

ANDREA SCHESCHOWITSCH

**AULAS MISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR –
UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Dr. Maria Regina Ferreira da Costa

CURITIBA

2002

SUMÁRIO

RESUMO	iii
1.0 INTRODUÇÃO	1
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	1
1.2 JUSTIFICATIVA	3
1.3 QUESTÕES NORTEADORAS.....	6
2.0 REVISÃO DE LITERATURA	7
2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	7
2.2 GÊNERO	11
2.3 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA	19
3.0 METODOLOGIA	33
3.1 ESTUDO DE CASO	33
3.2 CASO ESTUDADO.....	35
4.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXOS	50

RESUMO

Este estudo teve como finalidade analisar quais fatores de gênero dificultam e limitam as aulas de Educação Física na 6ª série “B” do Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes. Para isto foram utilizados textos referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais e que tratam das questões relativas aos gêneros feminino e masculino. Seguidos de um estudo de caso. Com a base bibliográfica procurei justificar e analisar as questões observadas durante um período de dois meses, totalizando dez aulas da turma acima citada. As observações foram pautadas em três aspectos: - as atividades desenvolvidas; - o relacionamento entre meninos e meninas; - participação de alunos e alunas nas aulas. Pude constatar que as atividades desenvolvidas e praticadas mostraram-se polarizadas entre os sexos. Também ficou evidente a desmotivação e inatividade por parte do sexo feminino nas aulas. Foram observados poucos conflitos agressivos entre meninos e meninas, porém em alguns momentos ficaram evidentes as relações de poder sobre o sexo feminino. Com base nas observações e na entrevista realizada com a professora ficou evidente a falta de aprofundamento por parte dela, no que diz respeito às questões de gênero, reforçando assim através do currículo oculto, os estereótipos sexuais e conseqüentes desigualdades por eles proporcionadas.

1.0 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

O tema gênero em Educação está sendo cada vez mais valorizado, estudado e compreendido. Apesar deste avanço, muito pouco se sabe além do senso comum nos cursos de graduação, principalmente no caso da Educação Física. Gênero muitas vezes é confundido com sexo, mas as duas palavras têm significados diferentes. Enquanto sexo significa a identidade biológica, gênero está ligado à construção social da pessoa como sujeito feminino ou masculino. Como coloca LOURO (1997), o gênero é uma construção social e histórica tratando-se de um conceito plural que varia de acordo com cada sociedade, época, classe, religião e idade.

Com os avanços nos estudos feministas, foram ocorrendo lentas mudanças na sociedade. Estas aos poucos começaram a se refletir também no meio escolar. As escolas passaram a ter aulas mistas¹ e o mesmo aconteceu com a Educação Física algum tempo depois. Esta inovação permitiu o aparecimento de conflitos de gênero nas escolas. Até então não meninos e meninas não ocupavam os mesmos espaços ao mesmo tempo. Desta forma como não se relacionavam os conflitos nas escolas eram inexistentes, porém fora dela, nos espaços em que ocorria a interação, muitas vezes esta já era conflituosa. Na escola, com as aulas mistas os conflitos passaram a dificultar a atuação dos docentes que somente reforçavam os estereótipos de gênero e as diferenças. A falta de aprofundamento no tema dificultava e ainda dificulta o entendimento das questões cotidianas. Com as novas dificuldade enfrentadas pelos professores e professoras, começou-se a questionar novamente a idéia de aulas separadas por sexo. Muitos deles(as) utilizaram-se de atitudes sexistas, baseadas nas diferenças biológicas acreditando que seria melhor (mais fácil na verdade) trabalhar

¹ Aula conjunta entre os dois sexos (feminino e masculino).

com aulas separadas, pois desta forma não existiriam mais problemas a serem resolvidos.

Esta preferência em trabalhar com turmas separadas por sexo é ainda muito grande hoje em dia. Nos cursos de formação de professores(as), são escassas ou superficiais as discussões sobre as questões de gênero, como acontece com tantos outros assuntos que deixam os docentes com certas deficiências que dificultam suas atuações nos mais diversos ambientes de trabalho. ABREU (1995) tem percebido esta falta de abordagem e problematização das questões de gênero na formação dos(as) profissionais. Com um embasamento muito fraco, fica clara a preferência dos docentes em atuarem com turmas separadas por sexo, uma vez que neste tipo de aula os conflitos existentes entre os dois sexos não aparecerão, facilitando a atuação destes(as) profissionais. O maior problema neste tipo de aula parece ser a realidade momentânea criada, onde tudo corre bem, sem problemas entre meninos e meninas. Porém ao retornarem para as salas de aula (onde as contradições também acontecem, mas de forma mais sutil) e para o convívio em sociedade (onde notadamente o preconceito existe), os problemas estarão vindo à tona, e os(as) alunos(as) não terão tido oportunidade de discutir, entender e aprender a lidar com conflitos deste tipo.

Por isso é importante que os(as) professores(as) trabalhem com aulas mistas, confrontando os estereótipos e propiciando oportunidades iguais de aprendizado e participação para ambos os sexos, nem que para isso seja necessário trabalhar com meninas e meninos separados em alguns momentos.

É necessário ressaltar que há diferenças tanto entre os dois sexos, quanto entre os indivíduos do mesmo sexo, logo, nem todas as meninas terão as mesmas facilidades e dificuldades, sendo que o mesmo acontece com os meninos. Os meninos costumam sofrer, devido a esta ignorância, uma forte cobrança, principalmente os mais fracos fisicamente, ou menos habilidosos no futebol, pois devido às influências das pesquisas na área biológica que tendem a generalizar, acredita-se que por serem meninos desenvolvem as mesmas características.

Por tudo isso, acredito ser imprescindível que as aulas sejam mistas, para que se confronte as diferenças aproximando a escola da vida real, e além de mistas as aulas devem ser co-educativas para que seja possível que ambos os sexos recebam as mesmas oportunidades de aprendizagem e participação. Para MORENO (1993, p. 68-69): “... co-educar não é justapor na mesma sala de aula indivíduos de ambos os sexos, nem tampouco unificar, eliminando as diferenças mediante a apresentação de um modelo único. Não é uniformizar as mentes das meninas e dos meninos, ao contrário, é ensinar a respeitar a diferença e a desfrutar da riqueza que oferece a variedade.”

Por acreditar em um novo modelo de Educação, em que todos tenham igualdade de oportunidades e no qual a equidade esteja realmente presente, considero importante a observação da realidade para posteriormente possuir condições de transformá-la. Assim, analiso quais fatores de gênero dificultam e limitam as aulas de Educação Física na 6ª série “B” do Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes.

1.2 JUSTIFICATIVA

Ao longo do curso de Educação Física, venho percebendo, analisando e compreendendo como se dão as relações de gênero na sociedade, e principalmente nas escolas durante as aulas de Educação Física.

Estas reflexões me levaram a entender como se deu a minha própria formação na escola. As aulas de 1ª a 4ª Séries eram mistas, inclusive as de Educação Física. O Colégio possuía uma grade curricular que compreendia aulas de horticultura, também mistas até a 4ª Série, porém, a partir da 5ª Série as meninas tinham aula de bordado, crochê, tricô, corte e costura, culinária, puericultura e boas maneiras enquanto os meninos continuavam a aprender sobre o cultivo da horta e sobre a marcenaria. As aulas de Educação Física eram separadas por sexo a partir da 5ª Série, logo os conflitos de gênero só apareciam na sala de aula. E tudo isso se passou e eu nem percebi que estava sendo educada para ser uma “mulher padrão”, ou seja, que soubesse manter uma casa bem organizada, além de fazer bem os trabalhos manuais

característicos de moças prendadas, bem como cuidar de crianças e saber receber visitas dentro das normas das boas maneiras. Até hoje acredito ter aprendido atividades que acrescentaram a minha formação, mas penso que os meninos também poderiam ter aprendido a culinária e a costura, e as meninas poderiam ter aprendido a montar uma caixa de madeira, ou cultivar bem uma horta.

Já no curso de graduação em Educação Física, durante o 1º ano, pouco compreendia as questões de gênero, pois as situações desiguais somente eram percebidas, jamais compreendidas. Lembro-me bem das aulas de futebol em que, por terem menos habilidade, as meninas sempre tinham “vantagens” como, por exemplo, um gol feminino valia dois ou três gols, ou somente as meninas podiam fazer gol. Na época ousava que esta era uma ótima opção para a integração das meninas nas aulas de futebol, mas hoje percebo que esta é uma tentativa válida, mas muito simplista e que não propicia na realidade um melhor aprendizado da técnica para as meninas e às vezes até piora a integração de meninos e meninas, pois os meninos são privados de desenvolverem ainda mais suas habilidades e culpam as meninas por não saberem jogar e “impedirem” que os meninos joguem e façam gols.

Ao ingressar no 3º ano do curso me interessei em entrar para o projeto de gênero para poder entender melhor esse processo complexo que eu começava a perceber em todos os ambientes que freqüentava. Isto também ficou evidenciado nas aulas de prática de ensino, onde eu percebia exatamente o que havia lido nos textos sobre gênero. Na escola em que atuei a professora reforçava estereótipos e não gostava de ensinar as meninas, pois segundo ela as alunas não tinham interesse em aprender as modalidades correspondentes àquele período (Voleibol e Handebol). Nesse sentido gostaria de salientar que interesse realmente a maioria das meninas não tinha, pois diziam não saber fazer ou não conseguir executar, e como a professora não estava interessada em ensinar quem não sabia, a desmotivação para as meninas menos habilidosas era ainda maior, e o mesmo acontecia com os meninos menos habilidosos.

Algumas autoras e autores têm estudado as relações de gênero no na

Educação Física. Dentre eles destaca-se ALTMANN (1999) que analisou as questões da ocupação do espaço físico escolar, as exclusões em jogos esportivos e o cruzamento de fronteiras de gênero e da sexualidade na escola. Quanto ao espaço, a autora concluiu que os espaços na escola estudada eram ocupados de maneira diferenciada por meninas e meninos. Os meninos ocupavam os lugares de mais difícil acesso e durante o recreio ocupavam uma área maior que as meninas, sendo que eles raramente estavam parados, ao contrário das meninas. As meninas que tinham interesse em jogar futebol durante recreio, eram chamadas de Marias-homem. Durante os jogos competitivos as meninas geralmente não tinham acesso à bola, assim como os meninos menos habilidosos. Em outros momentos, meninos e meninas pareciam aceitar uma aproximação através de jogos com “clima de paquera”. Segundo ALTMAN (1999, p. 116):

..., separar as turmas por sexo é estabelecer uma divisão polarizada entre os gêneros; é exagerar uma generificação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações de gênero e considerando apenas as diferenças de gênero como importante numa aula; é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furta-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados.

O que se percebe, porém é que apenas o fato de as aulas serem mistas não parece auxiliar na formação dos alunos(as), no que diz respeito ao rompimento das fronteiras de gênero e um melhor relacionamento entre meninas e meninos. Para que este objetivo seja atingido é preciso que os estudos voltados para a mulher, possibilitem a evolução da consciência dos(as) docentes sobre as representações dos estereótipos que são reforçados constantemente nas aulas de Educação Física, de acordo com o que colocam COSTA e SILVA (2001).

Diante destas observações, estudos e vivências, decidi investigar sobre a temática de gênero, especificamente sobre as dificuldades e limitações das aulas de educação física, através de um estudo de caso na 6ª série “B” do Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes.

1.3 QUESTÕES NORTEADORAS

- Como os alunos e alunas da 6ª “B” do Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes participam das aulas de Educação Física?;
- Qual é o relacionamento entre meninos e meninas da 6ª “B” do Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes?;
- Quais as atividades e como são desenvolvidas nas aulas de Educação Física da 6ª “B” do Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes?.

2.0 REVISÃO DE LITERATURA

A Educação é um processo muito amplo e que sofre as mais variadas influências, podendo estas ser diretas ou indiretas. As influências diretas são os valores, os ensinamentos, as ideologias passadas ao indivíduo pela família, religião, escola e comunidade. As influências indiretas são oriundas de meios como a mídia e a própria cultura do povo brasileiro. Ainda sobre as influências diretas, mais especificamente na escola o currículo oculto² age discretamente, mas reforçando atitudes ou modos de ser e de pensar.

Esta forma paralela de ensino não era percebida até algum tempo atrás, pois a preocupação curricular estava centrada no currículo baseado na cognição, no que era ensinado oficialmente. Para tentar tornar conscientes os ensinamentos do currículo oculto, surgiram as propostas dos temas transversais, que visam a conversão destes temas em matéria educativa. Para que isto seja possível é preciso que seja feito um planejamento dos objetivos a serem atingidos pelos professores (as), baseado na observação sistemática das inter-relações pessoais produzidas nas aulas, e com isso desenvolver atividades concretas que contemplem as necessidades de cada turma.

2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN'S)

A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece os PCN'S para secretarias de educação, escolas, instituições de formação de professores(as), de pesquisas e aos demais interessados na educação. Estes parâmetros são uma proposta de reorientação curricular, que nasceu da necessidade de se construir uma referência curricular nacional, possibilitando aos

² Para ALTABLE (1998, p. 169) “currículo oculto poderia ser definido como o conjunto de normas e valores inconscientes de conduta, aprendidas na primeira infância e perpetuadas nas escolas através de conteúdos e principalmente através de comportamentos, atitudes, expectativas diferentes dos(as) professores(as) em relação aos alunos e alunas.”

mais diversos tipos de alunos(as), nas mais diversas localidades do país, o acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, (...) a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade. (MEC/SEF, 1998a, p. 9)

Têm, portanto a pretensão de ampliar e aprofundar um debate educacional que dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. Criando condições que permitam aos jovens ter acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Apontando para a importância de discutir na escola e sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, além de outros temas considerados relevantes. Para isso respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas do País, porém buscam também criar referências nacionais comuns à Educação em todo o país.

Para que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concretize nas escolas, é preciso que as mesmas tenham um projeto educativo claro. Este não se caracteriza por um documento formal elaborado no início de cada ano. O projeto educativo de cada escola deve ser elaborado em um processo contínuo de reflexão, oriundo de discussões realizadas pela equipe escolar, buscando escolher os caminhos, as ações que serão tomadas para se atingir um objetivo proposto anteriormente. É o projeto educativo que irá nortear todo o trabalho realizado na escola, este será a base. Toda escola tem uma proposta educativa, porém quando ela não é consciente, não é clara para o corpo docente e para a comunidade, não é possível realizar um trabalho coletivo, diminuindo assim o crescimento da escola como um todo, seja no que diz respeito aos alunos(as), ou à própria atuação dos(as) professores(as). A organização, reflexão, discussão facilitará o desenvolvimento geral da escola, podendo melhorar em muito o rendimento dos alunos e a mensuração do mesmo. Dentro de um projeto educativo, algumas capacidades devem ser escolhidas para serem desenvolvidas pelos

alunos, porém os PCN'S recomendam que os professores estejam conscientes de sua atuação profissional, para verificar se esta está condizente com o que espera dos alunos. Os pontos comuns de trabalho da comunidade escolar sugeridos pelo MEC/SEF (1998(a)) são: autonomia, disponibilidade para a aprendizagem, organização do tempo e espaço escolar, seleção de material e avaliação, interação e cooperação, atenção à diversidade.

Dentre todos estes aspectos importantes, destaca-se para este trabalho a atenção à diversidade, por ser um princípio comprometido com a equidade³. A educação escolar somente conseguirá atender às necessidades singulares de determinados alunos, analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e avaliar a eficácia das medidas adotadas, se considerar que todos os alunos são diferentes, e encarar isto como elemento essencial para a aprendizagem.

Assim como é necessária a criação de um projeto educacional, a sociedade também exige que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e que constantemente estão presentes no dia-a-dia dos alunos. Em algumas disciplinas já era feita alguma abordagem sobre temas sociais relevantes, porém desta forma os temas não eram contemplados em sua complexidade, por serem abordados por uma única área. Surge aí, a idéia dos temas transversais, que como o nome sugere, seria um tratamento transversal de temáticas sociais na escola. Os temas transversais,

...não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas. MEC/SEF (1998c, p. 65)

Os temas transversais sugeridos pelo MEC/SEF (1998c), através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos⁴ do Ensino

³ Direito de todos os alunos realizarem aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização.

⁴ Cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade no ensino fundamental. Portanto se referem à 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental.

Fundamental (PCN's), foram estabelecidos através de alguns critérios:

- Urgência social: temas que se apresentam como obstáculos para a concretização da cidadania, por impedirem a dignidade das pessoas e deteriorarem a qualidade de vida.
- Abrangência nacional: por se tratar de um plano nacional, os temas escolhidos buscam contemplar questões pertinentes a todo país, apesar das diferenças regionais, podendo as redes estaduais e municipais acrescentar temas mais relevantes à sua realidade.
- Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental: temas que se adequem a aprendizagem nesta etapa de escolaridade
- Favorecer a compreensão da realidade e a participação social: este critério na verdade expressa o objetivo último dos Temas Transversais. Temas que propiciem uma visão ampla da realidade brasileira e sua inserção no mundo, visando uma autonomia pessoal e conseqüentemente uma participação social.

Os temas transversais escolhidos para 5^a à 8^a séries foram: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. São temas que envolvem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mundial, porém esta abrangência não implica em um tratamento igual em todos os lugares, pois as características locais devem ser exploradas, atendendo às necessidades mais significativas na região onde se encontra a escola. Quanto às particularidades da região da escola, é importante lembrar que deverão ser trabalhados temas locais. Por exemplo, se uma escola ou comunidade possui graves problemas com drogas, este assunto deve deixar de ser um item de do tema transversal saúde, e se constituir de um tema específico e mais aprofundado.

Como citado acima, a orientação sexual é uma das sugestões de temas transversais a serem abordados na escola. Este tema tem como objetivo contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e

responsabilidade. Com este trabalho busca-se garantir direitos básicos como saúde, informação e conhecimento, além de incentivar o respeito a si próprio e ao outro, enriquecendo portanto o processo de desenvolvimento da cidadania participativa dos alunos.

O tema de orientação sexual deve procurar desenvolver as seguintes capacidades em seus alunos(as), de acordo com MEC/SEF (1997, p. 133):

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual;
- reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis / AIDS;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual;
- evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS;
- desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade;
- procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos.

A orientação sexual proposta pela Secretaria de Educação Fundamental através dos Parâmetros Curriculares Nacionais é organizada em três blocos:

- a) Corpo: matriz da sexualidade.
- b) Relações de gênero.
- c) Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis /AIDS.

Dentre estes conteúdos o que é mais relevante para o presente trabalho são as questões de gênero.

2.2 GÊNERO

O conceito de gênero esta fortemente ligado à história do movimento feminista contemporâneo. Este movimento social organizado surgiu no Ocidente, no século XIX. Na virada deste século as manifestações contra a discriminação feminina

ficaram evidentes com o sufrágio, um movimento dirigido para estender o direito de voto às mulheres que até então não o tinham. Aos poucos esta luta foi se disseminando em vários países do Ocidente e desta forma se caracterizou como o início do movimento feminista. Os objetivos deste grupo estavam ligados aos interesses das mulheres brancas de classe média.

No final da década de 60, surge a chamada “segunda onda”. Neste momento o feminismo procurou ir além das preocupações sociais e políticas, voltando-se para a construção de várias teorias. É neste momento que começa a ser problematizado o conceito de gênero, numa tentativa de diferenciá-lo da palavra sexo, que possuía um caráter de determinismo biológico.

As feministas americanas buscaram então um termo que evitasse esta confusão, enfatizando o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, ao contrário do que o termo sexo predizia.

Desde então vários historiadores(as) vêm tentando teorizar o gênero, porém ficavam muito fixados às referências das ciências sociais, baseadas em explicações causais universais. Estas teorias eram bastante limitadas, por serem reducionistas.

Os estudos iniciais eram notadamente descritivos. Procuravam mostrar as condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes momentos e espaços. Dentro das abordagens descritivas temos várias definições e conceituações. Uma delas simplifica o termo gênero entendendo-o como sinônimo de mulheres. Após vários estudos que tratavam sobre as mulheres este termo (mulheres) foi substituído por gênero. Isto com o objetivo de obter um reconhecimento político de um campo de pesquisas, em busca da legitimidade acadêmica para os estudos feministas nos anos 80.

A utilização do conceito gênero é mais neutra do que o termo mulheres, sugerindo a seriedade de um trabalho e ajustando-se mais à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se desta forma da política do feminismo. Apesar de parecer mais neutro o termo inclui o sexo feminino, mas de forma mais sutil, sem

parecer uma ameaça.

Uma conceituação mais ampla entende que além de ser um substituto para “mulheres” o termo gênero é também utilizado para sugerir que qualquer informação a respeito das mulheres, implicitamente é informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Desta forma enfatiza que o mundo das mulheres está contido no mundo masculino, e por ele é criado. O estudo separado sustenta a idéia de que um sexo não interfere no outro, que um nada tem a ver com o outro, dificultando as mudanças necessárias que devem ocorrer na realidade homem /mulher.

Outro emprego se refere às relações sociais entre os sexos, rejeitando explicações baseadas na Biologia que explicam a subordinação feminina, fundamentando-se no fato de a mulher dar à luz e o homem ter mais força muscular. Assim, este termo passa a indicar construções culturais, ou seja, explica que as determinações de papéis sexuais adequados se dão pela criação social de idéias, é uma imposição social sobre os corpos sexuados.

A expressão gênero foi também muito útil com o aumento de estudos sobre sexo e sexualidade, por ser um meio de diferenciar a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e homens. Seu uso “... enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 76).

Com a abordagem descritiva, não se explica as razões pelas quais as relações de gênero são construídas da forma que são, nem como funcionam ou mudam, apenas diz que as relações são realmente sociais. Dentro desta abordagem o termo gênero passa então a ser um conceito associado às mulheres, sendo um novo tema da pesquisa histórica porém sem um poder de questionamento capaz de provocar mudanças nos paradigmas existentes.

Apesar disso não se pode negar a importância destes estudos iniciais, pois estes tiveram o mérito de transformar as poucas referências às mulheres em tema central, levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em

registros oficiais e livros didáticos, enfim tornaram visível aquela que até então era sempre uma nota de rodapé. Estes claramente não eram neutros, e esta foi uma das marcas dos Estudos Feministas, pois eles tinham um caráter político.

Devido à lacuna deixada pela abordagem descritiva, alguns historiadores(as) passaram a buscar teorias que pudessem explicar o conceito de gênero, mas também possibilitando mudanças nos paradigmas do momento. O objetivo era reconciliar a teoria com a história, buscando a causa dos fenômenos estudados, entendendo o como as coisas acontecem e porque que se consegue transformar dada realidade.

Os(as) pesquisadores(as) feministas se baseiam em três posições teóricas distintas, porém observa-se motivação e interesses comuns entre as(os) estudiosas(os).

A primeira é uma tentativa estritamente feminista que estuda as origens do patriarcado⁵. É esta posição que cria o chamado feminismo radical tem sua atenção voltada para a subordinação das mulheres, e explicam esta subordinação por uma necessidade masculina de dominar o outro sexo. As teóricas do patriarcado deixaram falhas em suas teorias, embora tenham questionado de forma importante a desigualdade entre os dois sexos. Uma das falhas segundo os olhos dos(as) historiadores(as) é o fato de que

... a análise continua baseada na diferença física, quer a dominação tome a forma da apropriação do trabalho reprodutivo da mulher pelo homem quer tome a forma da objetificação sexual das mulheres pelos homens. Qualquer diferença física assume um caráter universal e imutável, mesmo quando as teóricas do patriarcado levam em consideração a existência de mutações nas formas e nos sistemas de desigualdades de gênero. Uma teoria que se baseia na variável única da diferença física é problemática para os(as) historiadores(as): ela pressupõe um significado permanente ou inerente para o corpo humano – fora de uma construção social ou cultural – e, em consequência, a a-historicidade do próprio gênero. (SCOTT, 1995, p. 78)

A segunda se baseia na teoria marxista, buscando um compromisso com as críticas feministas. Segundo Scott (1995) nos primeiros debates das(os) feministas

5 Pode ser compreendido como as relações sociais que determinam a opressão e a subordinação da mulher através do controle da sua capacidade reprodutiva, da sua sexualidade, da sua capacidade de trabalho e da interdição do seu acesso ao poder.

marxistas as pautas das discussões eram: a rejeição do essencialismo daquelas(es) que sustentavam que a necessidade da reprodução biológica determina a divisão sexual do trabalho sob o capitalismo; o reconhecimento de que os sistemas econômicos não determinam de maneira direta as relações de gênero e que, de fato, a subordinação feminina é anterior ao capitalismo e continua sob o socialismo; a busca de uma explicação materialista que exclua as diferenças físicas naturais. Uma das dificuldades enfrentadas pelas(os) teóricas de gênero marxistas é que o conceito de gênero foi por muito tempo encarado como um subproduto de estruturas econômicas, não possuindo portanto um status analítico independente e próprio como possuíam os(as) teóricos(as) do patriarcado.

Já a terceira abordagem pode ser dividida em pós-estruturalismo francês e teorias anglo-americanas de relação do objeto. Inspira-se nas teorias psicanalíticas para tentar explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito, e para isso se centram nas primeiras etapas de desenvolvimento da criança.

As(os) pós-estruturalistas enfatizam o papel central da linguagem⁶ na comunicação, na interpretação e na representação de gênero. Tomando como base as leituras estruturalistas e pós-estruturalistas de Freud no contexto das teorias da linguagem, Jacques Lacan foi a figura central para as feministas. Dentro da teoria lacaniana, o inconsciente é um fator decisivo na construção do sujeito e o local da divisão sexual, sendo por esta razão um lugar de instabilidade constante para o sujeito que possui um gênero.

As teóricas das relações de objeto, da Escola Anglo-americana, dão ênfase para a influência da experiência concreta, da realidade vivida, ou seja, o que a criança vê, ouve, e principalmente o relacionamento com os pais. Dentro desta teoria o conceito de gênero fica bastante limitado à esfera familiar e às experiências no lar, deixando uma lacuna aos estudiosos que levam em consideração as fortes influências

⁶ Para esta linha de estudo, linguagem não significa palavras, mas sistemas de significação (ordens simbólicas) que precedem o domínio real da fala, da leitura e da escrita.

de outros sistemas sociais, econômicos, políticos e de poder.

No final do século XX, surge uma preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica. Com isso eles(as) foram além da simples oposição masculino/feminino, ou da preocupação com a formulação da identidade sexual subjetiva, levantando agora questões sobre sistemas de relações sociais ou sexuais. Começa-se a pensar nos processos como estando tão interconectados que não podem ser vistos separados, deixando assim de lado a busca de origens únicas. Por mais que se separe algum problema para se ter um ponto de partida, deve-se ter sempre em mente os processos para que se busque uma explicação baseada no significado e não uma causalidade geral e universal. Para SCOTT (1995) é preciso lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas inter-relações, pois ambos são indispensáveis para compreender como funciona o gênero e como se dá a mudança. É desta forma que a autora acredita que se consiga buscar o significado.

Uma definição bastante completa sobre gênero, separada em duas partes e diversos subconjuntos que estão inter-relacionados é a de SCOTT (1995). São as seguintes proposições que são o núcleo de sua definição:

(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (...) Como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, o gênero implica quatro elementos interrelacionados: em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (...). Em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. (...) análise deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social – este é o terceiro aspecto das relações de gênero. (...) O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva. (SCOTT, 1995, p. 86)

Estes elementos da primeira parte de sua definição necessariamente precisam uns dos outros, não podendo operar separadamente, segundo a autora. Porém, a teorização do gênero se dá na segunda proposição de sua definição, onde diz que o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Explicando ainda que o gênero é um campo no interior do qual ou por meio do qual o

poder é articulado. Não significando que seja o único campo em que isto acontece, mas uma área muito utilizada em várias épocas no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas.

A utilização do conceito de gênero vem aumentando desde os primeiros estudos feministas, e cada vez mais passa a ser discutido e entendido, apesar de ainda serem muito poucas as informações sobre este tema, principalmente na formação de educadores e educadoras.

Um dos conceitos mais utilizados mostra então que gênero refere-se à construção social e cultural de representações do feminino e do masculino baseada nas diferenças biológicas dos sexos. Sexo, no entanto, diz respeito apenas às diferenças anatômicas e fisiológicas. O uso do conceito de gênero permite que se abandone o uso do natural como responsável pelas diferenças comportamentais e sociais existentes entre homens e mulheres na sociedade atual, mas sem negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados.

Para LOURO (1997, p. 22) “o conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas partes do processo histórico.”

Com a utilização deste conceito o enfoque nos estudos de gênero passa a ser a relação social, sendo que as análises por mais que ainda priorizem as mulheres, já estão muitas vezes se referindo de forma explícita também aos homens.

Historicamente os homens têm sido privilegiados, uma vez que as mulheres não têm recebido oportunidades iguais de aprendizado, de espaço e conseqüentemente de inserção social, sendo muitas vezes ainda hoje discriminadas por um simples fato biológico: o de ter nascido mulher. Apesar disso hoje já se estuda também a questão do masculino, tentando perceber as dificuldades que os homens tem que enfrentar para se manterem dentro de um padrão que lhes é exigido no modelo androcêntrico⁷.

⁷ Visão de mundo baseada no gênero masculino em que a sociedade é vista apenas a partir de uma perspectiva, a perspectiva masculina.

Quando ouvimos dizer que homens e mulheres são diferentes, surge a idéia de uma afirmação irrefutável. Claramente pensamos na diferença biológica, mais especificamente na diferença sexual. Na maior parte das vezes em que ouvimos questões como esta, a referência é sempre o homem, e a mulher é sempre a diferente. A mulher é o outro, e o homem incompleto. Afinal, segundo a própria Bíblia a mulher foi criada a partir da costela de Adão.

Porém não é esta a questão que mais chama a atenção, mas sim a afirmação que freqüentemente se ouve, de que a diferença entre homens e mulheres é boa. Segundo LOURO (1997, p. 44) “Essa saudação ou elogio à diferença, proferida por homens e mulheres, parece implicar (queiram ou não aqueles/as que a emitem) uma conformação ao *status quo* das relações entre os gêneros, ou seja, parece indicar que se aceita (...) essas relações tal como elas estão atualmente constituídas.”

As distinções baseadas na Biologia e a diferença entre os gêneros muitas vezes serviram para explicar e justificar comportamentos, habilidades sociais, talentos e aptidões, bem como lugares sociais e possibilidades e “destinos” para cada gênero. Isto também porque quando ideologizada a diferença pode transformar-se em virtude, e ser então utilizada para determinar o lugar de homens e mulheres. O elogio à diferença acaba por abandonar a universalidade própria e os caracteres próprios do gênero humano, resultando em segregação.

Por outro lado, na tentativa de minimizar a segregação, a relação entre os sexos passa a ser observada pelo equívoco da igualdade. SOARES (1994, p. 264) afirma que:

Homens e Mulheres, mesmo sendo diferentes, são vistos como iguais, desconsiderando-se suas singularidades. A igualdade 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 mulher rompe com seu “destino” (...) aceitando como definição de igualitário aquele em que acrescenta a sua própria vida, experiências, atitudes e comportamentos até então culturalmente próprios do universo masculino. O mito da igualdade se expressa na desigualdade, visto que parte da desvalorização do universo feminino... segregando-o.

Surgem aí as críticas em torno do movimento, pois os críticos queriam saber

afinal o que queriam as mulheres: igualdade ou diferença.

Na verdade o que se pretendia era a reivindicação que sujeitos diferentes fossem considerados não como idênticos, mas como equivalentes e que possuíssem os mesmo direitos e deveres. O que se busca é uma despolarização dos gêneros, pois a polarização esconde a pluralidade existente em cada um dos pólos, desconsiderando que apesar de as mulheres serem diferentes dos homens, uma mulher é diferente de outra, e o mesmo acontece com os homens. Com a visão polarizada, se exige padrões de comportamento para um grupo, e quem nele está incluído e não se enquadra nos padrões, freqüentemente é excluído, discriminado, desconsiderado. O que se busca atualmente é mostrar que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, afetam umas às outras.

Para que esta desconstrução da polaridade dos gêneros seja possível é importante entender os estereótipos e suas implicações na formação da identidade do sujeito.

O processo de criação dos sujeitos é contínuo e geralmente sutil. São nas atividades do dia-a-dia que as personalidades vão se criando e consolidando. Para que se possa avançar e perceber onde são necessárias as mudanças, é preciso desconfiar daquilo que chamamos de natural, e evitar atitudes que desconfiem de um desvio de personalidade quando alguma criança sai fora do padrão esperado. Por exemplo quando uma menina prefere uma brincadeira mais agressiva e um menino uma mais calma.

2.3 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Reconhecer que a escola não apenas produz ou reflete a concepção de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria a reproduz parece ser indispensável. A escola não transmite apenas os conhecimentos formais, transmite também formas de agir e de ser, tornando-se assim um local em que os sujeitos são moldados. O que acontece porém é que muitas vezes isso ocorre de forma oculta, e na

maioria das vezes os(as) professores(as) e diretores(as) nem mesmo percebem os valores que são ensinados “sem querer” para os alunos e alunas.

Para os(as) educadores(as) em geral, a preocupação não deveria ser apenas o que será ensinado, mas sim a forma como ensinam e como isso será incorporado pelos alunos(as). A linguagem deve ser sempre vigiada, pois muitas vezes na própria forma de expressar, estamos sendo sexistas, racistas. “A linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças.” (LOURO, 1997, p. 65)

A linguagem demarca e institui os lugares dos gêneros através do ocultamento do feminino e pelos diferenciados adjetivos que são atribuídos aos sujeitos. Também a ausência da fala, em alguns momentos é utilizada para garantir uma norma. Como por exemplo na escola, quando se evita falar sobre questões homossexuais.

O papel do(a) educador(a) nas relações de gênero é de reconhecer as diferenças comportamentais entre meninas e meninos e trabalhar com elas de forma que não sejam transformadas em desvantagens, jamais reforçando estereótipos e propiciando discriminações de qualquer tipo. Lembrando sempre que as diferenças de comportamento de meninos e meninas realmente existem, assim como existem diferenças comportamentais entre os próprios meninos e entre as próprias meninas, ou seja, há uma diferença individual acima de qualquer outra diferença, como a sexual, por exemplo.

Sabe-se, no entanto que ao longo da história foram sendo transmitidos determinados valores e padrões de comportamento diferenciados para mulheres e homens. Os homens foram ensinados a não demonstrar seus sentimentos através de choro, ou de meiguice, enquanto as mulheres sempre foram ensinadas a desenvolverem sua sensibilidade, intuição e jamais a agressividade ou objetividade. Este tipo de educação através de padrões limita o desenvolvimento da singularidade de cada indivíduo, pois busca uma homogeneidade entre as pessoas, e conseqüentemente

nega suas diferenças individuais.

FELIPE (2000) analisou as distinções e expectativas atribuídas aos sexos nas diversas áreas de conhecimento (filosofia, religião, pedagogia, literatura) bem como em diversas instituições sociais, como a igreja e a escola. Segundo ela autores como Rousseau, Michelet e Fröbel defendiam uma educação diferenciada em função do sexo, nos séculos XVIII e XIX. No início do século XX, os manuais de boas maneiras ou de civilidade foram amplamente utilizados e difundidos. Estes estabeleciam uma educação delimitada a partir de diferenças e expectativas de gênero. Assim como as escolas, através de regimentos e da organização e distribuição dos espaços e do tempo, eram e ainda são espaço importantes para a formação de crianças e jovens.

Quem defendia uma educação distinta entre os sexos, baseava-se na idéia de uma “essência ou natureza específica e diferenciada para homens e mulheres”, como coloca MICHELET⁸ citado por FELIPE (2000, p. 116). O instinto era utilizado com freqüência para justificar as diferenças e automaticamente as desigualdades existentes entre mulheres e homens. A mulher tinha como função no mundo fazer a felicidade do homem, amando e gerando, sendo este o seu dever sagrado. Logicamente deveria ser educada para assim ser.

Outro autor que teve uma publicação intitulada Código do bom tom, foi ROQUETTE⁹, citado também por FELIPE (2000). Este livro trazia normas de conduta apropriadas para meninos e meninas, sendo sempre diferentes em função do sexo. A única conduta que deveria ser semelhante são as virtudes morais. Segundo o autor as mulheres deveriam ser comedidas e recatadas, e a tudo consentir e calar. O corpo também não poderia expressar nada, tendo sempre atitudes controladas e evitar as proximidades físicas até mesmo com outras mulheres.

Outro manual citado por FELIPE (2000) era o Guia das Escolas Maristas,

⁸ MICHELET, J. **A mulher**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

⁹ ROQUETTE, J. I. **Código do Bom-Tom ou regras da civilidade de bem viver no século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

que recomendava a observação constante dos meninos, impedindo que conversassem isoladamente em dois ou três. O contato físico era estritamente proibido, bem como manter as mãos no bolso. Quanto a esta última conduta, percebe-se claramente a preocupação quanto à masturbação.

Os meninos e meninas, apesar de tantas regras buscam relacionar-se nos mais diversos ambientes. Esta aproximação entre meninos e meninas não se dá sem conflitos, seja na escola ou em qualquer ambiente em que convivam. Uma educação para a vida dos(as) alunos(as) deveria se preocupar em lidar com estes conflitos evitando com que estas dificuldades de relacionamento sejam encaradas como naturais e inalteráveis. O que se observa na escola, no entanto, apesar dos pequenos avanços, é 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. (ROMERO, 1994, p. 228)

Os professores(as) gratificam ou punem comportamentos de acordo com o que esperam de cada sexo. Dentro da ótica sexista a avaliação da masculinidade e da feminilidade é constante. Vale reforçar que pelo fato de o(a) professor(a) manter um contato direto com a criança por um longo período de tempo, ele(a) passa a ser um elemento decisivo na formação de seus alunos e alunas, uma vez que veicula idéias, percepções e conceitos formados.

BARROSO¹⁰ em ROSEMBERG e AMADO (1992) descreve que quando constatadas as diferenças sexuais nos comportamentos dos(as) alunos(as), o(a) professor(a) deve ficar atento para sua prática e mudá-la se necessário, pois provavelmente esteja contribuindo para a manutenção destas diferenças.

As desigualdades sexuais na escola decorrem de três mecanismos de

¹⁰ BARROSO, C. L. M. Diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 21, p. 47-60, jun. 1977.

reprodução, de acordo com TOMÉ e BONAL (1998). O primeiro é o currículo explícito. Através dos conteúdos curriculares, devido à direção sempre voltada para o desempenho e por omitirem a experiência das mulheres e sua presença nas mais diversas áreas e na história, inclusive nos livros didáticos onde geralmente as mulheres aparecem como submissas ou em situações do lar apenas. A segunda maneira de reprodução da escola, são as expectativas dos professores(as), pois estes discriminam inconscientemente as meninas apesar de no discurso acreditarem que os tratam de forma igual. O último mecanismo citado pelos autores é a interação nas aulas. Nestas situações as expectativas dos(as) professores(as) também se fazem presentes, uma vez que dedicam mais atenção aos meninos, o que pode ser explicado pela maior facilidade dos meninos em se exporem e participarem das aulas. Também nas relações entre os próprios alunos e alunas ficam evidentes as situações de desigualdade resultantes da polarização dos gêneros. Nos grupos de mesmo sexo, a aquisição de comportamentos sexualmente estereotipados também é visível. Os meninos exaltam a virilidade, a força física e a competitividade enquanto as meninas a preocupação com a estética e o corpo e a assimilação da submissão aos meninos é o que mais se evidencia.

Essas representações de masculino e feminino foram através da repetição constante e força, contribuindo para a construção de uma verdade sobre os gêneros. As condutas foram tão fortemente moldadas, que chegara um momento em que automaticamente tais atitudes saiam de acordo com o esperado pela sociedade. As condutas diferenciadas, foram aos poucos naturalizadas. Ainda hoje, encontramos pessoas referindo-se a formas de agir, baseadas nas atitudes esperadas naquele tempo, o que dificulta a percepção e diferenciação do que é o natural e o que foi incorporado tão profundamente que se confunda com o natural.

É a escola atual que deve assumir para si o compromisso de perceber os estereótipos e trabalhar com eles, buscando desmistificar as condutas específicas para cada gênero.

Dentro da escola, a Educação Física tem um papel importante na constituição

da identidade de gênero, pois enquanto nas outras disciplinas isto ocorre através de discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é mais claro e evidente. Para entender como se dá este processo no entanto, é preciso entender um pouco sobre a Educação Física em si.

Segundo o COLETIVO DE AUTORES (1992), a Educação Física é uma disciplina que trata do conhecimento de uma área chamada de cultura corporal e busca apreender a expressão corporal como linguagem. É através dela que se integram os alunos(as) na cultura corporal do movimento, visando o lazer, a expressão de sentimentos, afetos e emoções, a manutenção e melhoria da saúde.

Para atingir estes objetivos é preciso romper com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece apenas os alunos(as) que já possuem aptidões, e mudar o eixo da ação pedagógica para a inclusão. A nova metodologia de ensino e aprendizagem deve buscar o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Com este novo eixo pedagógico a Educação Física escolar incentivará o exercício crítico da cidadania dos seus alunos(as), utilizando-se dos elementos da cultura corporal, ou seja, dos jogos, das lutas, da dança, do esporte e da ginástica, para atingir este objetivo maior que é a cidadania.

Os PCN'S específicos para a Educação Física orientam e direcionam como o trabalho pode ser feito a fim de atingir um maior número de alunos(as) de forma significativa para o pleno exercício da cidadania.

Os princípios que norteiam os PCN'S para a Educação Física no Ensino Fundamental são o da inclusão, da diversidade, e categorias dos conteúdos. A inclusão deve se dar através da participação e de reflexões concretas e efetivas, buscando reverter um quadro comum na Educação Física que é o da seleção dos mais aptos e da exclusão dos menos habilidosos. A questão da diversidade deve orientar as escolhas de conteúdos e objetivos levando-se em consideração as características afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos(as). Os conteúdos podem ser divididos

em três tipos: conceitual, procedimental e atitudinal, sendo este último o grande responsável por disseminar idéias, preconceitos através do currículo oculto. Este merece uma atenção especial para evitar que continue reproduzindo por exemplo os estereótipos de gênero, que tornam ainda mais conflituosas as aproximações entre meninos e meninas, gerando discriminação e preconceito.

A questão das construções e reproduções de padrões de comportamento para cada sexo e sua relação com o corpo e a motricidade estão bastante presentes dentro do universo da cultura corporal de movimento, e estão geralmente pautados, como já foi citado no Capítulo referente a gênero, na Biologia e nas referências socioculturais.

“As aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias.” (MEC/SEF, 1998b, p. 42).

Para poder aproveitar esta oportunidade de propiciar aos alunos e alunas estas vivências que lhe abrirão horizontes e facilitarão o seu exercício da cidadania, é preciso que se entenda um pouco mais sobre os padrões que lhes são exigidos. E para isso utilizo ROMERO (1994) que no artigo “A educação física a serviço da ideologia sexista”, fala sobre a determinação e manutenção dos papéis sexuais iniciados na família e reproduzidos pela escola, e o papel que a Educação Física desempenha neste processo.

Segundo o texto, dentro das diferentes culturas esperam-se atitudes e comportamentos diferenciados para homens e mulheres. Desde a sua concepção o(a) filho(a) já vai sendo idealizado, dentro de determinados padrões específicos e diferenciados para cada um dos sexos. Assim é no seio da família que se inicia a determinação de comportamentos específicos que mais tarde será motivo para as desigualdades. Quando chegam em idade escolar, as crianças, sofrem um processo semelhante, através de expectativas e impressões de professores.

O treinamento social, como coloca a autora acima citada, é diferente para

cada sexo e a criança nasce sob o treino socializado, que se iniciou na família e se torna mais rígido à medida que o indivíduo se desenvolve. O menino é incentivado a ser independente, não demonstrar tristeza e nem expressar afeto, revidar de forma agressiva. Enquanto isso a menina geralmente é punida quando tem atitudes como as citadas acima, pois elas devem tornar-se mulheres dependentes, sensíveis, afetuosas e que suprimam impulsos agressivos sexuais. Para que desta forma possam conviver “harmoniosamente” como os homens fortes, independentes, agressivos, competentes, competitivos e dominantes, obviamente dentro do seu espaço que a elas é reservado, o lar.

É clara a influência de um modelo que ainda persiste: o modelo patriarcal. Através deste são cultuados valores essenciais como a supremacia masculina e inferioridade do sexo feminino. O reflexo deste modelo ainda está presente muitas vezes de forma oculta, gerando e mantendo, por exemplo a sexualização das tarefas.

Esta sexualização de tarefas baseadas nos padrões de comportamento esperados para cada sexo, teve também grande influência na Educação Física, e esta por muito tempo, e ainda hoje continua reforçando a ideologia sexista.

Na época da República, quando se deu a introdução da Educação Física na escola, o simples fato de se imaginar a inclusão das meninas nestas aulas foi recriminado pela opinião pública. Neste período a Educação Física nem era considerada um trabalho produtivo caracterizando-se como uma atividade de lazer da classe dominante.

Durante o Estado Novo, já permitiam o acesso das mulheres em comemorações datas cívicas, mas no campo esportivo ainda prevaleciam os homens. As mulheres não deveriam participar de práticas de desportos que segundo a própria legislação da época eram considerados contra a natureza feminina.

Após algum tempo, com a expansão dos cursos superiores voltados para o magistério, as mulheres conquistaram um espaço, porém só podiam dar aulas de Educação Física para o seu sexo, enquanto homens podiam dar aula tanto para

meninas quanto para meninos.

Atualmente, embora os objetivos da Educação Física escolar sejam mais voltados para a formação global do ser humano e não com base na performance, as aulas apesar de deverem iguais para todos, não o são. Na teoria da maior parte dos professores(as) tudo é lindo e maravilhoso, mas na prática diária são verificadas atitudes que propiciam e reforçam estereótipos diferenciativos de comportamentos.

As meninas são encorajadas a atividades em que a motricidade fina é mais exigida, em contraste com os meninos, que são incentivados às práticas que requerem uma maior motricidade ampla. Com isso o desempenho motor é claramente diferente, mas não por uma questão biológica e sim pelas experiências vividas. Não sendo sem causa, a visível dificuldade enfrentada por meninas no que diz respeito às atividades motoras amplas, como quicar uma bola, ou arremessá-la.

A idéia de que as mulheres são, fisicamente inferiores que os homens, ainda é bastante difundida. Este tipo de pensamento vem impedindo a realização de atividades físicas consideradas masculinas. Às vezes o que acontece é que obrigam que se ajustem ou se criem novas regras para ajustar determinado esporte às “falhas” inerentes às mulheres. Voltando ao pensamento original de que a mulher é um desvio do masculino.

Sem entender muito sobre a sexualidade, ou por não saber lidar com ela muitas professoras e professores evitam jogos que exigem um contato físico maior ou que exijam das meninas uma atitude mais agressiva. O motivo geralmente citado para isso, é que este tipo de esportes exige características que vão contra as características de feminilidade, como a fragilidade e a graça. Outro argumento é referente à integridade corporal feminina, ou seja, dizem que determinadas atividades podem machucar os seios ou órgãos reprodutores femininos (estranho que não são feitas referências aos órgãos masculinos, que também são expostos).

Com todo este cuidado em torno do corpo feminino, as meninas vão aprendendo a ter um cuidado exagerado com seus corpos, bem como desenvolvem

através de movimentos limitados, uma timidez corporal, geralmente ocupando um espaço corporal bastante restrito.

Refletindo sobre as aulas de Educação Física, em alguns lugares as aulas ainda são oficialmente separadas por sexo, em outros lugares estas são mistas, porém não há uma integração de fato entre meninos e meninas. Em uma aula separada por sexo, os conflitos de gênero não aparecerão, porém em uma aula mista estes conflitos provavelmente estejam presentes e o professor(a) deve ter consciência disto, para que possa perceber quais os problemas de relacionamentos que estão aparecendo e como ajudar os alunos e alunas a resolverem.

Segundo ABREU (1995), os motivos que os professores e professoras apresentaram para a divisão das turmas por sexo foram seguir a legislação vigente e a necessidade de oferecer conteúdos diferentes para cada sexo. Ao dizerem que existe uma necessidade de oferta de conteúdos diferenciada, evidencia-se a influência cultural e social de que homens e mulheres têm capacidade física tão diferentes que os tornam incapazes de realizar determinadas atividades. Sabe-se hoje, que as mulheres também têm condições físicas para jogar o futebol, assim como os homens têm condições para trabalhar com a expressão corporal, por exemplo, na dança.

Ainda neste estudo sobre as análises das percepções docentes e discentes no que tange as turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física Escolar, os docentes também elencaram aspectos negativos das aulas separadas como: falta de oportunidade e sociabilização entre meninos e meninas, aumento da rivalidade entre os sexos e falta de integração na turma como um todo. Também mencionaram o fato de apenas na Educação Física as aulas serem separadas por sexo. Alguns professores e professoras afirmam que com meninas o controle é mais fácil, por serem mais comportadas, mas também disseram que a vaidade das meninas atrapalha o andamento da aula; enquanto que com os meninos os resultados práticos são mais rápidos já que os meninos são mais receptivos e participativos a qualquer conteúdo ensinado.

Quanto às aulas mistas os principais aspectos negativos: a diferença de

habilidades que dificulta o desenvolvimento das atividades, a inibição das meninas, a dificuldade em fazer os meninos compreenderem as dificuldades motoras das meninas, seus interesses diferenciados e seu insucesso na prática esportiva, e as conseqüentes brigas entre os meninos e meninas.

Um dos problemas para a implantação das aulas mistas é relativo aos e às docentes, pois eles e elas: "... caracterizam muito bem os problemas mais superficiais, mas não vão às raízes ou possíveis superações nem em nível teórico, de discussão, nem em nível de ação pedagógica." (ABREU, 1995, p. 168).

Esta dificuldade por parte dos e das docentes também é decorrente de suas próprias práticas enquanto discentes na própria formação acadêmica, pois grande parte deles(as) teve aulas práticas separadas por sexo durante o curso de graduação em Educação Física. Além de não terem sido propiciadas oportunidades de discussão sobre questões sociopolíticas e culturais como as questões de gênero, o que teria enriquecido muito sua formação inicial e também suas práticas educativas.

Em contraposição à forma convencional de educação escolar, algumas feministas começaram a questionar as aulas mistas, recomendando a volta às aulas separadas por gênero. Estas acreditavam que em escolas assim, as mulheres e meninas teriam mais oportunidade de liderança e de expressão, bem como teriam mais atenção das professoras. Com a ausência dos meninos a tendência de que as meninas se comportassem dentro de um padrão de gênero ficaria diminuída. As próprias feministas mais radicais que acreditavam neste modelo de escola, percebiam algumas falhas, como a citada por LOURO (1997): não se sabia como resolver o problema da educação masculina, para que estes fossem menos preconceituosos em relação às mulheres.

Uma educação dentro da pedagogia feminista, também poderia incentivar mais um dualismo, tão criticado pelas feministas contemporâneas como Luke, também citado pela autora acima. O dualismo entre a concepção masculina de docência (conhecimento e autoridade) e uma concepção feminina/feminista baseada no apoio e

estímulo.

Se as aulas mistas não satisfazem as necessidades e as aulas separadas por sexo também possuem graves imperfeições. Qual seria a melhor saída para que se conseguisse atingir os objetivos referentes à despolarização dos gêneros e o fim da produção e reprodução de estereótipos que geram desigualdades entre homens e mulheres? A resposta parece estar mais próxima quando se pensa em um modelo baseado na equidade e na co-educação.

Os(as) primeiros(as) defensores e defensoras da co-educação (que se tornaram as aulas mistas atuais), reconheceram que os meninos e as meninas traziam para as aulas diferentes experiências sociais e esperavam que esta troca fosse beneficiá-los, porém não se imaginou neste momento que também se abriria desta forma a possibilidade de um sexo obter mais vantagens que o outro. Defendiam a aproximação maior da realidade vivida na sociedade, uma vez que viam a separação de turmas por sexo como uma separação artificial.

Depois de algum tempo as aulas passaram a ser mistas na maior parte dos estabelecimentos de ensino. Aos poucos se começou a perceber então que a escola mista estava, ao contrário do esperado, reforçando estereótipos de gênero. A questão antes proposta sobre a igualdade, percebe-se agora como uma utopia. Volta-se, então, a questão de buscar uma escola co-educativa, porém a co-educação com outros significados.

Um sistema onde impera a igualdade de oportunidades e de tratamento, a potencialização de valores positivos como a colaboração, independência, autonomia, respeito mútuo e empatia, baseada em valores como anti-racismo, antixenofobia, integração religiosa entre outros. Seria um modelo co-educativo.

Uma das maiores dificuldades em mudar esta estrutura de reprodução de desigualdades de gênero se deve ao currículo oculto. Para que mudanças ocorram é preciso que este se torne visível e continuamente vigiado e modificado.

A co-educação exige e supõe algumas características como situações de igualdade real de oportunidades acadêmicas, profissionais e sociais, como coloca

GALVÁN (1998). Segundo esta autora para que se chegue a este modelo, é necessário entrar em um processo de análise da realidade, de intervenções críticas e direcionadas com o intuito de desenvolver a igualdade de oportunidades em ambos os gêneros, porém sem a necessidade de eliminar as diferenças.

Ainda segundo esta autora, a ação para esta mudança

... hay de partir de un planteamiento digno y eficiente realizándose de forma global, dirigida al alumnado a través de la actividad del profesorado, partiendo del análisis sobre la estructura del propio sistema; a las instancias educativas de intervención directa, como son las escuelas y el profesorado que trabaja en ellas; a los padres y madres; a las instituciones cuyo fin es el de formar e informar a jóvenes adultos y adultas, etc. y a otros ámbitos sociales que influyen en la educación en general. (GALVÁN, 1998, p. 196)

Outros autores e autoras também se preocupam com este novo projeto de uma escola que seja co-educativa. Este é o caso de SABATER (1997) que elenca algumas necessidades que uma escola co-educativa implicaria. Entre elas destaca-se o consenso sobre o modelo de pessoa que a escola quer formar, uma proposta de correção dos estereótipos sexuais com base na reflexão deste processo, valorização das qualidades atribuídas ao sexo feminino e pouco reconhecidas socialmente. A formação dos alunos e alunas deveria buscar uma autonomia pessoal na vida privada e pública. Para que as mudanças necessárias sejam possíveis, é preciso rever a base que é androcêntrica, etnocêntrica e eurocêntrica. O novo modelo não deveria ser androcêntrico, mas integrando as características atribuídas a cada sexo; também não deveria ser etnocêntrico, mas sim respeitar as diferentes culturas e aproveitar a multiculturalidade e a diversidade; não deve ser eurocêntrico, mas ampliar seus horizontes além do seu espaço de convivência.

A autora fala também das dificuldades para a implantação de uma escola co-educativa. Uma das maiores dificuldades é em relação aos professores(as), bem como alguns setores da sociedade, no que diz respeito a discutir sobre a igualdade de oportunidades para os dois sexos. "...la igualdad de oportunidades entre los sexos no se ve como un problema a resolver, puesto que se considera que en gran medida ésta ya se haya alcanzado." SABATER (1997, p. 19).

Na Educação Física também são necessárias mudanças para que estas aulas deixem de ser apenas mistas e passem também a ser co-educativas. Estudos como o de URRUZOLA (1998) constata que as meninas têm mais dificuldades dentro do modelo desportivo de Educação Física Escolar. A solução parece então, ser uma mudança por parte das meninas para que se adaptem ao modelo. Esta solução para a autora citada acima é errônea, pois não questiona o modelo esportivo atual.

Diante do exposto acima, se faz necessário buscar alternativas educativas, começando pelo questionamento do modelo desportivo e de atividade física. Algumas questões levantadas são: O desenvolvimento corporal humano, se reduz a praticar esportes?; A carência de exercícios que valorizem a flexibilidade, a mobilidade o ritmo e a expressão corporal não estaria privando as alunas e alunos de aspectos importantes para o desenvolvimento pessoal?; A competição estimula o desenvolvimento corporal ou o prejudica?.

Outro aspecto importante é perceber que a cultura masculina não é o único ponto de referência e que podem ser extraídas características da cultura corporal feminina, que colaborem mais com o desenvolvimento humano global.

3.0 METODOLOGIA

3.1 ESTUDO DE CASO

Este tipo de estudo tem sido pouco utilizado no âmbito educativo como estratégia metodológica, sendo ainda menos utilizado nas pesquisas realizadas no campo da Educação Física. Apesar do pouco uso, ele é pertinente para tentar responder problemas de pesquisa baseados em “comos” e/ou “por quês” e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais ainda há poucas informações sistematizadas.

No âmbito escolar é definido como compreensão de uma ação educativa em uma dimensão específica. O eixo de interesse pode ser centrado na própria ação examinada ou no impacto produzido por ela. O estudo de caso tem uma grande vantagem, a de conectar-se rapidamente com a realidade, possibilitando mais a interação teórico-prática, afastando mais os riscos de simplificações. Porém muito comumente costuma-se criticar este tipo de estudo por acreditar-se que a representatividade dos “resultados” é pequena.

O estudo de caso oferece inúmeras possibilidades, e por esta característica o(a) investigador(a) deve ter claro que somente poderá contemplar alguns aspectos em sua investigação. Também se compromete a não permanecer neutro em seu papel interativo com as pessoas investigadas, uma vez que esta é uma característica do estudo de caso qualitativo.

Ao investigador(a) também cabe perceber se o problema de investigação e o lugar (o caso) que se elege para o estudo tenham estreita relação.

HAMMERSLEY e ATKINSON (1994) citados por MOLINA (1999) ressaltam que o desenvolvimento dos problemas de investigação só se completam após o início do trabalho de campo.

Segundo os dois autores deve-se realizar uma aproximação preliminar do

local que será utilizado para a pesquisa, pois influi no desenvolvimento e aprimoramento do problema, facilitando a tomada de decisões presentes na delimitação sobre o que será estudado.

O processo de identificação e definição do objeto de estudo é paralelo ao refinamento do problema de investigação bem como ao desenvolvimento teórico.

É importante conhecer algumas características do estudo de caso:

- a) Particular: mesmo sendo similar a outros estudos, sempre guarda um interesse próprio, singular.
- b) Descritivo: oferece rica e densa descrição do fenômeno estudado, retratando a interação das mais diversas variáveis observadas durante um período de tempo. A descrição geralmente é qualitativa e utiliza técnicas da prosa para descrever, analisar situações apresentando documentação dos acontecimentos.
- c) Heurístico: ao mesmo tempo em que provoca a descoberta de um novo significado, amplia a experiência de alguém sobre aquele fato, ou confirma o que já se sabe.
- d) Indutivo: no exame dos dados fundamentados no próprio contexto surgem as afirmações e conceitos. As expectativas e os ensaios de suposições que o(a) investigador(a) tem no princípio de um estudo de caso estão sujeitas à reformulação conforme prossegue o estudo, portanto não se caracteriza pela verificação de hipóteses pré-determinadas.

MOLINA(1999) mostra outras duas formas de caracterizar um estudo de caso: segundo o desenho que o investigador(a) constrói sobre o caso e de acordo com a natureza do produto final apresentado.

Dependendo do desenho que o investigador(a) construa:

- a) Caso único, quando se toma uma única unidade de análise;
- b) Caso único com subunidades, quando se toma múltiplas subunidades de

análise dentro do caso;

- c) Estudo de multicaso, ao serem tomados diversos casos;
- d) Estudo de multicaso com subunidades, ao serem tomados diversos casos com várias subunidades de análise.

Segundo a natureza do produto final apresentado:

- a) Descritivo, quando apresenta com detalhes o caso estudado. Geralmente não está guiado por generalizações hipotéticas ou preconcebidas. Geralmente não está motivado por um desejo de formular hipóteses gerais;
- b) Interpretativo, quando mesmo contendo descrição rica e consistente, esta é utilizada para gerar categorias conceituais ou para ilustrar, apoiar ou desafiar afirmações teóricas.
- c) Avaliativo, quando o propósito do estudo é, além de descrever e explicar, também emitir juízos.

3.2 CASO ESTUDADO

Este estudo de caso foi realizado no Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes, localizado no Bairro Ahú, em Curitiba, Paraná. É um colégio com uma área bastante grande e oferece uma boa infra-estrutura para seus alunos(as). Atende alunos e alunas no Ensino Fundamental e Médio.

A turma observada foi a 6ª Série “B” do ensino fundamental é composta por 23 alunos e alunas, sendo 13 meninas e 10 meninos. Segundo a professora, é uma turma bastante calma. Os conteúdos trabalhados com a turma durante o ano letivo de 2002 foram voleibol, basquetebol, handebol e futsal. Intercalados com outras atividades como spirobol, atletismo, highball, ginástica e dança, tênis de mesa, xadrez e peteca. As aulas tinham uma frequência de três vezes por semana e 50 minutos de duração. Uma vez por semana, uma destas aulas era reservada para aula de PEC

(Programa de Enriquecimento Curricular) de Educação Física em que eram abordados assuntos relacionados à saúde, e à Educação Física em geral, sendo em sua maioria, realizadas em sala de aula convencional (uma vez que considero as quadras de esporte, ou o espaço em que nós da Educação Física trabalhamos na escola como nossa sala de aula).

A professora responsável pela disciplina de Educação Física nesta turma formou-se em Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Federal do Paraná, no ano de 1986, possuindo especialização em Educação Física Escolar, na mesma instituição desde o ano de 1994. Ministra aulas desta disciplina desde a sua formação universitária, e trabalha nesta área por gostar muito dela, embora utilize os conhecimentos de outras áreas como Atividade Física e Saúde para o enriquecimento de suas aulas. A professora, durante o período de observação, encontrava-se em tratamento contra o câncer, fato que justificou a sua ausência em algumas aulas. Nestes dias 2 estagiários da disciplina de Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, assumiram o controle da turma, ou então os alunos e alunas tinham aulas livres, com a supervisão de outra professora que ministrava aula de Educação Física para outras turmas no mesmo período.

Os estagiários, segundo a professora, podiam escolher e montar as aulas de acordo com os conteúdos propostos para os bimestres, mas ela os incentivava a inovarem, porém sem fugirem do contexto escolar. Não consegui me aproximar muito dos estagiários.

Escolhi este colégio, por conhecê-lo devido à disciplina de Prática de Ensino, pois fiz intervenção neste colégio. Outra razão foi à proximidade de onde moro e também por ter reencontrado a professora com quem realizei a Prática de Ensino em outros momentos, aproximando-nos. Acreditei que por tudo isso seria mais facilmente aceita no colégio para poder realizar as observações necessárias, além de poder desta forma aumentar o vínculo com o colégio que antes já me havia dado oportunidades, podendo retornar esta monografia, proporcionando um retorno para as professoras que

me auxiliaram no meu processo de graduação.

Ao entrar em contato com a professora com a qual havia feito a Prática de Ensino, fui muito bem recebida, porém meus horários não condiziam com os horários de aula dela. Por este motivo indicou-me sua colega de trabalho, com a qual então conversei e aceitou que eu realizasse as observações. Escolhi então a turma 6^a “B” por suas aulas encaixarem melhor com meus horários livres.

As observações se davam da seguinte forma: ficava próxima ao local da aula, porém sem interagir muito com os alunos e alunas, principalmente nas primeiras aulas, realizando anotações de situações e falas que me chamavam a atenção. Foram observadas 10 aulas, durante um período de 2 meses. Depois de 2 aulas algumas alunas e alunos vinham perguntar o que eu estava fazendo, por que, e assim fui me aproximando mais deles(as), tentando conversar com quem não participava da aula, ou antes e ao final das aulas. Estas conversas foram a minha segunda forma de coleta de dados.

A terceira forma foi através de uma entrevista com a professora, levantando questões relativas à sua formação, à turma. A entrevista foi realizada em meu último encontro com a turma, pois eu queria aproveitar para questionar sobre situações que havia observado. Montei um roteiro de questões, mas assim que surgiam novas questões de acordo com as respostas da professora, fui incorporando novas perguntas.

Também elaborei um pequeno questionário para os alunos e alunas e pedi que o respondessem. O objetivo era conhecê-los um pouco mais, uma vez que o tempo de observação foi restrito. Desta forma procurei evitar conclusões precipitadas e também analisar de forma mais concisa o que acreditam e pensam, e o que fazem nas aulas.

Durante as observações procurei me centrar em 3 aspectos:

- atividades desenvolvidas;
- participação de alunas e alunos nas aulas;
- relacionamento entre meninas e meninos.

4.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Retomando o objetivo deste estudo de caso, no qual foram analisados os fatores de gênero que dificultaram e limitaram as aulas de Educação Física na 6ª série “B” do Colégio Estadual Professor Loureiro, partirei a análise sobre as atividades desenvolvidas. Do total de dez aulas, duas foram de basquetebol, e duas de futsal. Destas quatro aulas, uma aula de cada esporte foi ministrada pela professora e as restantes pelos estagiários. As outras seis aulas foram livres (quatro ministradas pela professora e duas pelos estagiários).

No primeiro dia de observação o conteúdo foi basquetebol. A professora pediu para que duas meninas e dois meninos que quisessem escolher os times se manifestassem. Os times foram escolhidos, sendo dois times masculinos e dois times femininos. Enquanto eram escolhidos, um aluno manifestou-se pedindo para que o jogo fosse misto, mas não foi ouvido, muito menos atendido. Os jogos foram separados por sexo. Em particular a professora justificou-me a separação por sexo pela falta de passes dos meninos para as meninas nos jogos mistos. Neste caso acredito que faltou uma intervenção mais apropriada da professora no sentido de ensinar os conteúdos aos alunos e alunas. Os meninos não passam a bola para as meninas porque as meninas não possuíam habilidade suficiente para manter o jogo no nível desejado pelo sexo masculino. Portanto a professora deveria despende maior tempo na aula para ensinar quem tem dificuldade no aprendizado da técnica. Separando por sexo, o problema maior não está sendo resolvido, apenas amenizado naquele momento. Os conflitos de gênero deveriam ser encarados no sentido de educá-los para a convivência harmônica. Isto não acontecerá se os problemas forem resolvidos de maneira superficial. Neste sentido a docente poderia aproveitar para discutir com alunas e alunos quando o problema se faz presente. Ignorar o conflito significa reforçar a situação.

No dia em questão, a professora pediu para que os meninos fossem jogar

primeiro. Enquanto os meninos jogavam as meninas pegaram a bola de voleibol que a professora havia trazido e foram jogar caçador na quadra ao lado. Observei que quatro meninas não quiseram jogar e ficaram sentadas conversando. A professora ficou apitando o jogo de basquete. Ao término do 1º tempo do jogo masculino, as meninas foram jogar basquetebol (todas). Elas não queriam vestir os coletes, por nojo. Os meninos pegaram a bola de futebol que a professora havia trazido e foram jogar. Um menino não quis jogar e ficou sentado próximo de mim enquanto outro menino que não quis jogar futebol, pegou outra bola de basquete e ficou arremessando em uma tabela livre. Aqui surge um aspecto importante, pois nem todos os meninos escolheram ou gostam de futebol, nestes dois exemplos são retratados formas distintas de resistência ao modelo, ou seja, do que se espera do comportamento destes meninos.

Neste momento a professora justificou que o fato de estar separando meninos e meninas. Estava preocupada com a exclusão que sofrem as meninas quando o assunto é rendimento. No entanto durante o jogo masculino houve uma notável exclusão dos menos habilidosos. Se para a docente o critério para a separação era a habilidade, não seria necessária a separação dos mais e menos habilidosos, independentemente do sexo? Neste sentido, ALTMANN (1999, p. 113) também retrata a exclusão não apenas relacionada ao sexo, mas também em relação à habilidade.

Várias meninas reclamavam que quando jogavam com meninos não recebiam a bola. Exclusões em jogos esportivos – um dos principais motivos de conflitos entre meninos e meninas nessas aulas – manifestavam-se de maneira polarizada em torno dos sexos. Entretanto, ainda que as análises tenham mostrado uma exclusão de meninas de espaços e jogos esportivos, há de se destacar que elas não eram as únicas excluídas, 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 critérios excluíam também meninos dos jogos, ...

Outra questão interessante presente nesta aula, foram as bolas extras trazidas pela professora: uma de voleibol e uma de futebol. Com estas opções, ficou evidenciada a polarização de atividades, enquanto alunos e alunas esperavam pelo jogo “oficial”.

Na quarta observação, assim que todos os alunos chegaram na quadra, a

professora solicitou que se dividissem em trios, e logo se formaram três trios femininos e três trios masculinos. A aula era de futsal.

O fato de automaticamente se separarem em trios de um mesmo sexo, foi um reflexo de uma experiência de separação por sexo dos alunos e alunas durante as aulas. Provavelmente isto também ocorra em outras aulas de Educação Física. A professora havia solicitado apenas trios e não fez restrições. Esta separação automática poderia ser explicada pela questão de que eles e elas se dividiram assim por estar naturalizada esta atitude de separação por sexo. Com freqüentes separações, passa-se a te-las como naturais., ou como separações devido às afinidades. No entanto sabe-se que nossos gostos e afinidades são na verdade moldados pelo meio em que vivemos e nos socializamos.

Nas aulas realizadas pelos estagiários, em que os conteúdos foram os mesmos citados acima, as aulas foram mistas, desde as brincadeiras e jogos de aquecimento até os jogos do esporte respectivo de cada aula.

O interessante era que nas aulas livres, os alunos e alunas jogavam juntos sem maiores problemas. Dividiam a quadra de voleibol, a mesa de tênis de mesa. Nestes momentos foi possível observar algumas situações que demonstravam o poder legado aos meninos e em alguns casos a não aceitação desta relação de poderes por parte de algumas meninas.

Em uma das aulas livres, em um momento do jogo de voleibol houve uma pequena discussão devido a uma bola que teria caído fora, mas o time adversário insistia que tinha caído dentro. Durante esta discussão meninas e meninos brincavam de agredir uns aos outros com palavras, puxõezinhos, empurrões e caretas. Mas em pouco tempo, voltaram a jogar, depois que um menino pegou a bola e foi sacar. Aqui nesta ilustração aparece nova forma de resistência ao modelo, meninas e meninos agem da mesma forma e eles e elas resolvem seus conflitos e continuam a atividade.

O menino tomou a iniciativa, porém não esperou e não perguntou para saber a opinião do grupo, simplesmente pegou a bola e tentou obrigar o retorno do jogo. Ele

foi feliz em sua tentativa, pois as brincadeiras cessaram e o jogo foi reiniciado.

Outra situação bastante rica foi na aula de futsal organizada pelos estagiários. Os times eram mistos. Um time possuía três meninas e outro duas. No time com duas meninas, uma menina foi mandada para o gol e ela disse: "Não vou pegar nada porque eu não quero ir no gol!!" Ela repetiu várias vezes que não queria ficar, *mas ficou*. O capitão do time falou: Porque menina no gol?! E outro menino foi ficar no lugar da menina. *Depois de algum tempo colocaram a menina de volta no gol*. Ela ficou encostada na trave do gol e a outra colega do time também ficou por lá, na defesa. As duas sentaram-se na área de gol.

Provavelmente a atitude de sentar-se na área do gol, tenha sido uma forma de protestar, tentando mostrar que realmente ela não queria ficar no gol, mas como não havia adiantado falar, procurou outras formas de conseguir o que desejava. E conseguiu, pois depois foram feitas mudanças nas regras valendo somente gol de menina e eles foram obrigados a colocar a menina na linha para não ficarem em desvantagem. Que bom para o time, pois ela acabou realizando 2 gols e o time foi vencedor. Apesar das mudanças na regra, ela conseguiu mostrar que tinha habilidades também para ficar na linha e não precisava ficar excluída, sendo colocada no gol. Afirimo isto, porque quando a mandaram para o gol, foi claramente para tirar uma "perna de pau" da linha.

Embora nesta situação as meninas tenham demonstrado terem habilidades para jogar futebol, ficou clara a dificuldade que tinham para conseguir jogar, pois não dominavam as técnicas básicas do esporte. Estas dificuldades são relatadas com frequência, inclusive os PCN's falam sobre elas, como mostra a autora abaixo citada em um artigo que analisa o tema orientação sexual proposto pelos parâmetros.

Os PCN's destacam que há diferença entre competências de meninos e meninas, (...) porque meninos tiveram mais experiências corporais com bolas e em atividades que demandam força e velocidade, enquanto as meninas, (...), têm mais experiência em atividades expressivas e naquelas que exigem mais ritmo, equilíbrio e coordenação. A educação física deve, portanto, dar oportunidade às meninas de desenvolverem competências tradicionalmente tidas como masculinas e aos meninos, competências femininas. (ALTMANN, 2001)

Uma terceira situação foi assim. No time misto de vôlei entrou um menino e automaticamente uma menina saiu. Ele saiu e foi jogar tênis de mesa e ela voltou a jogar voleibol. Durante a aula os times foram mudando, ou seja, a menina do time misto era trocada por outra do time feminino. O menino que estava jogando tênis de mesa, voltou para jogar voleibol e falou para a menina que estava no time naquele momento: Voltei!. Ela disse: Então entra! E não saiu do time. O menino mandou uma das meninas que estava assistindo entrar no outro time para compensar a entrada dele. Porém se ele entrasse ficariam iguais os números de jogadores dos dois times, não sendo necessária a entrada de mais alguém no outro time, mas ele se considerava forte no esporte e para compensar suas habilidades o time feminino iria necessitar de superioridade numérica. Porém na prática não havia muita diferença no que diz respeito à habilidade no voleibol. Todos tinham muita dificuldade para jogar.

Fazendo uma análise das aulas observadas pude chegar a conclusão de que a não participação era significativa por parte do sexo feminino. Porém, a quantidade de meninos que deixavam de participar das aulas era menor enquanto meninas sempre estavam com número superior.

Esta questão é bastante interessante, pois alguns autores citam esta questão da inatividade feminina, e a pouca motivação para as aulas de Educação Física. Este foi outro fator constante nas aulas observadas: freqüentemente as meninas estavam apáticas durante a aula, mostrando pouco interesse.

Na sétima observação, a aula foi livre. No jogo de futebol a menina que estava participando do jogo, não recebia passe algum, mas também não parecia se esforçar muito para conseguir chegar na bola. O grupo de voleibol parecia apático como na maior parte das aulas. As meninas com as mãos na cintura, no bolso, esperando algo acontecer e os meninos um pouco mais ativos no jogo. Todos tinham bastante dificuldade para jogar voleibol.

Esta falta de motivação e desinteresse por parte das meninas podem ocorrer devido às maiores dificuldades para elas em se adaptarem as exigências das aulas, que

por estarem pautadas nos esportes coletivos tradicionais, exigem um rendimento dentro de um padrão masculino considerado masculino. Também por serem meninas provavelmente tenham recebido uma educação para serem meninas dentro dos padrões desde seus primeiros anos de vida, enquanto os meninos ficavam mais livre aumentando seu acervo motor, elas brincavam de bonecas, auxiliavam a mãe nas tarefas de casa. Além disso, devem ter sido incentivadas para os bons modos, terem cuidado para não se machucarem por serem consideradas frágeis.

Neste ponto faço referência aos estudos de ROMERO (1994) que fala também da questão da não participação de meninas em aulas de educação física. Esta autora explica que devido ao preparo dado aos seus corpos, voltados para a dependência e submissão, bem como, aos ideais de feminilidade, elas acabam recusando-se a participar das aulas.

No questionário aplicado às alunas e alunos, foi citada a participação por nota, ou para passar de ano, mostrando assim também um certo desinteresse tanto por parte das meninas quanto também dos meninos, embora estes participassem com mais frequência das aulas.

Quanto à polarização das atividades, foram várias situações que mostraram quais as atividades “preferidas” para cada sexo. Um exemplo já foi citado no início, onde a professora havia trazido bolas específicas para cada sexo, reforçando esta polarização. Nas aulas livres porém tudo ficava mais evidente. Em todas as aulas livres a maior parte das meninas jogou voleibol, enquanto os meninos optavam principalmente por futebol, seguido do xadrez, voleibol e futebol de botão.

Com base na entrevista realizada com a professora pude constatar que os conteúdos são centrados no esporte e no rendimento, por isso a necessidade segundo ela de separar meninos e meninas durante os jogos, pois as meninas não possuem habilidade e por isso os meninos não passavam a bola para elas. Em nenhum momento a professora citou a separação por sexo como opção para poder ensinar as meninas. Ou seja, a separação feita como foi só reforça a realidade existente, protege as meninas

mas não lhes ensina o que lhes falta, a habilidade. Esta proteção na realidade figura como uma desproteção para as meninas, já que não lhes capacita para as atividades. Se houvesse separação para ensinar a quem não sabe até seria uma proposta interessante, pois os que já sabem poderiam continuar seu desenvolvimento, não necessitando perder tempo aprendendo o que já sabem, e os(as) que não sabem teriam oportunidade de aprender. Afinal não é este o objetivo de irmos para a escola?

Através de seu estudo, ABREU (1995, p. 163) conclui que os meninos têm

... uma predisposição em não aceitar a participação por causa de uma determinação histórica da falta de habilidade, que desaparece parcialmente quando elas detêm e mostram alguma habilidade motora ou desportiva. A falta de habilidade das meninas geralmente origina-se da falta de prática, que por sua vez é oriunda de fatores culturais,

Perguntei para a professora também sobre o desinteresse da turma nas aulas, principalmente por parte das meninas. Ela respondeu que esta turma é assim mesmo, em várias disciplinas inclusive. É, segundo ela: *“uma turma de preguiçosos”*. Perguntei então se conseguia encontrar uma razão para esta preguiça. Respondeu que isto dependia da personalidade de cada um, a educação que recebem em casa e a influência dos amigos. Aqui me pergunto se a intervenção docente não auxilia na motivação dos alunos e alunas, no confronto dos conflitos durante as aulas de Educação Física?

Quando questionada sobre a polarização das atividades, ela confirmou que existem essas preferências. E procurou justificar alegando que são vários os fatores que influenciam isto: identificação pelo esporte e influência dos colegas e da mídia. Afirmou também que não chegou a trabalhar a questão da influência da mídia durante este ano letivo.

Quanto à identificação pelo esporte, acredito que este gosto que possuímos pelas coisas, é um reflexo das influências a que estamos continuamente submetidos. Em alguns casos não gostamos de outras atividades pelo simples fato de não conhecê-las. No caso da identificação por um esporte, é clara a influência da nossa habilidade para jogá-lo, sendo que geralmente quando temos dificuldades ou não sabemos como

jogar, o evitamos e geralmente dizemos não gostarmos dele. Em uma situação como esta pode ser percebida a importância de serem ensinadas as habilidades que estão faltando para que alunos e alunas, para que possam tomar gosto pelas mais diversas modalidades de exercícios físicos. Separar os alunos e alunas em situações de desigualdade de habilidades apenas evita que o problema evidente, mas ele continua existindo.

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três aspectos propostos para constituírem o centro do estudo de caso, possibilitaram perceber, analisar e comparar com a literatura encontrada as situações presentes na turma 6^a “B” do Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes.

Ficou evidente a polarização de atividades de acordo com o sexo, o que pode ser visto nas aulas livres em que automaticamente a maior parte dos alunos ia jogar futebol, enquanto as meninas ou iam jogar voleibol ou então não faziam nada. Apesar desta “identificação” dos meninos pelo futebol, alguns (poucos) também jogavam voleibol com as meninas. No entanto as meninas não jogaram futebol com os meninos quando as aulas eram livres. Elas optavam em sua maioria pelo voleibol. Esta polarização se deve às influências do currículo oculto, bem como das demais influências culturais como por exemplo a mídia, na questão do futebol relacionado ao sexo masculino. Então volta-se a questão do natural. Quando percebemos esta situação nas aulas, geralmente ouvimos: *“Isto é o normal, é natural!”*. Mas será que realmente é natural do sexo masculino gostar de futebol? E quem não gosta? Tem desvios de gênero? Acredito que não. Pois tenho convicção de que nossos gostos, atitudes e pensamentos são reflexos de nossa educação e cultura.

Quanto à participação nas aulas, pude constatar que as meninas com frequência não queriam participar das aulas e quando participavam o faziam com pouca motivação. Esta situação talvez possa ser explicada também devido à uma forte influência cultural e a não percepção por parte delas de tal influência, bem como a falta de iniciativa da docente em trabalhar com esta situação e modifica-la. Desta forma, apresentam mais dificuldades no que diz respeito às habilidades motoras necessárias para a práticas das modalidades esportivas realizadas no período, o que servia de razão para a professora separá-las dos meninos para os jogos, para evitar que sofressem discriminação e não recebessem a bola. Esta atitude porém não resolve o problema delas, pois precisam aprender a jogar para resolvê-lo. Lembrando que este

problema da habilidade também atinge os meninos menos habilidosos.

Os conflitos entre os alunos e alunas não ocorreram de forma muito explícita. Pude observar relações de poder dos meninos sobre as meninas em algumas situações, como no caso do voleibol. No entanto muitas situações como esta podem ter sido vivenciadas pelas meninas sem que elas tenham tomado consciência da relação de poder versus submissão, por não perceberem este tipo de situações como algo diferente, mas sim como algo natural.

Para finalizar acredito que a intervenção docente deve levar em consideração os temas tratados neste estudo, pois neste caso, apesar do número reduzido de observações, faltou para a professora, com todo respeito e entendimento que tenho em relação à história dos cursos de graduação em Educação Física, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física, assim como das questões de gênero. Isto provavelmente facilitaria o entendimento da falta de motivação de suas alunas e alunos, bem como os conflitos entre os sexos por ela considerados naturais da idade. Faz-se portanto necessária

a formação mais sensível e crítica de professores e professoras de educação física no sentido de enfrentar as questões relativas à diferenciação sexo/gênero. (...) 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; (COSTA E SILVA, 2002, p. 50).

Com a realização do estudo sobre as relações de gênero estaremos reproduzindo menos os estereótipos de gênero, bem como poderemos auxiliar na formação dos alunos e alunas tendo a possibilidade de torná-los mais conscientes das influências socioculturais a que estão submetidos ao longo de suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, N. G. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. In: ROMERO, E. **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: Papirus, 1995, p. 157-176.

ALTABLE, C. La coeducación sentimental. In: GARCÍA, J.R. (Coord.). **El camino hacia una escuela coeducativa**. Sevilla: Morón, 1998, p. 169-180.

ALTMANN, H. Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 112-116, set. 1999.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista de Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em: 18 jan. 2003.

ÁLVAREZ, L. M.; MONGE, A. G. Educación física y género. Una mirada al cuerpo em la escuela. In: TRIGUEROS, T. A.; COLMENARES, C. G. **Persona, género y educación**. Salamanca, Espanha: Amarú ediciones, 1997. p. 31-71.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, M. R. F.da; SILVA, R. G. da. A Educação Física e a co-educação: igualdade ou diferença. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p.43-54, jan. 2002.

FELIPE, J. Infância, gênero e sexualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 115-131, jan./jun. 2000.

GALVÁN, R. G. Desde la orientación: actuaciones para una escuela coeducativa. In: GARCÍA, J.R. (Coord.). **El camino hacia una escuela coeducativa**. Sevilla: Morón, 1998, p. 195-202.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2ª Edição, 1998.

MEC/SEF-BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MEC/SEF-BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998(a).

MEC/SEF-BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998(b).

MEC/SEF-BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998(c).

- MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A.N.S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 95-105.
- ROMERO, E. A Educação Física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 226-234, 1994.
- ROSEMBERG, F.; AMADO, T. Mulheres na escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.
- SABATER, I. R. La coeducación como tema transversal del currículo. In: TRIGUEROS, T.A.; COLMENARES, C.G. **Persona, género y educación**. Salamanca, Espanha: Amarú ediciones y autores, 1997. p. 13-20.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SOARES, C.L.; GOELLNER, S.V. O elogio à diferença: o avesso da segregação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 263-264, 1994.
- SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 48, ago. 1999, p.52-68. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 Agosto 2002.
- TOMÉ, A.; BONAL, X. El sexismo como fuente de desigualdades. In: GARCÍA, J. R. (Coord.). **El camino hacia una escuela coeducativa**. Sevilla: Morón, 1998, p. 61-70.
- URRUZOLA, M. J. Coeducar para el desarrollo físico. In: GARCÍA, J.R. (Coord.). **El camino hacia una escuela coeducativa**. Sevilla: Morón, 1998, p. 203-208.

ANEXOS

**ANEXO 1 – MODELO DA ENTREVISTA APLICADA A PROFESSORA
RESPONSÁVEL PELA TURMA**

ENTREVISTA

Nome:

Formação:

- 1) Por que fez Educação Física?
- 2) Gosta de dar aula na escola?
- 3) À quanto tempo ministra aulas de Educação Física Escolar?
- 4) Gostaria de trabalhar em outra área da Educação Física?

Quanto aos conteúdos

- 5) Quais os conteúdos trabalhados com a 6ª “B”?
- 6) Quando as aulas são livres, qual é a razão e o objetivo das mesmas?
- 7) Os estagiários devem programar as aulas dentro do conteúdo proposto para o bimestre ou fica à critério deles?

Quanto a turma 6ª “B”

- 8) É uma turma que participa sempre das aulas?
- 9) Há muitos conflitos entre os meninos e as meninas?
- 10) Você costuma dividir a turma por sexo em algum momento? Por quê?
- 11) A razão para trabalhar com a aula separada é a habilidade? Existe mais alguma razão?
- 12) Durante as observações e com os questionários que os alunos responderam me pareceu que as meninas gostam mais de voleibol e os meninos mais de futebol. Você também vê desta forma? Caso sim, porque você acha que existe esta preferência?
- 13) Você procura tornar seus alunos conscientes desta influência pela mídia?
- 14) Tive a impressão que muitas vezes alguns alunos e alunas não participavam, ou participavam de forma apática, com má vontade. Esta é a forma que você percebe alguns alunos?
- 15) Você consegue encontrar alguma razão para explicar por que eles são preguiçosos ou não participam?
- 16) Nas aulas que observei percebi que a Karin e a Paola raramente participam com o grande grupo, mas pegam uma bola e fazem alguma atividade. Elas tem dificuldade em se relacionar com a turma?

ANEXO 2 – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS
E ÀS ALUNAS

QUESTIONÁRIO

- 1) Você gosta da Educação Física? Por quê?
- 2) Você participa de todas as aulas? (com a professora, com os estagiários, aulas livres). Justifique.
- 3) Quais as suas modalidades preferidas?
- 4) Existe algum tipo de atividade na Educação Física que você não goste? Por quê?
- 5) Para você seria melhor se as aulas de Educação Física fossem separadas por sexo ou é melhor ter aulas mistas (com meninos e meninas)? Explique.
- 6) Você acha que existem esportes para meninos e outros para meninas? Caso sim, cite quais.
- 7) Existe algum esporte ou atividade física que você gostaria de praticar nas aulas de Educação Física? Qual?