia, que as questões eram *interessadas*, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança (*op. cit.*, p. 19).

Assim, as “problematizações” e os questionamentos em relação à submissão das mulheres e a dominação dos homens são incorporadas pelo mundo acadêmico. Particularmente o conceito e o termo correspondente, “gênero” é definitivamente incorporado como categoria analítica, graças ao movimento feminista norte-americano. “Multiplicaram-se as pesquisas, tornando-se a história das mulheres, dessa forma, um campo relativamente reconhecido em nível institucional” (SOIHET, 1997, p. 277).

3 Educação Física e Gênero nos Anos 1980/1990

A Educação Física escolar a partir da década de 1980 é identificada por uma série de novas abordagens que questionavam a pedagogia tecnicista da década anterior. Dentre elas, destacam-se: a da Psicomotricidade, de Jean Le Bouch (1986); a Desenvolvimentista, de Go Tani *et al.* (1988) e, já ao final da década, a Construtivista-Interacionista, de João Batista Freire (1989).

Porém, é no início dos anos de 1990 que, questionando o modo tecnicista de algumas metodologias emergentes, surgem as teorias críticas⁸, mobilizadas para a construção e consolidação de abordagens voltadas para a realidade social, por via do conhecimento da cultura corporal, tecendo, portanto, o caminho contrário da escola “globalizante”⁹.

No final dos anos de 1980, no Brasil, as feministas passam a usar o termo gênero no campo da Antropologia, firmando um novo compromisso epistemológico com as ciências sociais, inclusive com a História e a Educação. Assim, entre intensos debates e divergências, a categoria gênero vai consolidando a rejeição ao determinismo biológico. Nas palavras de Meyer:

[...] romper com a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (2003, p. 15).

Joan Scott define o termo enquanto “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (1995, s/p). Nesta construção cultural dos sexos, Eni Sâmara (1997) sublinha o enquadramento, a moldura dos indivíduos pelos estereótipos de gênero, perpetuando a divisão sexual e as noções de identidades sexuais distintas:

O que é um homem e o que é uma mulher, o que é certo e o que é próprio, o que é possível e impossível, o que pode ser esperado e o que deve ser temido. A ideologia hegemônica do masculino envolve uma definição de homem e mulher, na diferença, no contraste, no complementar e no desigual. Isso é poderoso e deforma ambos, homens e mulheres (COCKBURN *apud* BRADLEY, *apud* SÂMARA, 1997, p. 36)¹⁰.

Permeados por estes olhares, ou melhor, por uma ótica de gênero, entram em cena, então, no campo da Educação Física escolar, debates e questionamentos sobre as turmas homogêneas, ou, como também conhecidas, turmas separadas por sexo. Essa intensa discussão toma força em meados dos anos de 1990, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (1996) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), pois é neste momento que a Educação Física passa a ser encarada, pela escola, como um espaço de descobertas, aprendizagens e compreensão das diferenças, de forma a não reproduzir estereótipos das relações sociais entre meninos e meninas.

No entanto, mesmo com a manifestação de uma infinidade de deslocamentos nos modos de ‘estar’ feminino e masculino, as desigualdades sociais entre homens e mulheres continuam a ser observadas, na instituição escolar, por via das características biológicas. Assim, se faz necessário pensar o espaço escolar:

[...] como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para formação de meni-

nas e meninos, homens e mulheres [...] [a escola] é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero (LOURO, 2000, p. 77).

É nesse espaço social, numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto, que as diferenças sexuais são compreendidas, “[...] são trazidas para prática social e tornadas parte do processo histórico” (CONNEL, 1995, p. 189).

Desta forma, ao direcionar o foco para as aulas mistas de Educação Física escolar, ela pode ser percebida enquanto um espaço complexo, que tradicionalmente identifica, diferencia, examina, produz, constitui e mostra formas “corretas” de viver o gênero, constituindo e sustentando verdades legitimadas sobre as masculinidades e as feminilidades.

Disciplinando o espaço escolar, é na Educação Física que os corpos se evidenciam, mostrando as múltiplas relações, em uma lógica que ultrapassa a relação binária masculino/feminino. Ou seja, o feminino não é construído apenas em oposição ao masculino, até porque ele se aplica a este último. Existem inúmeras formas de se ser menino e de se ser menina; de se ser homem e de se ser mulher. Assim, os contrastes não se dão somente entre feminino e masculino, mas, também, na comparação da menina com outras mulheres, verificando outros parâmetros considerados como femininos; o mesmo tipo de análise pode ser aplicando aos meninos.

É a partir deste entendimento da escola e da Educação Física como um espaço atravessado por relações de gênero; compreendendo gênero não enquanto um conceito binário, mas como um termo que se refere às relações culturais entre meninas e meninos de forma plural

e complexa, que este texto aborda alguns pontos da educação física escolar mista, no intuito de tornar visível, problematizar e compartilhar reflexões que possam apontar no rumo da superação de discriminações e, no limite, exclusões.

4 Deu Professora? Já Podemos Ir p’ra Quadra?¹¹

Quando se ingressa na carreira docente¹², em geral, o idealismo motivador da busca da profissão, alimentado pelas teorias ao longo da formação inicial, acaba se frustrando ao primeiro impacto da realidade profissional. No caso das relações de gênero, os impactos são maiores, pois a proclamação da igualdade de oportunidades não resiste às primeiras constatações sobre a discriminação das meninas, especialmente em determinadas atividades da Educação Física.

Com o passar dos anos, o tornar-se “mais experiente” não é sinônimo de se estar mais certo a respeito de nossas próprias certezas, como diz Paulo Freire (2000). Pelo contrário: as dúvidas não se extinguem; apenas se reformulam e provocam novas indagações e novas idéias...

A escola em geral toma a Educação Física como um espaço de alegrias e prazeres. Alex Fraga (2000) afirma que esta “[...] inerência também é uma produção discursiva que captura professores[as] e alunos[as] em uma norma escolar”. Discursos do tipo “gostar de Educação Física é fácil, quero ver fazer gostar de matemática” são rotineiros na sala de professoras(es), o que parece tornar ainda mais nítido que as aulas de Educação Física

[...] funcionam como o ‘banho de sol’ na prisão, onde os sujeitos são autori-

zados a sair de suas quadriculas, respirar em um ambiente mais arejado e estender o olhar para algo além do limite das quatro paredes (FRAGA, 2000, p. 118).

Contudo, observando com mais cuidado e analisando essas expressões do senso comum com mais profundidade, buscando os nexos que não se apresentam na superfície dos fatos, torna-se um pouco mais fácil “desembaçar” as pistas mais ofuscadas pela suposta superioridade hedônica das aulas de Educação Física, que “aliviaria” os alunos e alunas do peso das aulas das matérias tradicionais da matriz curricular. A recreação, o lazer “inerente” à Educação Física, acaba por naturalizar suas características de complemento, de adereço da grade curricular, sem muita importância para a formação das pessoas. Da mesma forma, este processo de “naturalização” da análise é que ofusca as aulas mistas de Educação Física, tornando-as uma espécie de universo da harmonia dos gêneros e, portanto da superação das discriminações e exclusões das mulheres.

O que é preciso evidenciar é que não é o fato de meninas e meninos estar juntos(as), ocupando o mesmo espaço nas aulas, que estão longe das classificações e hierarquizações, fundamentadas “naturalmente” nas explicações biológicas das diferenças, que permeiam linguagens, informações, emoções, conhecimentos, atitudes e “lugares de meninos e meninas. Superar este biologismo – principalmente nas aulas de Educação Física em que o esporte toma lugar de destaque – sugere que estejamos atentas(os) aos sujeitos enquanto agentes ativos da contínua construção da complexa estrutura escolar.

Para Louro:

Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente (*op. cit.*, p. 73).

Este fato também é ressaltado por Maria do Carmo Kunz (1993), em sua pesquisa sobre a construção cultural dos estereótipos sexuais no contexto escolar. Neste estudo, a autora sublinha as hierarquias entre as diferenças de mulheres e homens que se acentuam no campo da Educação Física.

Concordando com Louro, Fraga (2000, p. 117), após frisar que nas aulas de Educação Física as distinções entre corpos masculinos e femininos são salientadas repetidamente, enfatiza algumas atitudes estereotipadas ao dizer que:

[...] ainda hoje, a partir de uma hierarquia das aptidões físicas aceitas socialmente, considera-se as meninas “naturalmente” mais frágeis do que os meninos, justificando, assim, a necessidade de uma estrutura especial que proteja as meninas da “brutalidade” inerente aos meninos (*id., ib.*, p. 7).

Esta questão além de se aflorar nas vivências dos(as) docentes enquanto seres humanos que se fazem e se refazem nas relações sociais, reproduzindo, especificidades culturalmente criadas e ideologicamente diferenciadas e distribuídas entre meninas e meninos, emergem, também, no universo acadêmico – supostamente o mais livre dos preconceitos e o mais resistente ao conservadorismo – de um curso de

graduação, sustentado por disciplinas de cunho biológico.

Resquícios de uma Educação Física que, há poucas décadas, restringia as mulheres de uma série de atividades físicas, buscando justificativas em uma fragilidade, docilidade e beleza inerente ao ‘ser mulher’, permanecem, de modo mais disfarçado, mas nem por isso concreto, nas matrizes curriculares e nos procedimentos didático-pedagógicos.

A afirmação de Fraga, citada há pouco, sublinha, dentre outros pontos, a dificuldade de desconstrução ideológica dessa trajetória histórica. Deste modo, compreendendo que, ao partir desta atenção para com a “fragilidade” e a “doçura” das meninas, como algo inerente à sua própria natureza, e da aceitação da “brutalidade” dos meninos como algo natural, inerente à essência do “ser homem” (macho), a escola acaba por determinar um tratamento diferenciado, alimentando e reproduzindo a “fragilidade” e o “desamparo” das meninas e a “força”, a “robustez” e a “virilidade” dos meninos.

Esta compreensão, por uma ótica biologista, faz com que alunas e alunos entendam que esta é a forma “correta de ser” de cada sexo, tornando-se, então, para elas(es), atitudes “normais” as caracterizadas pela discriminação feminina, dispensadas pelas escola e pelos docentes. As personalidades vão se enquadrando nesses estereótipos, alunos e alunas vão de submetendo aos padrões de masculinidade e de feminilidade, ou seja, as meninas têm de assumir uma espécie de inferioridade sagrada, enquanto os meninos devem assumir atitudes “dignas de homens”. Assim, se internalizam modos de auto-regulação e autovigilância, dado que a aceitação em determinados grupos pressupõe comportamento sancionados socialmente.

A Educação Física não é uma forma de mediar, de entreter ou de abafar e minimizar os conflitos, mas deve, sobretudo, provocar o questionamento, a problematização e a desconstrução destes padrões, desmontando a lógica dualista que rege as polaridades. Como qualquer outra disciplina, a Educação Física desenvolve-se em um campo científico e, assim, também é instrumento de provocação da reflexão a respeito dos diferentes mecanismos sociais que marcam, normatizam, disciplinam, regulam e controlam os corpos, constituindo comportamentos, posturas, valores, verdades e saberes sobre o masculino e o feminino, sobre o ser menina ou menino, presentes não apenas no espaço da Educação Física, mas na rotina escolar e na sociedade (FINCO, 2003).

A padronização dos corpos e dos movimentos, os hierarquização dos papéis diferenciados para os sexos, o modelo “masculino” das aulas mistas, tudo isso sugere e leva à exclusão das mulheres. Como afirma Helena Altmann, em sua análise das relações de gênero e exclusão na escola: “[...] gênero, idade, força e habilidade [...] formavam um emaranhado de exclusões vividas em aulas e recreios” (1998, p. 56). A composição do jogo de hierarquias e classificações no espaço escolar fica mais evidenciada nas aulas de Educação Física.

Outro ponto importante é a “masculinidade” que ronda as aulas de Educação Física escolar. O esporte – hoje, conteúdo hegemônico nas aulas de esta disciplina –, com suas configurações extremamente competitivas, trata de minimizar a participação de meninas e de alguns meninos que não são “portadores” da masculinidade requerida. Sim, é importante lembrar que, há também, meninos que, por sua compleição física, características pessoais e não

tendentes à prática de determinados esportes, são discriminados de determinadas atividades.

Sobre este tema, Louro afirma que a escolarização do corpo não ocorre exclusivamente com os meninos, mas que o discurso sobre a construção do corpo masculino lhe parece “ser quase sempre mais ‘aberto’ e mais claramente assumido” (LOURO, 1995, p. 90). Por isso que, cruzando esta construção “dominante” de corpo masculino na escola, a prática desportiva é vista como natural e instintiva aos meninos. Assim, a não participação das meninas em determinados jogos não é avaliada como algo “menos preocupante”; entretanto, quando os meninos não participam dos mesmos jogos, surgem logo os discursos preocupados com os indicadores de que algo está “errado” (*id., ib.*).

Altmann, ao realizar um estudo sobre os espaços físicos da escola, descreve algumas situações que lhe chamaram atenção. A autora conta que visualizou na abertura do ginásio:

meninas sentadas aguardando o início da aula, meninos correndo, chutando o outro, jogando futebol [...] Ficar parado parecia algo extremamente difícil para os meninos, que nem mesmo sentados deixavam de se movimentar, arrastando-se pelo chão para trocar chutinhos e tapas [...] Durante os recreios, a ocupação do espaço físico nas quadras esportivas era diferenciada por gênero: nas de queimada, meninos e meninas jogavam juntos [as] e, nas duas quadras poliesportivas, meninos jogavam futebol (*op. cit.*, p. 158-159).

Para Altmann, a maior ocupação dos espaços pelos meninos sugere a afirmação de uma imagem de masculinidade ligada à força, à violência e à vitória. A autora grifa que Torne

(1993), ao realizar uma pesquisa sobre o território escolar, constatou que os meninos “ocupavam dez vezes mais espaços do que as meninas nos recreios da escola” (*id., ib.*, p. 159), controlando os destinados aos esportes coletivos, sem deixar também de invadir e interromper os jogos das meninas, revelando os mesmos traços de uma masculinidade hegemonicamente impressa nas aulas de Educação Física.

Altmann ainda apresenta esta masculinidade permeando outros espaços que não somente os físicos. Ao observar uma Semana de Jogos na escola, a autora descreve que a dinâmica era composta pela divisão entre alunos e alunas em equipes que competiam entre si e em que apenas o futebol não era misto. A autora, atenta às relações de gênero, observou que a arbitragem era composta por meninos, tendo apenas uma menina como “mesária”, e que todas as equipes possuíam um “capitão”; apenas na equipe de futebol feminino existiam capitãs e estas, ainda assim, eram “chefiadas” por seus técnicos, que eram homens. Os nomes das equipes, assim como as imagens de seus uniformes remetiam à simbologia de uma “vitória a qualquer preço”, e a única camiseta que não era ocupada por imagens de violência trazia estampada, a figura de um homem.

Para a autora, o fato de não haver nenhuma imagem ‘feminina’ nas camisetas traduz o esporte enquanto “[...] uma atividade para ser praticada por homens e que mulheres precisam adaptar-se ao ‘mundo masculino do esporte’ para nele ingressarem” (*id., ib.*, p. 163). Toda esta simbologia determina a posição “inferior” das meninas nas equipes e na arbitragem dos jogos, emergindo, também, a linguagem verbal, por meio dos gritos de guerra¹³ que reafirmavam a coragem, a virilidade e a violência dos competidores.

É a esta imagem de menino ou de “homem” identificada por Altmann que a Educação Física tem se vinculado e se reproduzido ao longo dos tempos. É a partir desse núcleo representado pelo homem – branco, heterossexual, classe média e viril – que se reproduzem as demais identidades, consideradas inferiores, derivadas, frágeis, passivas e submissas. Nelas se enquadram tanto as meninas quanto os meninos que não se enquadram em um estereótipo masculino hegemônico.

Trazer à tona tais questões é auxiliar no processo de a conscientização, que somente ocorrerá a partir da ação das(os) oprimidos pelos estereótipos mencionados. Parafraseando Paulo Freire, ninguém liberta ninguém, como tampouco ninguém se liberta sozinho; homens e mulheres se libertam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Não é mediados pela(o) professor(a), mas pelo mundo. São as próprias meninas e os meninos discriminados que irão se conscientizar. Cabe ao docente de Educação Física auxiliar na abertura de perspectivas, de novos olhares, de novos lugares de enunciação, para dar corpo e voz à diversidade. No caso específico, por via da cultura corporal de movimento, potencializando a percepção de que existem infinitas formas possíveis de ser mulher e de ser homem e que estas podem e devem ser tecidas e vivenciadas de acordo com as opções de cada ser inserido nas coletividades.

Contudo, não se pode esquecer que alunas e alunos carregam uma bagagem social cheia de significados, pertencimentos, crenças, atitudes, comportamentos e valores, tecidos pelos muitos “instrumentos” de educação¹⁴ difusos na sociedade mais ampla. E se este fator, muitas vezes, aparece como um limitador de nossas possibilidades enquanto educadoras(es) profissionais, não podemos deixar de lado nossas possibili-

dades de criar, repensar e superar os traços da bagagem cultural trazida pelas(os) estudantes, questionando e possibilitando novas formas de ver e construir idéias, na busca da não-hierarquização das relações entre homens e mulheres.

Notas

- 1 Grifos da autora citada.
- 2 O Ato Institucional de número 5, emitido em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Arthur da Costa e Silva, foi um instrumento que forneceu ao regime militar poderes absolutos. Foi complementado por outros decretos que puniam arbitrariamente os que fossem considerados inimigos do regime. Entre algumas de suas determinações, suspendia todas as garantias individuais e os direitos políticos. Vigorou por dez anos!
- 3 A “primeira onda” foi a do sufrágio, que se alastrou por diversos países ocidentais. Estas expressões – “primeira” e “segunda onda” – são força de expressão, uma vez que a resistência é tão antiga quanto o próprio patriarcado.
- 4 Surgiram na década de 1960, inúmeras teorias educacionais que questionavam a estrutura e o pensamento tradicional da educação. Neira e Nunes (2006, p. 115-116) evidenciam a importância do “movimento de reconceptualização”, nos Estados Unidos; de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, na França e de Paulo Freire, no Brasil, os quais tiveram grande importância na construção das então denominadas “teorias críticas”.
- 5 Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 4.024/61, artigo 22.
- 6 Decreto-lei n. 705/69.
- 7 A deliberação n.º 7 restringia a participação das 043hrs em qualquer tipo de luta, futebol (de campo, salão e de praia), pólo aquático, *rugby*, halterofilismo e *baseball*.
- 8 Crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), Crítico-emancipatória (KUNZ, 1991, 1994), PCN's (BRASIL, 1997, 1998, 1999) e, mais recentemente, a cultural (DAOLIO, 1993) e a Pedagogia da Cultura Corporal (NEIRA; GARCIA, 2006).
- 9 Assim como Neira e Garcia (2006), entendemos que os currículos psicomotor, esportivo e desenvolvimentista, por exercerem pouca ou nenhuma transformação da cultura corporal das crianças e adolescentes na escola, perpetuam os modos, valores e conceitos da cultura dominante, estando a serviço da “escola globalizante”.

- 10 A citação justifica-se, apesar de ser de terceira mão, pois é bastante ilustrativa para este ponto de nossa argumentação. Infelizmente, não tivemos acesso ao texto original.
- 11 Este subtítulo remete às tantas vezes que as professoras de Educação Física reuni alunas e alunos para conversas e problematizações antes da 'prática' nas aulas de Educação Física. Mesmo já sabendo da importância daquele momento, quando as conversas demoravam mais que o imaginado, éramos interrompidos pela vontade de 'correr' pra quadra.
- 12 O co-autor deste artigo começou sua carreira na década de 1970, quando se iniciavam as turmas mistas nas escolas públicas e particulares. A co-autora, de uma nova geração, já iniciou sua carreira na cidade de Pelotas (RS), como professora de Educação Física, na década de 1990, quando se iniciavam as turmas mistas de Educação Física, inimagináveis na geração do primeiro. Estes dados confirmam, empiricamente a sumária reconstituição histórica feita neste artigo.
- 13 O 'grito de guerra', termo muito utilizado e conhecido entre as torcidas, enfatiza a violência, o espírito de luta, o embate e a disputa ferrenha nas competições, sejam elas escolares, sejam no "esporte espetáculo".
- 14 Com destaque para a mídia e a igreja.

Referências bibliográficas

- ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. *Educação e Realidade*, v. 24, n.º 2, p. 157-173, jul./dez, 1999.
- _____. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens da Educação Física*. Dissertação de mestrado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CASTELLANI, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- CONNEL, Robert et al. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*. 7. ed. Tradução Ruy Dias Pereira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: Dinâmicas de uma intervenção política. In: *Labrys, estudos feministas*. jan/jul, 2005. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem>. Acesso em: 14 mar. 2009.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Revista Pro-Prosições*. v. 14, n.º 3, set/dez. 2003.
- FRAGA, A. B. *Corpo, identidade e bom-mocismo: Cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).
- GUÉRIOS, Stella Ferreira Mansur. *Educação Física feminina*. São Paulo: Edusp, 1974.
- KUNZ, Maria do Carmo 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*. 1993. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 1993.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara et al. (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade – Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, Ingrid Faria Gianordoli; TRINDADE, Zeidi Araújo; AMANCIO, Lígia. Mulheres brasileiras e militância política durante a ditadura militar brasileira. In: Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Cidadania e Políticas, 2004. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docsprv/docs/DPR460eb23be09d11.pdf> Acesso em 27 fev. 2009.
- NEIRA, Marcos; NUNES, Mário. *Pedagogia da cultura corporal – crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968 – 1984): entre a adesão e a resistência. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, v. 25, n.º 2, p. 9-20, jan/2004.

RAGO, Margareth. Os Feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global. *Labrys, estudos feministas*, n.º 3. jan/jul, 2003. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/marga1.htm> Acesso em: 22 jan. 2009.

SÂMARA, Eni de Mesquita. O discurso e a construção da identidade de gênero na América Latina. In: _____; SOIHET, Rachel; MATOS, Maria Isilda S. de (org.). *Gênero em debate – trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea*. São Paulo: Educ, 1997.

SCOTT, Joan. *Gênero: categoria útil de análise histórica*. 1995. (mimeo).

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SOUSA, Eustáquia S. *Meninos à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1987-1994)*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 1994.

_____; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano 19, n.º 48, ago/1999.

