

**ANDRÉA DE LARA MACHADO**

**DOCÊNCIA E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

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

Orientadora: Dra. Maria Regina Ferreira da Costa

**CURITIBA  
2002**

Para minha mãe, com amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao professor, alunos e alunas da 7ª série “A” da Escola Estadual Amâncio Moro por compartilharem suas experiências comigo e, deste modo, enriquecerem imensamente minha formação acadêmica. Agradeço também ao professor Wagner de Campos pelo apoio na realização deste estudo e à Maria Regina, uma mulher que desde o princípio significou para mim uma alavanca em busca de conhecimento pessoal e profissional, que sabe tanto quanto eu como é complicado defender aquilo que acreditamos.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	v
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA .....	1
1.2 JUSTIFICATIVA .....	3
1.3 OBJETIVOS .....	6
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	7
2.1 GÊNERO .....	7
2.2 O PATRIARCADO E A MASCULINIDADE .....	14
2.3 CO-EDUCAÇÃO FÍSICA .....	26
2.4 DOCÊNCIA E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO .....	32
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	40
3.1 CONTEXTO INVESTIGADO .....	43
<b>4 RESULTADOS/DISCUSSÃO</b> .....	45
<b>5 CONCLUSÕES</b> .....	52
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	56
<b>ANEXOS</b> .....	59
ANEXO 1 – ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO DAS AULAS .....	60
ANEXO 2 – ENTREVISTA .....	61

## RESUMO

Este estudo analisou como o professor de Educação Física interveio frente aos conflitos de gênero, aos estereótipos sexuais e atitudes sexistas no cotidiano das aulas da 7ª série “A” da Escola Estadual Amâncio Moro na cidade de Curitiba – PR. Ênfase que este estudo teve como base as teorias feministas focadas na perspectiva da diferença, pois não pretendeu colocar em oposição homens e mulheres, mas aprofundar a necessidade de desconstrução da supremacia do gênero masculino sobre o feminino, em busca de igualdade política e social. Foram abordadas as seguintes questões: Como as meninas e os meninos se relacionaram e atuaram no grupo misto diante da intervenção do professor?; O que as meninas e os meninos aprenderam implícita e explicitamente no cotidiano das aulas através da intervenção do professor?; Quais atividades físicas foram desenvolvidas pelo professor com as meninas e os meninos?. Realizei a coleta das informações de março a dezembro de 2001 através do estudo de caso qualitativo, com a utilização de observação participante, entrevista semi-estruturada e diário de investigação. Pude constatar que o professor polarizava as atividades em suas aulas, as aulas de Educação Física correspondiam ao modelo masculino de atividades e relações, os conteúdos ministrados demonstravam uma educação dirigida ao desempenho dos que sabiam e as meninas sentiam-se inferiorizadas e julgavam-se incapazes de realizar as atividades propostas porque não possuíam o mesmo nível de experiência que os meninos. Alguns meninos tiveram resistências ao modelo apresentado pelo professor e, neste contexto, foram vítimas tanto quanto as meninas, pois ambos não tiveram liberdade de escolha.

Palavras-chave: Relações de gênero, estereótipo e Educação Física mista.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

O conceito moderno de Educação teve suas origens no século XVIII, denominado Século das Luzes. Neste período houve a conscientização de dois aspectos fundamentais para a modernidade, ou seja, que a desigualdade não é um fato natural, mas histórico e o que gênero, mais do que um fato biológico, é uma construção social. Portanto, devemos saber diferenciar sexo de gênero, pois sexo refere-se ao aspecto biológico e gênero está relacionado à construção social/cultural/psicológica de feminilidade e masculinidade. Deste modo, o gênero pode sofrer variações de acordo com a cultura, a época histórica e o ciclo de vida.

Os movimentos feministas foram os principais responsáveis pela emergência do gênero, pois através de suas lutas e reivindicações surgiram os questionamentos para os “papéis” masculinos e femininos presentes na sociedade e suas representações, a ênfase à igualdade de oportunidades para homens e mulheres, sem esquecer as distinções de classe, raça, etnia. Estes projetos, com base na igualdade, incluíam o acesso das mulheres no universo da cultura, a superação das atitudes sexistas de professores e estudantes, a supressão dos conteúdos sexistas nos livros e o ensino de atividades domésticas para ambos os sexos. Assim, ocorreu a polarização em razão da necessidade de troca de consciências e práticas individuais, principalmente em relação às mulheres. Após um determinado período, houve questionamentos sobre o discurso disciplinar androcêntrico<sup>1</sup> e a estrutura hierárquica patriarcal do sistema educativo.

De acordo com BOURDIEU (1995, p. 145): “O sexismo é um essencialismo. Como o racismo, de etnia ou de classe, ele visa imputar diferenças sociais historicamente instituídas a uma natureza biológica funcionando como uma essência de onde se deduzem implacavelmente todos os atos da existência. E dentre todas as formas de essencialismo, ele é sem dúvida o mais difícil de se desenraizar...”.

---

<sup>1</sup> Andro significa elemento masculino. Assim, este elemento é considerado central, principal. O sexo masculino é reconhecido como a norma, a referência para ambos os sexos.

A formulação de teorias e os estudos sobre gênero advindos dos movimentos feministas são, se comparados com outras áreas de conhecimento, bastante recentes. No meio acadêmico, por exemplo, o número de pessoas que se dispõem a discutir e pesquisar essa temática ainda é muito limitado. Entretanto, importantes reflexões têm sido produzidas para a área da Educação, principalmente em relação à Educação Escolar.

Uma das grandes discussões levantadas atualmente é descobrir até que ponto a instituição escolar é responsável pela produção e reprodução dos estereótipos sexuais e das práticas sexistas e, se existe um tratamento diferenciado para meninos e meninas, de que forma podemos revertê-lo. Deste modo, começa a ser pensado um novo conceito: a co-educação. Segundo 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.”

Neste sentido, as aulas co-educativas não objetivam simplesmente a participação das pessoas juntas, mas em ver realmente como as meninas e os meninos aprendem e participam, quais atividades estão sendo proporcionadas e que tipo de relação está sendo propiciada às meninas e aos meninos. Assim, começam a ser questionadas nas aulas de Educação Física as justificativas de ordem biológica para a separação das turmas por sexo, a noção tradicional das atividades apropriadas a cada um dos sexos e o caráter androcêntrico e competitivo do sistema escolar.

Infelizmente, pesquisadoras como ABREU (1995) têm percebido a falta de abordagem e problematização das questões de gênero na formação de professores e professoras em Educação Física. Segundo a pesquisa de campo realizada em 1990 pela autora, “Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar”, a maioria dos profissionais entrevistados teve aulas práticas separadas por sexo durante a graduação. Além disso, os mesmos demonstraram-se ressentidos com a falta de atualização e aprofundamento nas correntes pedagógicas. Estas questões constituem uma denúncia séria, pois terão

como conseqüência a falta de preparo dos(as) docentes em lidar com as questões de gênero e a ausência de intervenção em suas práticas pedagógicas.

Diante desta formação deficitária e como a intervenção dos(as) docentes é decisiva para a transformação das relações de gênero, este estudo esteve direcionado à observação e compreensão da intervenção do professor de Educação Física da 7ª série “A” da Escola Estadual Amâncio Moro frente aos conflitos de gênero presentes nas aulas mistas, aos estereótipos sexuais e às atitudes sexistas.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Sempre tive dúvidas a respeito da tão propagada independência alcançada pelas mulheres. Nas festas familiares, “os clubes do bolinha” e da “luluzinha” davam pistas de que havia um desentendimento pairando no ar entre os universos masculino e feminino.

Inúmeras questões mudaram, especialmente para as mulheres, se compararmos os dias atuais com os anos de opressão a que foram submetidas. Atualmente algumas mulheres possuem uma certa independência econômica e sustentam a família sem a ajuda de um companheiro. Mesmo assim, muitas vezes elas não têm a independência que denominarei de “pessoal”, ao contrário dos homens. É comum que no relacionamento entre homens e mulheres, eles sintam-se à vontade para sair com os amigos, jogar futebol. No entanto, as mulheres que apresentam um comportamento similar são recriminadas pela sociedade.

Deste modo, para se adequarem às normas exigidas as mulheres evitam adotar como parte integrante de si a liderança, com medo de serem rejeitadas. É por esta razão que se tem a impressão de que a passividade é um componente da personalidade feminina. As aulas de Educação Física são um exemplo claro disso.

Os(as) docentes geralmente comentam que os meninos são mais ativos, mais independentes e líderes que as meninas. Isto não deixa de ser verdade se interpretarmos ao pé da letra as atitudes das meninas nas aulas. Contudo, como mulher

e futura educadora tenho certeza de que elas apresentariam outros comportamentos se fossem incentivadas e consideradas capazes. É irônico perceber que criticam o “comportamento apático” das meninas, mas quando as mesmas sentem-se livres para comandar são censuradas.

É impossível, ao debatermos estas questões, não considerarmos a importância dos estudos feministas e seus objetivos. Os movimentos feministas e a problematização do conceito gênero trouxeram à tona a invisibilidade e segregação sofrida pelas mulheres, denunciando os inúmeros obstáculos que impediram que elas pudessem participar efetivamente das questões políticas, sociais, das letras, artes e da ciência. Deste modo, as mulheres adquiriram maior visibilidade e começaram a ocupar outros espaços fora do lar, como o mercado de trabalho e as universidades e, como consequência destes avanços, passaram a escrever mais. Entretanto, apesar de muitas mulheres produzirem algum tipo de conhecimento, a grande maioria permanece no anonimato, deixando a impressão de que apenas os homens escrevem e produzem conhecimento.

Um aspecto inovador e muito importante dos estudos feministas e seus empreendimentos é que estes jamais foram neutros e as pesquisadoras escreviam na primeira pessoa, pois para as mesmas o pessoal era político. Estes exemplos deveriam ser seguidos por qualquer instância social e, principalmente pela escola, já que esta instituição sempre nos educou a escrever na terceira pessoa e a jamais expressar nossas experiências pessoais, ensinando-nos também a nunca sermos produtores do conhecimento, mas apenas seus receptores e aplicadores.

De acordo com PIUSSI (1998) partir de si significa entrar dentro de si, na própria experiência, nos próprios desejos e contradições, assumindo-os como realidade que pertence a mim, mas que ao mesmo tempo pertence ao mundo. Partir de si também significa movimentar-se e distanciar-se, modificar-se para se dirigir a outro lugar, para ir a outro mundo e partir da própria experiência que também é sexual.

Pesquisas recentes sobre o mercado de trabalho têm demonstrado que ainda reserva-se à mulher um papel de subordinação, com a limitação de sua autonomia e

real capacidade, além da exploração de sua força de trabalho, refletida quase sempre em salários inferiores aos dos homens no exercício da mesma função.

Ao contrário dos estudos feministas e de suas perspectivas de mudança, muitas pessoas acreditam que homens e mulheres têm papéis distintos a cumprir, baseando-se na diferença biológica dos sexos, que passa a justificar as desigualdades sociais. Em razão do aspecto biológico, o senso comum vai dizer que há uma razão natural que justifica percursos diferenciados para homens e mulheres. Este aspecto pode ser remetido à Educação Física, onde a força é utilizada como argumento em defesa da superioridade dos homens em relação às mulheres e na separação das turmas por sexo. Ninguém pode negar que homens e mulheres são diferentes do “ponto de vista biológico”. Entretanto, é importante salientar que todos nós somos seres únicos e que existem diferenças entre os próprios homens e entre as próprias mulheres. Segundo SARAIVA (1999, p. 30):

A rejeição às aulas mistas é vista a partir da corrente tradicionalista, que concebe a Educação Física (e o estudo do movimento humano) no paradigma tecnicista-higienista do esporte de rendimento e da atividade física como saúde, e que tende a adotar pontos de vista biológicos para explicar a diferenciação física e comportamental de homens e mulheres.

A este respeito LOURO (1997, p. 20-21) diz:

...Numa outra posição, estarão aqueles que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as, geralmente, às características biológicas. O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social.

Para que haja uma diminuição das desigualdades entre os sexos, é necessária uma reflexão sobre o papel da Educação Física na escola e seus efeitos no desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, é de fundamental importância a atuação e intervenção do(a) professor(a), que deve desmistificar os estereótipos de gênero, tais como o conceito de inferioridade feminina nas atividades propostas e as atividades apropriadas a cada um dos sexos. De acordo com SARAIVA (1999, p. 28-29):

É necessário que se compreenda o desenvolvimento dos estereótipos sexuais e a conseqüente discriminação dos papéis sociais, por via das teorias explicativas dos estereótipos como produtos culturais e deve-se buscar uma formulação teórica sobre os estereótipos sexuais na Educação Física e no Esporte, que possa fundamentar o redimensionamento das práticas pedagógicas, no sentido de transformar a relação entre meninos e meninas e de contribuir para a formação de indivíduos autônomos e críticos. As vias desse redimensionamento passam pela co-educação na Educação Física e enfocam um processo dialógico que esclareça a opressão e a discriminação presentes nas relações sociais, através de um processo de dominação na relação homem-mulher...

### 1.3 OBJETIVOS

O presente estudo teve como finalidade observar e compreender a intervenção do professor frente aos conflitos de gênero, estereótipos sexuais e atitudes sexistas, enquanto fenômeno presente no cotidiano das aulas de Educação Física da 7ª série “A” da Escola Estadual Amâncio Moro da cidade de Curitiba - PR. Os dados obtidos foram sistematizados no que se refere às questões da Educação Física e as relações de gênero, tais como: atividades estereotipadas; aprendizagem no grupo misto; Educação Física co-educativa; futebol e gênero, etc.

Deste modo, este estudo abordou as seguintes questões:

- a) Como as meninas e os meninos da 7ª série “A” do Ensino Fundamental da Escola Estadual Amâncio Moro se relacionaram e atuaram no grupo misto diante da intervenção do professor de Educação Física?
- b) O que as meninas e os meninos da 7ª série “A” do Ensino Fundamental da Escola Estadual Amâncio Moro aprenderam implícita e explicitamente no cotidiano das aulas de Educação Física através da intervenção do professor?
- c) Quais atividades físicas foram desenvolvidas pelo professor de Educação Física com as meninas e os meninos da 7ª série “A” do Ensino Fundamental da Escola Estadual Amâncio Moro?

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 GÊNERO

A palavra gênero começou a ser utilizada pelas feministas para se referir à organização social da relação entre os sexos. Acredita-se que o termo foi empregado inicialmente pelas feministas americanas com o objetivo de enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo e rejeitar o determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. De acordo com SCOTT (1995, p. 75): “... Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior...”

Devido à necessidade de obter reconhecimento político e legitimidade acadêmica para os estudos feministas nos anos 80, o termo mulheres foi substituído pelo termo gênero com o intuito de proporcionar uma conotação mais neutra e objetiva, sugerindo maior seriedade e erudição.

Deste modo, o termo gênero faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um terreno de definição, denunciar a incapacidade das teorias existentes em explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens, enfatizando as construções culturais e a criação social sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. No entanto, apesar de haver uma relação entre sexo e os “papéis sexuais”, a utilização de gênero pode incluir o sexo, mas não é determinado por ele e nem determina diretamente a sexualidade.

Determinados(as) pesquisadores(as) restringem o uso de gênero ao sistema de parentesco, isto é, centrando-se no lar e na família como a base da organização social. Porém, devemos ter em mente que o gênero é construído além do parentesco, na economia e na organização política (que em nossa sociedade operam atualmente de maneira independente do parentesco). Neste contexto, é indispensável a inclusão do mercado de trabalho sexualmente segregado, da educação (as instituições de educação

somente masculinas, mistas ou de co-educação) e do sistema político (como o sufrágio universal masculino).

A formulação de teorias de gênero buscava a transformação dos paradigmas disciplinares e um exame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico. O gênero precisava ser desenvolvido como uma categoria analítica para a inclusão das experiências das mulheres na história, existindo uma analogia entre gênero, classe e raça, categorias essenciais para a história dos oprimidos.

Daí a importância da identidade subjetiva do gênero e de examinarmos as formas pelas quais as identidades generificadas são construídas, relacionando-as com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas. Todos estes aspectos podem ser remetidos em relação à classe, raça, etnia ou qualquer processo social, pois devemos analisar os efeitos do gênero nas relações sociais e institucionais.

Segundo MATOS (2000:, p. 5):

Na realidade existem muitos gêneros, muitos “femininos” e “masculinos”, e esforços vêm sendo feitos no sentido de se reconhecer a diferença dentro da diferença, apontando que mulher e homem não constituem simples aglomerados; elementos como cultura, classe, etnia, geração, religião e ocupação devem ser ponderados e inter cruzados numa tentativa de desvendamento mais frutífera, através de pesquisas específicas que evitem tendências a generalizações e premissas preestabelecidas...

A preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica surgiu apenas no fim do século XX. De acordo com SCOTT (1995) o uso da palavra gênero emergiu em um momento de grande efervescência epistemológica e da mudança de um paradigma científico para um paradigma literário entre os cientistas sociais.

A autora define gênero através da conexão integral entre duas proposições: na primeira o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e, na segunda, o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

O gênero implica alguns aspectos inter-relacionados como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas. O primeiro consiste em símbolos culturais que evocam representações simbólicas e contraditórias,

como no caso de Eva (símbolo de escuridão, poluição, corrupção) e Maria (símbolo de luz, purificação, inocência) na tradição cristã ocidental. Esses conceitos, expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas, fixam uma oposição binária e afirmam categoricamente o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino. É possível acabar com esta fixidez através de uma concepção de política e uma referência às instituições e à organização social.

Para LOURO (1997) nesta oposição binária não são questionadas as diferenças no interior de cada pólo e, ao opormos homem/mulher estamos lidando com categorias essencializadas e ignorando as profundas distinções que existem entre os homens ou entre as mulheres. Assim, quando analisamos os papéis femininos na sociedade, não devemos colocar em oposição homens e mulheres, mas refletir sobre a predominância do gênero masculino sobre o gênero feminino, pois um pólo não apenas depende do outro, mas, em certa medida, também contém o outro, de modo reprimido, desviado. As interdependências desses termos deveriam ser entendidas como indicação de que um deriva seu sentido do outro e que essa oposição é construída e não inerente.

Homens e mulheres não são iguais primeiramente em relação ao sexo e, com base neste primeiro aspecto fundamental, somos socializados(as) de maneira completamente diferente. Cada indivíduo tem características mais ou menos afastadas do modelo e, sobretudo, experiências próprias distinguindo uns dos outros. IRIGARAY (1994, p. 182) afirma que: "...a diferença entre o homem e a mulher é uma diferença de ser, uma diferença entre dois mundos, que resiste a toda estimativa quantitativa. O homem e a mulher são irreduzíveis um ao outro, e a diferença entre eles é inquantificável, incalculável, inapropriada."

De acordo com a segunda proposição, o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado, sendo uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. Os conceitos de gênero, estabelecidos com um conjunto objetivo de referências, estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social e, na medida em que essas referências estabelecem

distribuições de poder, o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder.

Através da história política SCOTT (1995) exemplifica as conexões explícitas entre gênero e poder e como as mudanças nas relações de gênero podem ser produzidas a partir das necessidades de Estado. Durante a Revolução Francesa no momento em que Stalin se apoderou do controle da autoridade, na implementação da política nazista na Alemanha ou no triunfo do Ayatolá Komehni no Irã, os governantes legitimaram a dominação, a força, a autoridade central e o poder dominante como masculinos, interditando a participação das mulheres na vida política, impedindo o trabalho assalariado das mães e impondo códigos de trajar. O Estado não tinha nada de imediato a ganhar com o controle das mulheres na maior parte dos casos, tendo essas ações apenas sentido se integradas numa análise da construção e consolidação do poder.

A exploração dessas questões fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas sobre velhas questões (como, por exemplo, é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá velhas questões em novos termos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e criará uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixa do passado e nossa própria terminologia. Além disso, esta nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre atuais estratégias políticas feministas e o futuro (utópico), pois ela sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça. (SCOTT, 1995, p. 93).

Diante do exposto acima, podemos dizer que em nossa sociedade fomos condicionados a ter uma visão reducionista e dicotômica, como nos conceitos de bem e mal, teoria e prática, ciência e ideologia. As questões de gênero não fogem à regra, uma vez que em cada cultura espera-se de homens e mulheres comportamentos diferentes logo ao nascer, instaurando e determinando aquilo que chamamos de “papéis” e a distinção de dois universos: o masculino e o feminino. É por esta razão que no seio familiar o nascimento de um menino terá um significado muito diferente do nascimento de uma menina, pois o pai e a mãe possuem expectativas diferentes

para cada um dos sexos, delineando comportamentos diferenciados ao longo de suas vidas e mantendo o círculo vicioso.

Para a categoria gênero os comportamentos femininos e masculinos definem-se um em função do outro, pois foram constituídos culturalmente, historicamente e socialmente em tempo, espaço e cultura determinados. Estes comportamentos, socialmente aprendidos, não são os mesmos para meninas e meninos. Desde pequenas as meninas são incentivadas a manter um comportamento dependente. Os meninos, contrariamente, são treinados a serem auto-suficientes e aprendem a se distanciar dos comportamentos considerados femininos ou até mesmo a ridicularizá-los, porque ser homem em nossa cultura significa negar tais comportamentos.

Além disso, as mulheres geralmente são associadas à “atributos” como passividade, timidez, fragilidade, sensibilidade, afetividade, emotividade e conformismo. Os homens são considerados fortes, agressivos, competentes, corajosos, competitivos, independentes e capazes.

Estes fatores freqüentemente resultam na incapacidade das mulheres em gerenciar suas próprias vidas e o que é pior, em subestimar suas potencialidades em resposta a um treinamento iniciado na família e encorajado pelas expectativas sociais. De acordo com DOWLING (1981, p. 97):

Vários estudos revelam que meninas – especialmente as mais inteligentes – possuem graves problemas na esfera da autoconfiança. Elas consistentemente subestimam suas próprias capacidades. Quando se lhes pergunta como acham que se sairão em diferentes tarefas – sejam tarefas novas ou já experimentadas por elas - elas oferecem estimativas mais baixas do que as dos meninos, e em geral subestimam também seu desempenho real. Um estudo chegou a revelar que quanto mais inteligente é a menina, menores são suas expectativas de ter sucesso em tarefas intelectuais. Meninas menos inteligentes têm expectativas mais altas sobre si mesmas do que as inteligentes.

Durante muito tempo inúmeros obstáculos impediram a participação efetiva das mulheres nas questões políticas, sociais, nas letras, artes e na ciência. Através de denúncias elas passaram a ocupar outros espaços que não o lar, como o mercado de trabalho e as universidades e, como consequência disto, começaram a escrever mais. Contudo, apesar de muitas mulheres produzirem algum tipo de conhecimento, a

grande maioria ainda permanece no anonimato, deixando a impressão de que apenas os homens produzem conhecimento.

ROMERO (1995) ao analisar a construção cultural do corpo feminino com o processo de produção do conhecimento e os aspectos socioculturais presentes, acredita que a arquitetura do corpo feminino não foi moldada para produzir conhecimentos em virtude de um processo histórico. A mulher é adaptada desde a infância ao ambiente do lar e ao discurso ideológico da submissão, passando o tempo todo sem criar e produzir.

Barroso, citada por ROMERO (1995) já alertava para a preocupação que deveriam demonstrar os humanistas que almejavam a extensão da igualdade de oportunidades de auto-realização a todos os indivíduos, independentemente do seu sexo. De acordo com o artigo da autora, a participação da mulher no desenvolvimento científico dava conta de que as mulheres eram minoria, registrando 3% dos geólogos, 11% dos químicos, 26% dos físicos, 24% dos astrônomos e 37% dos naturalistas, entre outros. Essa participação, portanto, era em grau minoritário, traduzida por ocupações de postos e cargos de menor destaque e importância.

De acordo com ROMERO (1995, p. 244):

A maioria das sociedades são organizadas por causa dos homens e não das mulheres. Em geral, confere-se ao homem a autoridade perante assuntos legais e morais, atribuindo-se de modo peculiar ao papel masculino maior valor e prestígio. A sociedade maçônica é exemplo claro, assim como o código civil brasileiro, apesar da nova Constituição.

Segundo GARRETAS (1994), para a vertente do pensamento feminista da diferença sexual o sujeito do conhecimento não é um sujeito neutro e universal, mas sim sexuado, é sempre um homem ou uma mulher, e o conhecimento desse sujeito pretensamente universal produzido ao longo da história é somente conhecimento masculino, conhecimento no qual as mulheres não se reconhecem, porque nas sociedades patriarcais os homens construíram a identidade masculina como única identidade possível, e negaram às mulheres a subjetividade própria.

De acordo com a autora, a diferença sexual é a última categoria analítica importante da política e da história das mulheres, sendo formulada nos mesmos anos que outros conceitos fundamentais, como os de patriarcado e política sexual, apesar de demorar mais tempo para ser aceita. Diferença sexual refere-se diretamente ao corpo, ao fato de que nós nascemos em um corpo sexuado: um corpo que chamamos feminino, um corpo que chamamos masculino. Este fato não tem cobertura simbólica e nem roupagem que o interprete, e não tem sido minimamente humanizado.

O conceito de diferença sexual foi entendido e utilizado de forma reducionista para justificar com novos argumentos as velhas abordagens do determinismo biológico. Quer dizer, serviu para eliminar as mulheres dos espaços de poder social conseguidos após séculos de luta pela igualdade, precisamente quando esta parecia haver sido formalmente obtida em muitos países do Ocidente.

PIUSSI (1998) salienta que o pensamento da diferença partiu da crítica da escola existente para assinalar o caráter masculino deste mundo, mas não limitou-se à crítica porque ao mesmo tempo começou a construir uma nova ordem simbólica que corresponde mais com a experiência vivida e os desejos femininos e com os desejos que alguns homens também estão descobrindo como mais verdadeiros para eles.

É oportuno ressaltar que este estudo teve como base as teorias feministas focadas na perspectiva da diferença, pois não pretendeu colocar em oposição homens e mulheres, mas aprofundar a necessidade de desconstrução da supremacia do gênero masculino sobre o feminino, em busca de igualdade política e social.

É fato que quanto mais talentosas são as mulheres, mais elas se angustiam perante o risco do sucesso, acabando por se adequar aos estereótipos vigentes. Essa realidade certamente cerceou a participação feminina na produção do conhecimento e no mercado de trabalho. Para DOWLING (1981, p. 13):

A auto-suficiência não é um bem agraciado aos homens pela natureza; ela é um produto de aprendizagem e treino. Os homens são educados para a independência desde o dia de seu nascimento. De modo igualmente sistemático, as mulheres são ensinadas a crer que, algum dia, de algum modo, serão salvas. Esse é o conto de fadas, a mensagem de vida que ingerimos juntamente com o leite materno.

Retrocedendo à história das mulheres MURARO (1997) realça a importância das estudantes de medicina em Constantinopla em 1083, físicas em Salerno, advogadas em Bolonha e astrônomas na corte de Seliik que, com o decorrer do tempo, também foram afastadas de suas profissões, desqualificadas e penalizadas pelos doutores da Igreja e da Universidade, conseguindo trabalhar apenas quando encontrassem um homem que se responsabilizasse por seu trabalho e ficasse com os créditos.

## 2.2 O PATRIARCADO E A MASCULINIDADE

As relações de gênero baseavam-se na discriminação da mulher como categoria dominada a partir do estabelecimento do patriarcado, em consequência da divisão biológica do trabalho. O patriarcado instituiu normas de conduta bastante distintas para homens e mulheres, com a imposição da submissão dessas àqueles.

Foi a partir do século XIX que pensadores como Bachofen, Driffault e outros, levantaram várias teorias quanto à origem do patriarcado. Eles apresentavam o mundo como governado pelas mulheres (matriarcado), mas esta noção de matriarcado nada mais era que uma projeção masculina sobre uma estrutura feminina de poder muito diferente da atual.

De acordo com MURARO (1997) Marx e Engels foram, contudo, os mais importantes pensadores do século XIX a analisar este tema. Em primeiro lugar, afirmavam que a divisão sexual do trabalho originou a divisão social do trabalho, que, por sua vez, levou à especialização. Esta, também levou ao aperfeiçoamento de tecnologias que originaram os excedentes (lucro), algo que sobrava após terem sido satisfeitas as necessidades de sobrevivência dos grupos. Estes excedentes, usados como valores de troca, formaram uma classe dominante que não precisava trabalhar e escravizava boa parte das populações. Esta é a origem do Estado centralizador, autoritário e violento.

Segundo a autora, a classe dominante defendia a propriedade dos excedentes, da terra, que mais tarde, com a expansão da agricultura, viria se tornar propriedade de alguns poucos em detrimento da comunidade. Nesta época, o sexo feminino também é dominado e a mulher fica reduzida ao âmbito do privado, a fim de fornecer o maior número possível de filhos para arar a terra e defender o Estado. A competição das mulheres pelos excedentes e pela propriedade foi pouco a pouco dando origem à supremacia masculina e à cultura competitiva. Até o aparecimento das recentes pesquisas, prevaleciam as teorias do parentesco de Lévi-Strauss, que achava “natural” que as mulheres fossem trocadas entre homens para fazer e consolidar alianças desde o começo da espécie. Entretanto, isto não aconteceu nas culturas mais primitivas matrilineares, e o conhecimento disto é fato bastante recente. A noção de uma descendência matrilinear e não-patriarcal nem sequer ocorreu aos primeiros antropólogos.

Para a autora, o patriarcado teve uma origem gradual e lenta com o objetivo de fazer da dominação masculina um fato “natural” e biológico. Inicialmente as sociedades possuíam laços fracos de dominação, desenvolvendo-se através de laços fortes entre mães e filhos, principalmente filhas, sendo os homens elementos periféricos e instáveis nos grupos. Os laços mais fortes que estes possuíam eram com os elementos do seu próprio sexo e os filhos homens dentro da descendência matrilinear. A maior parte dos trabalhos era feita pelas mulheres (como é até hoje, tanto nas sociedades simples quanto nas complexas). Elas se responsabilizavam por seus filhos e, por extensão, pelo grupo inteiro. As mulheres proviam o alimento e os homens faziam as tarefas mais pesadas, como a caça, a pesca e a limpeza das terras aráveis. Contudo, os homens tinham mais tempo livre do que as mulheres, o que os fez desenvolver suas armas e inventar cultos específicos para o sexo masculino, dos quais excluía as mulheres.

Assim, os homens puderam abrir um grau de distância entre os humanos e o meio ambiente como resultado de um crescente controle que foram descobrindo e exercendo sobre a natureza. Distância e separação que deram origem ao estranhamento e à hostilidade, portanto a uma incipiente inimizade entre o homem e a natureza.

Quando as primeiras culturas tiveram início e o controle sobre a natureza aumentou, a ansiedade também cresceu. As secas e as inundações começaram a causar medo, e tiveram que ser exorcizadas. Estava então rompida a harmonia entre os humanos e a natureza. Neste momento, instalou-se um sentimento de transcendência.

De acordo com MURARO (1997) esta noção de transcendência deve ter nascido provavelmente da descoberta do papel masculino na procriação. Neste instante, o homem pôde assumir o controle da sexualidade das mulheres e, portanto, o poder sobre elas, juntamente com a natureza. Do conceito de controle veio o conceito da superioridade/transcendência do homem sobre a natureza e a mulher. Nasceram então mitos e crenças sobre um Deus Todo-Poderoso e transcendente, e não mais imanente, como nas sociedades matrilineares. A grande mãe imanente era substituída pelo deus transcendente e controlador. A mulher ficou mergulhada no reino da natureza, enquanto o homem restringiu para si o da cultura. E como durante milênios acreditavam que as mulheres tinham uma relação especial com o sagrado que emanava da natureza, nesta época as novas religiões passaram a dirigir-se mais aos homens. A eles o domínio do sagrado, a centralidade do poder; às mulheres, a marginalidade nos cultos e no âmbito do poder e do público.

Juntamente com a noção de transcendência e de controle pouco a pouco foi se formando a noção de moralidade. A moralidade seria o controle a partir do próprio oprimido. A honestidade para os escravos e, para os senhores, a capacidade de infringir as regras sem punição nem culpa. Então, desenvolveu-se uma moral que controlava duplamente as mulheres e que não controlava os homens, constituindo o reverso dos princípios que regulavam o matricentrismo.

Por outro lado, as sociedades patriarcais caracterizavam-se por um profundo medo da mulher, concretizado nos fortes tabus referentes à menstruação, à nudez ou ao parto, o que levava a um acentuado antagonismo entre os dois gêneros. Com isso, estas sociedades controlavam a reprodução e o trabalho das mulheres e, através das leis e da institucionalização, ou seja, através de ordens abstratas derivadas da palavra, principalmente da palavra escrita inventada junto com a sociedade agrária, estas violências podiam ser praticadas. Neste caso, não era o status desigual e o controle

sobre as mulheres que importavam, mas os conceitos que estavam na base deste controle e da supremacia masculina.

O patriarcado, com esta rede de conceitos e controles, transformou os laços afetivos existentes entre homens e mulheres, entre mães e filhos e entre as mulheres em relações de poder para sobreviver e consolidar-se.

Nas culturas patriarcais as mulheres são associadas à sedução, à traição e à condução dos homens para caminhos que levam à derrota e à morte. No decorrer dos séculos e milênios, a partir do medo da força genesiaca da mulher, foi fácil formar uma identidade masculina baseada na maior capacidade intelectual dos homens em relação às mulheres para controlar a natureza e inventar novas tecnologias, na maior força física para prover alimentos e defesa para os grupos, na maior agressividade para vencer as guerras. O domínio público e da história foi reservado ao princípio masculino, enquanto o princípio feminino circunscreveu-se ao domínio da casa, do privado e da reprodução.

Assim, romperam-se os laços de afeição que uniam as mulheres umas às outras. Ao contrário das culturas matricêntricas, agora quem vai para casa do cônjuge é a mulher, que é arrancada de sua família para entrar numa família desconhecida, em geral para servir sob as ordens de uma sogra dominadora e cunhada hostis, como acontecia na China, no Japão e no mundo árabe.

Tudo isto em conjunto pouco a pouco moldou a personalidade feminina. A partir da dominação econômica exercida sobre ela pelo marido e sua família, a mulher introjetou a inferioridade, traduzida em dependência psicológica em relação ao homem, em tendências masoquistas (sentir prazer em humilhações e sofrimentos), em um narcisismo ferido, em frigidez e carência sexual, que ela supercompensou afetivamente na relação com os filhos, sobretudo com os filhos homens. Além do mais, instalou-se no mundo feminino a impossibilidade de alianças entre as mulheres, uma vez que todas competiam pelos casamentos mais ricos. Enquanto as mulheres se dividiam entre si, os homens continuavam capazes de fazer alianças e muitas vezes de viver em grupos solidários, o que reforçou a superioridade deles construída através da divisão das mulheres.

De acordo com a autora, o laço mais importante que se rompeu com o advento do patriarcado é o laço entre mães e filhos. Esta ruptura ocorre em uma idade muito tenra, quando o menino começa a viver sua fase edipiana. O medo imaginário da castração tem uma história e não é estrutural à condição humana como queria Freud. A castração (elemento muito importante para o funcionamento da psique masculina), também é fabricada pelo patriarcado, assim como os “papéis” masculinos e femininos.

Desde que nascem, tanto meninos quanto meninas são capazes de perceber que o pai é o dominador da mãe. Quando o menino atinge aproximadamente quatro anos e passa a viver a fase edipiana, o pai entra na relação dele com a mãe. Assim, a criança passa a querer matá-lo, mas como é frágil e impotente projeta: “Meu pai quer me matar, isto é, cortar meu pênis, o meu objeto de prazer.” A partir de então, como tem que se identificar com o opressor, o menino passa a dessexualizar sua relação com a mãe e a desprezá-la, juntamente com todas as outras mulheres. Sua libido a partir de então em grande parte se sublima, isto é, desloca-se para outros objetos que não os sexuais, tais como: o domínio dos outros, o pensamento abstrato, a manipulação, o trabalho, a violência, a competitividade, restando muito pouco para a mulher.

Quando se torna adulto, o homem já não é capaz de amar a mulher. Ele cinde o desejo sexual do afeto e, com isto, cinde também a imagem da mulher. De um lado vê a esposa, a santa, a sucessora da mãe, que pertence ao domínio do afeto. De outro a prostituta, aquela que pertence ao domínio do prazer. Deste modo, o homem se divide para não se entregar, pois desde a infância aprendeu que se entregar ao amor é ser castrado, é morrer e ser vencido.

A menina, tal como o menino, ama a mãe corporeamente e a quer só para si, mas, quando chega a fase de mudança do objeto do amor, da mãe para o pai, ela sofre muito menos do que o menino, porque já vem castrada. Ela não tem nenhum símbolo externo de poder e prazer a perder, seu sexo é interno. Por isso, não realiza a mesma ruptura que o homem, vindo mais tarde a simbolizar menos e a dedicar-se mais ao amor. Assim, homem e mulher assumem o seu lugar no sistema patriarcal sem saber que são fabricados para serem o combustível do sistema, vivendo os papéis que este lhes destinou.

O homem por medo de morrer quando menino pelo fato de amar a mãe (a mulher), aplica sua libido em objetos não-corpóreos para fugir à angústia da morte. Esse fato o direciona para o mundo do trabalho, do conhecimento e do poder. Seu pensamento se torna racional, objetivo, dissociado do sentimento e, portanto, frio, calculista, controlador e apto para a competição.

A mulher, ao contrário, como não tem a ameaça da morte quando criança continua ligada à mãe, que é a fonte arcaica de prazer. E assim não divide a sexualidade do afeto, e não reprime o amor. Então, fica delimitado a seu âmbito dentro do sistema patriarcal, que é o domínio da relação com os outros, o cuidado, a intuição, a subjetividade, o sentimento, a ternura, a solidariedade e a partilha.

Deste modo, a mulher passa a reprimir a inteligência, a iniciativa, a agressividade e as qualidades que desenvolve a “especializam” para o domínio do privado. Como este não é produtivo e é menos valorizado que o domínio público, ela se torna submissa inconscientemente.

Segundo MURARO (1997), todas estas questões foram sacralizadas no texto mais importante do patriarcado, o Gênese. Este é o texto básico do patriarcado, pois através dele o homem reservou para si a capacidade de dominar a natureza, de parir a mulher e de culpá-la pela origem de todos os males em razão de sua transgressão à lei do Pai.

Quando o Gênese foi escrito as primeiras sociedades agrárias já existiam há milênios, e portanto, as novas estruturas psíquicas que iriam tornar homens e mulheres aptos ao sistema patriarcal já estavam formadas. O relato da Queda nada mais fez do que santificar esta nova estrutura psíquica e explicitar o que já estava no inconsciente de homens e mulheres.

De acordo com o Gênese, a mulher leva o homem a enfrentar a ameaça de morte feita por Deus Pai. Isto lembra o que acontece na fase edipiana da criança, quando o menino enfrenta a morte imaginariamente para ficar com a mãe e, se quiser viver terá que renunciar a ela. No gênese está escrito: porque Adão preferiu a mulher, foi simbolicamente morto pelo Pai. Daí a mensagem de que a mulher é tentadora, destrutiva e que desestabiliza as relações do Homem com Deus.

Deste modo, o Gênese explicitou o novo fenômeno da castração e o tornou sagrado. Daí em diante, a identificação sexual do menino com o pai foi feita pelo medo e pela violência, e as relações com a mulher não foram mais de afeto e solidariedade, mas de ressentimento e dominação.

O Gênese traz como primeira maldição para o homem a saída do Jardim das Delícias, fazendo unos o interior e o exterior, o individual e o coletivo, unindo o inconsciente ao novo modo de produção agrário que a partir daí transformou a humanidade.

É o próprio Gênese que liga a castração ao patriarcado, mostrando que as relações de dominação (violência) do homem com a natureza terão como condição necessária para o seu funcionamento a relação de dominação entre homens e mulheres e dos homens entre si: o homem tem que se submeter ao Pai (o mais forte) e a mulher ao homem para que seja viável a dominação da natureza.

Na própria solução da fase edipiana, a menina não rompe a sexualidade do amor como o homem. A finalidade da vida da mulher será, dentro do patriarcado, o amor ao homem, e a do homem, ao trabalho. Por isso, o homem será punido no trabalho e a mulher na sexualidade e no afeto, que ficarão para sempre frustrados.

De acordo com a autora, através da avaliação destes últimos dez mil anos de patriarcado e principalmente dos dois últimos séculos de industrialização, vemos como resultado que dois terços dos seres humanos passam fome para o terço superior comer exageradamente, que existe a possibilidade de destruição do planeta instantaneamente mais de cem vezes com o arsenal atômico acumulado nestes últimos quarenta anos, que a competição cada vez mais exacerbada está destruindo o meio ambiente de modo que, segundo as associações ambientalistas, em cerca de dez-quinze anos chegaremos ao ponto de não-retorno. Quase todos os rios do mundo estão poluídos por dejetos industriais ou detergentes, quase todas as florestas do planeta já foram queimadas e ainda achamos natural o tipo de estrutura político-econômica em que vivemos.

O sistema competitivo patriarcal capitalista que fascina o mundo inteiro é um sistema polarizante, isto é, faz os ricos ficarem cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres. Esse sistema não pode viver sem vastas regiões e populações para

explorar, tais como o Terceiro Mundo, onde são montados todos os esquemas em plano individual e coletivo que perpetuam essa exploração, como o preconceito cultural, econômico e os estereótipos em relação às mulheres.

No fim do século XX as mulheres conseguiram acabar com a divisão do privado e do público. Contudo, ao entrarem no mundo masculino, tiveram uma dupla jornada de trabalho (doméstico e produtivo) por causa do caráter “egoísta” do homem e “altruísta” da mulher. O que está acontecendo pouco a pouco, é que a divisão sexual do trabalho está mudando também a posição de ambos os gêneros dentro do domínio e do privado. Nos primeiros anos em que a mulher entrou no domínio público foi sobrecarregada com os preconceitos de dez mil anos de isolamento e sentimento de inferioridade: ela foi para os postos menos qualificados; embora muitas vezes tenha melhor educação e qualificação do que o homem, ganha um salário muito inferior pelo mesmo trabalho e ainda faz dupla jornada de trabalho.

Numa fase posterior, a mulher reivindica a entrada dos homens no domínio do privado. Assim, eles começam a ajudá-las nos afazeres domésticos em alguns países e começam a participar do processo reprodutivo, ao cuidarem do bebê e do cotidiano, tarefas consideradas femininas.

É importante salientar que o estudo sobre as mulheres implica o estudo sobre os homens, porque para a categoria gênero o universo das mulheres é criado pelo universo masculino. Deste modo, o único meio para compreender como são constituídas as relações de gênero, é entender também de que maneira é reconstruída a masculinidade.

De acordo com CONNELL (1995), as práticas de gênero dos homens suscitam importantes questões de justiça social, considerando-se a escala da desigualdade econômica, a violência doméstica e as barreiras institucionais à igualdade das mulheres. Neste contexto, as masculinidades estão profundamente implicadas na violência organizada, nas tecnologias e nos sistemas de produção que levam à destruição ambiental e à guerra nuclear. Todas estas questões são importantes tanto para a sociedade global quanto para a vida social.

Para o autor, é imprescindível que os homens obtenham uma compreensão mais profunda a respeito de si próprios, especialmente no nível das emoções, pois só assim haverá a transformação das relações pessoais, da sexualidade e da vida doméstica.

O movimento de liberação dos homens nos anos 70 era uma crítica aos “papéis masculinos”, pois os críticos acreditavam que a masculinidade estava em crise. Esta crise estimularia a mudança, ocorrendo o aniquilamento desta masculinidade e sua substituição pela androginia. Nesta época, o gênero dos homens era compreendido como o “papéis do sexo masculino” e significava um conjunto de atitudes e expectativas que definiam a masculinidade apropriada.

Segundo o autor, o conceito de “papéis masculino” é obsoleto e tem pontos fracos em termos científicos e práticos, pois não permite compreender questões relacionadas ao poder, à violência, à desigualdade material e as complexidades e as múltiplas formas de masculinidade.

CONNELL (1995) define a masculinidade como uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Falar de uma configuração de prática significa colocar ênfase naquilo que as pessoas realmente fazem e não naquilo que é esperado ou imaginado, não existindo limites para os tipos de prática envolvidos. Neste contexto, o gênero pode ser definido como um tipo especial de prática, como “reprodução” e não como “produção” social, mas as masculinidades são construídas na esfera da “produção”, como no caso do processo de moldagem das masculinidades da classe média, no local e no mercado de trabalho, nas organizações e no sistema político.

De acordo com o autor, o gênero é a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. No gênero a prática social se dirige aos corpos e as masculinidades são corporificadas sem deixar de ser sociais.

Do mesmo modo que Scott, CONNELL (1995) acredita que o gênero é uma estrutura complexa que vai muito além das interações entre homens e mulheres, das

dicotomias dos “papéis de sexo” ou da biologia reprodutiva, pois engloba a economia, o estado e a família.

As masculinidades são construídas com os homens sendo pressionados a se distanciar do comportamento das mulheres, da feminilidade, compreendidas como o oposto. Deste modo, eles internalizam essa norma social adotando comportamentos e interesses masculinos. A internalização das normas sociais tem como custo a repressão de seus sentimentos e, o esforço demasiado para corresponder à norma masculina pode levar à violência, à crise pessoal e à dificuldade nas relações com as mulheres. A pressão em favor da conformidade vem da família, da escola, dos amigos, da mídia e, finalmente do mercado de trabalho.

O autor frisa que a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade para definir a masculinidade em geral, mas as masculinidades hegemônicas são produzidas juntamente e em relação com outras masculinidades. Ele exemplifica este fato através de uma das masculinidades hegemônicas representada em uma escola pelo grupo denominado “*The Bloods*”. Este grupo era constituído por garotos que se beneficiavam do culto do futebol existente na escola e buscavam um estilo agressivo, fisicamente dominante de conduta. Esta mesma escola produzia uma masculinidade intelectual, representada por um grupo chamado “*The Cyrils*”, constituído por garotos que não eram fisicamente agressivos, mas eram academicamente competitivos. Neste contexto, o importante é que a escola produzia ambas as masculinidades e os professores tinham que regular as relações entre elas.

A narrativa convencional também vê o gênero como um molde social cuja marca é estampada na criança, como se as personalidades masculinas saíssem como numa fábrica de chocolate. Essa visão subestima os prazeres e as emoções de se entrar num mundo genereficado e de se apropriar da masculinidade.

Portanto, devemos pensar na construção da masculinidade como um projeto coletivo e individual, perseguido ao longo de um período de muitos anos e através de voltas e reviravoltas, envolvendo encontros complexos com instituições (como escolas e mercados de trabalho) e com forças culturais (como a comunicação de massa, a religião e o feminismo).

As masculinidades são constantemente reconstruídas e sofrem mudanças ao longo da história. Entretanto, as pessoas freqüentemente representam o gênero como aquilo que não muda, mas o padrão freqüentemente chamado de “masculinidade tradicional” vinculado a “família tradicional” é uma forma de gênero historicamente recente e produto claro do mundo moderno.

Existem atualmente estudos históricos sobre as masculinidades em transformação, como a pesquisa do neozelandês Jock Phillips sobre a sociedade de fronteira que descreve mudanças dramáticas nas estratégias de gênero do estado colonial. Durante o processo de colonização, o estado tentou controlar a belicosa e violenta masculinidade de fronteira promovendo nos acampamentos agrícolas, em vez disso, um padrão doméstico de patriarcado. Décadas depois, o próprio estado estimulou uma masculinidade violenta para poder participar das guerras imperiais do início do século XX.

Dois aspectos dessa historicidade são cruciais para a compreensão da política da masculinidade. O primeiro é a luta por hegemonia. Grupos de homens lutam por domínio através da definição social da masculinidade. A posição dominante na ordem do gênero propicia vantagens materiais bem como vantagens psicológicas e isso faz com que ela tenda a ser contestada. As condições sob as quais a hegemonia pode ser sustentada estão constantemente mudando. Conseqüentemente, um dado padrão de masculinidade hegemônico está sujeito a ser contestado ou transformado ao longo do tempo. Nos últimos duzentos anos da história européia e americana, vimos o padrão hegemônico de masculinidade da classe dominante ser deslocado por uma masculinidade mais racional, mais calculista, melhor ajustada a uma economia industrial – capitalista e ao estado burocrático. Esta, por sua vez, tem sido contestada por formas de masculinidade que enfatizam o impulso e a violência, como o fascismo na metrópole e as masculinidades tipo “*cowboy*” na fronteira.

Outro aspecto importante sobre a historicidade, de acordo com o autor, é que não podemos ignorar a maioria da população do mundo, nem tampouco a história do imperialismo, que tornou possível as masculinidades hegemônicas dos poderes hegemônicos. Essa história inclui a conquista colonial direta que fez das relações de

raça uma parte inevitável da dinâmica de gênero. O imperialismo teve um impacto direto sobre a reconstrução das masculinidades na metrópole, bem como nas colônias. A história passou da conquista direta ao colonialismo econômico indireto, com a criação de mercados globais que constituem uma característica tão importante do mundo contemporâneo, pois quando as grandes empresas se tornam multinacionais elas levam junto as formas de masculinidade que são hegemônicas entre seus administradores.

De acordo com CONNELL (1995), em geral os homens se beneficiam do dividendo patriarcal, mas existem grupos específicos de homens que ganham muito pouco com ele, como os jovens de classe operária que podem não ter qualquer vantagem em relação às mulheres por causa do desemprego estrutural.

Para o autor, todas as formas de política de masculinidade envolvem uma relação com o feminismo, seja de rejeição, coexistência cautelosa ou de apoio caloroso. Existem divisões de interesses entre os homens no que diz respeito às questões de gênero, mas nem todos são egoístas podendo ser relacionais. Deste modo, a maioria dos homens tem interesses relacionais partilhados com mulheres particulares, como no caso de pais que necessitam de creches e de bons serviços de saúde para seus filhos.

CONNELL (1995, p. 205) sintetiza com estas palavras as perspectivas almejadas pelas mulheres e pelos homens que não seguem o modelo vigente:

(...) Uma nova política do gênero para os homens significa novos estilos de pensamento, incluindo uma disposição a não ter certezas e uma abertura para novas experiências e novas formas de efetivá-la. No dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar.

## 2.3 CO-EDUCAÇÃO FÍSICA

Conhecer e reconhecer os processos históricos e sociais vivenciados pelas mulheres nas atividades físicas e no desporto é fundamental para a contextualização e compreensão das relações de gênero nas aulas de Educação Física.

O fundador dos Jogos Olímpicos da era moderna, Pierre de Coubertin, acreditava que o desporto praticado pelas mulheres contrariava as leis da natureza, era uma das coisas mais inestéticas que poderia existir e, a existência de uma Olimpíada feminina era incorreta e impraticável. Coubertin considerava a atividade física importante para as mulheres, mas os Jogos Olímpicos deveriam ser reservados aos homens.

A participação das mulheres nos Jogos Olímpicos ocorreu pela primeira vez em 1900 em razão da desorganização dos comitês Paris e St. Louis, nas modalidades golfe e tênis feminino, provas marginalizadas no quadro olímpico. A participação feminina oficialmente aconteceu em 1908, e um ano depois da saída de Coubertin da presidência do COI, nos jogos de 1928, as mulheres competiram em três provas de atletismo, na ginástica e natação.

Deste modo, pode-se perceber que o esporte foi veementemente proibido às mulheres durante o transcorrer da história da Educação Física. O acesso das mulheres às atividades esportivas é algo recente, e a conquista deste espaço ainda reserva para elas inúmeras restrições. De acordo com ROSEMBERG (1995, p. 275):

A leitura dos textos brasileiros arrolados sobre EF e esportes transmite a sensação de que, aqui, o preconceito contra a mulher foi mais intenso que em outras esferas educacionais. Tais atividades estavam, e ainda estão, intensamente associadas a componentes viris, vinculados a agressividade, competitividade e força física – atributos do guerreiro – incompatíveis com o pudor, a fragilidade e a doçura – atributos da fêmea que procria.

A autora observou através do relatório Retrato Brasil que, em 1982, o número de atletas mulheres era inferior ao dos homens (representando 15% do total), elas praticavam um número inferior de modalidades e no período de 1975 a 1982 o crescimento do número de atletas homens foi superior ao de mulheres. Entretanto, a

proporção de mulheres concluindo o curso universitário de Educação Física era, em 1980, superior à dos homens.

Estudos sobre o envolvimento das mulheres em esportes e atividades físicas têm revelado que a participação em atividades esportivas declina com a idade, particularmente durante a adolescência, período em que um número bastante significativo de meninas desiste de praticar esportes e educação física, evitando geralmente estas atividades para o resto de suas vidas.

As mulheres que praticam algum tipo de atividade física muitas vezes sentem que seus papéis de mulher e atleta estão em conflito e acabam enfrentando o problema de reconciliar as concepções de feminilidade (fragilidade, dependência, passividade) com seus comportamentos esportivos, que tendem a enfatizar agressividade, competitividade e independência.

No Brasil, a participação das mulheres nos esportes e na Educação Física aumentou com a expansão dos cursos superiores, formando profissionais para atuar principalmente na rede escolar. Nesta época as aulas eram ministradas somente com a separação das turmas por sexo e os professores homens podiam trabalhar com meninos e meninas, enquanto as mulheres só podiam ministrar aulas para as meninas. Esta realidade ainda perdura nos dias de hoje, estando presente em inúmeras escolas.

A partir dos debates sobre gênero e avanços na área, os(as) docentes começam a adotar aulas mistas. Sabe-se hoje que esta nova configuração das aulas foi importantíssima para confrontar comportamentos estereotipados, mas insuficiente. Portanto, começa a existir a distinção entre aulas mistas e aulas co-educativas, pois as aulas mistas não têm assegurado a participação efetiva das meninas e as aulas co-educativas têm como objetivo a equidade na educação.

A escola mista, em busca de igualdade, passa a tratar meninos e meninas da mesma forma, uniformizando-os sob o ponto de vista androcêntrico. Além disso, proporciona às meninas e aos meninos a igualdade de acesso ao ocuparem os mesmos espaços, mas não possibilita a igualdade de oportunidades.

Durante a transição de aulas separadas para aulas mistas, os(as) professores(as) continuam a entender a feminilidade e a masculinidade como naturais

de cada sexo, e não como construções sociais. Neste contexto, existe a crença de que estas questões recebem influências significativas da família, eximindo a escola de alguma responsabilidade e entendendo-a como instituição neutra, ou seja, que não promove qualquer tipo de discriminação.

Com a adoção de aulas mistas acredita-se que todos(as) têm acesso à mesma educação e os diferentes resultados alcançados pelos(as) discentes é reflexo unicamente das diferenças individuais. Tem-se a percepção que meninos e meninas são iguais, sendo o gênero e a diversidade irrelevante na organização das aulas, ao contrário das aulas co-educativas.

A escola co-educativa considera três aspectos fundamentais para a efetiva transformação das relações de gênero: a igualdade de oportunidades, a diversidade e a equidade.

A igualdade de oportunidades, como citado anteriormente, não é sinônima de igualdade de acesso. Para que as meninas e os meninos tenham a igualdade de oportunidades é necessário que tenham, antes de tudo, a possibilidade de escolher.

Em relação à diversidade entende-se que meninas e meninos não são iguais, e valoriza-se a identidade de cada um enquanto ser único, promovendo a existência a partir da diferença.

Para que haja equidade, ao contrário das aulas mistas, são respeitadas as características únicas de alunos e alunas. Acredita-se que as regras, os métodos e conteúdos não atendem às necessidades de todos(as).

A escola co-educativa surge a partir das constatações das desigualdades entre as meninas e os meninos, onde as meninas aparecem como figurantes. Neste contexto, a instituição escolar não é uma instituição neutra. O objetivo da co-educação é reduzir estas desigualdades, admitindo a existência dos conflitos de gênero, respeitando e valorizando as diferenças entre meninos e meninas.

FERREIRA, citado por GOMES, SILVA e QUEIRÓS (2000, p. 47), expõe brilhantemente os objetivos almejados pela co-educação:

A tarefa primordial de uma co-educação deverá ter em conta os seguintes tópicos: por um lado a busca da pedagogia da igualdade, o que implica não só a denúncia de todas as situações discriminatórias como a eliminação das mesmas. Por outro, mas com igual força, a vivência plena de uma pedagogia da diferença, que aceita a diversidade de tratamento para assegurar a justiça. Finalmente a implementação e generalização de certos valores, aceitando a sua componente feminina e apreciando-os por este mesmo facto. Não basta considerar a diferença dos sexos e permitir que ela se realize. Há que investir nessa diferença, conscientes de que uma sociedade melhor terá de ser eticamente plural e que na construção da pluralidade os valores femininos deverão ser revelados.

De acordo com GOMES, citado por GOMES, SILVA e QUEIRÓS (2000, p. 43):

Este modelo parte do princípio de que não há uma realidade humana, mas duas realidades, que brotam de dois seres, semelhantes e diferentes; não se rege pelo modelo masculino, ou falso neutro, como o faz a escola mista. Co-educar exige que se perspectivem os modelos feminino e masculino e que se valorizem os aspectos positivos de um e de outro...

Segundo as autoras, para que haja aulas co-educativas alguns aspectos devem ser considerados, tais como: considerar a diversidade de capacidades, interesses e motivações dos alunos e alunas na hierarquização de conteúdos e objetivos; planejar atividades diversas para o mesmo conteúdo e com aplicação na vida cotidiana; privilegiar metodologias que favoreçam a expressão corporal e sensibilidades rítmicas; contemplar com igual grau de importância o desenvolvimento de capacidades motoras como a força e a flexibilidade.

É possível que existam discriminações quanto ao gênero dependendo das expectativas que os(as) docentes têm em relação aos alunos e às alunas quanto a comportamentos, desempenhos, e até mesmo a forma como utiliza os espaços e a linguagem, mesmo que inconscientemente. Estes aspectos devem ser relevantes para a prática docente e devemos estar atentos também para o currículo oculto, ou seja, para tudo aquilo que é transmitido no processo ensino-aprendizagem como as normas e os valores.

GOMES, SILVA e QUEIRÓS (2000) organizaram um quadro com os elementos do currículo oculto no que diz respeito aos docentes e aos discentes, exposto a seguir:

QUADRO 1 – ELEMENTOS DO CURRÍCULO OCULTO NO QUE DIZ RESPEITO AOS DOCENTES E DISCENTES.

DOCENTES	DISCENTES
Tipo e níveis de interação com alunos e alunas. Ex: As interações com os alunos tendem a ser mais freqüentes do que com as alunas.	Tipo e níveis de interação entre colegas e com o docente. Ex: Os rapazes tendem a apresentar um maior número de interações verbais e mais positivas com o professor do que as raparigas.
Linguagem que utiliza. Ex: “Jogas futebol como um rapaz!”	Linguagem que utiliza. Ex: “Já pareces uma menina a passar a bola, não tens força?”
Expectativas quanto a desempenhos, rendimentos e comportamentos em função do gênero. Ex: Esperam dos rapazes desempenhos e rendimento superiores.	Expectativas próprias e em relação a colegas do mesmo sexo e do oposto. Ex: as raparigas sentem que os professores esperam que sejam os rapazes os mais hábeis.
Conteúdos privilegiados no seu planeamento.	Níveis e formas de participação nas atividades físicas.
Forma como organiza os espaços e utiliza os materiais. Ex: No futebol o melhor campo (espaço) com as melhores balizas é para as equipas dos rapazes. O espaço ‘restante’(menos central) fica para as equipas femininas.	Atitudes e comportamentos com os colegas do mesmo sexo e do sexo oposto. Ex: Os rapazes normalmente não querem raparigas nas suas equipas de futebol. Quando as equipas são mistas, os rapazes atribuem às raparigas as funções menos ‘importantes’.

FONTE: GOMES, SILVA e QUEIRÓS, 2000.

Deste modo, as autoras fazem uma reflexão sobre o espaço, os materiais, a linguagem e as interações nas aulas de Educação Física. O espaço implica maior ou menor poder e a sua apropriação é uma forma de afirmar hierarquias e estatutos, assumindo um valor simbólico importante no relacionamento humano.

Porém, o espaço físico da escola pretende ser um espaço formativo e educativo e, para isso, todos devem ter a oportunidade de ocupá-lo e vivenciá-lo. Deste modo, diferenças etárias, de sexo, etnia, raça, força física superior ou maior agressividade, não podem ser argumentos para a prioridade ou exclusividade na apropriação do espaço escolar.

É por estas razões que devemos questionar se meninos e meninas dividem da mesma forma os espaços escolares, quem utiliza predominantemente as quadras durante o recreio, quais são os espaços típicos das meninas (são amplos e centrais, restritos e reservados) e que características apresentam os espaços de recreio que geralmente os meninos ocupam. Outras questões também devem ser analisadas, tais como: quem mais freqüentemente tenta a apropriação de espaço nas horas do recreio e nos locais destinados à Educação Física, quem predominantemente ocupa o espaço de participação efetiva em um jogo e como os docentes organizam o espaço no ensino das diferentes modalidades.

ALTMANN (1999), em sua dissertação de mestrado, discute a ocupação do espaço físico escolar nas aulas de Educação Física por quatro turmas de 5<sup>a</sup> série em uma escola municipal de Belo Horizonte. De acordo com a autora, os espaços eram ocupados de maneira diferenciada por meninas e meninos. Os meninos ocupavam espaços mais amplos através do esporte e da transgressão das normas escolares e freqüentavam os locais de difícil acesso mais do que as meninas. Enquanto para os meninos era difícil permanecer parado, as meninas aguardavam o início da aula conversando nas escadas ou nos bancos e valiam-se da cumplicidade com a professora para alcançar alguns de seus objetivos.

A ocupação das quadras esportivas durante o recreio era diferenciada por gênero: nas de queimada meninos e meninas jogavam juntos e, nas duas quadras poliesportivas, meninos jogavam futebol. As divisões genereficadas do espaço não eram rígidas, pois, de acordo com a autora, houve a presença das meninas nas quadras de futebol durante um recreio. Elas chegaram cedo na quadra antes de soar o sinal e munidas da bola. As meninas já estavam com os times praticamente prontos e prestes a iniciar o jogo quando os meninos chegaram. Elas permitiram que dois meninos atuassem como árbitros, enquanto os outros aguardavam o final da partida ou uma oportunidade para invadir a quadra.

De acordo com a autora, para se inserirem no universo masculino as meninas lançaram mão de inúmeras estratégias para evitar conflitos, chegando cedo na quadra e

permitindo que dois meninos fossem árbitros. Contudo, eram elas que mandavam em quadra mesmo com os xingões (como por exemplo, Maria-homem).

O modo como os materiais são utilizados podem revelar adequações ao gênero. Quando um material é identificado como feminino, por exemplo, pode ser rejeitado pelos meninos porque representa a diminuição no estatuto de masculinidade. Deste modo, o ideal seria a utilização de materiais desprovidos de estereótipos sexistas como materiais alternativos ou pouco conhecidos.

Outro aspecto importante é a linguagem, que constitui um forte instrumento, mesmo que sutil, por meio do qual são reforçadas atitudes preconceituosas quanto ao gênero através da predominância de um processo de ocultação da mulher pela masculinização do genérico.

As interações professor-aluno, de acordo com GOMES, SILVA e QUEIRÓS (2000), parecem exercer uma considerável influência nos níveis motivacionais, de auto-estima e autoconfiança do discente, promovendo efeitos benéficos ao nível do seu entusiasmo e capacidade de aprendizagem. Nas aulas de Educação Física as interações professor-aluno e dos alunos entre si devem ser objeto de apreciação, quanto à resposta do professor relativamente ao desempenho de meninas e meninos, e ao tipo e freqüência de intervenção com cada um destes grupos. Torna-se igualmente imprescindível apreciar o comportamento de alunos e alunas no que se refere ao tipo e à freqüência das interações que se estabelecem entre eles e com o(a) professor(a).

## 2.4 DOCÊNCIA E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

ABREU (1995) traz à tona com a pesquisa intitulada “Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física Escolar”, as percepções que os professores têm sobre o gênero e suas implicações para a prática pedagógica. Esta pesquisa é de suma importância para os estudiosos ou interessados no assunto, porque discute e questiona a opção dos docentes em trabalhar com turmas separadas por sexo ou turmas mistas.

Para a autora a opção por trabalhar com turmas mistas ou separadas depende apenas do(a) próprio(a) docente, que questionará ou não os conflitos advindos das relações homem/mulher nas aulas de Educação Física.

De acordo com a autora, a separação das turmas para os(as) docentes é necessária devido à necessidade de oferecer conteúdos diferenciados para cada sexo e pela legislação vigente. Entretanto, ambos os sexos deveriam ter acesso a uma variedade de atividades corporais e aos mesmos conteúdos, pois do contrário os docentes estarão reforçando a idéia de conteúdos apropriados a cada um dos sexos nas aulas de Educação Física. A legislação vigente não tem sido imposta ou até mesmo supervisionada, mas mesmo assim ainda serve de argumento na defesa da separação das turmas por sexo.

ABREU (1995) relata que muitos profissionais de Educação Física têm como meta principal o aprendizado dos desportos sem quaisquer adaptações, não considerando desta forma a educação integral. Nesses casos, seria coerente a separação das turmas por sexo, pois permitiria a homogeneização das mesmas a fim de alcançar o objetivo primordial, a performance de seus alunos. Segundo a autora, o fato de poucos docentes pensarem em outras formas de divisão, seja pelo nível de experiência, faixa etária ou até mesmo turmas mistas, demonstra o quanto o tema é pouco discutido e está longe de incitar questionamentos.

No estudo citado acima, foram apontados alguns aspectos negativos pelos docentes que optaram por trabalhar com turmas separadas, tais como: falta de oportunidade de sociabilização entre meninos e meninas, aumento da rivalidade entre os sexos e falta de integração da turma como um todo.

Todos estes aspectos levaram a autora a pensar que existe uma maior facilidade em trabalhar com turmas separadas por sexo, pois os atritos, originados do senso comum e de opiniões culturalmente definidas são menores, notando-se assim o despreparo para trabalhar com a pedagogia do conflito.

Os(as) professores(as) que ministram aulas mistas, não estão convictos de que esta é a melhor forma, e esta escolha deve-se provavelmente à escola escolhida, ao

convívio com professores da mesma e ao número de alunos e alunas por turma, sem que houvesse uma linha filosófica norteadora.

Foram apontados pelos docentes alguns aspectos negativos para ministrar aulas mistas, tais como: o desnível de habilidades, dificultando o desenvolvimento das atividades e a inibição das meninas (conseqüência do desnível de habilidades), a dificuldade de fazer com que os meninos compreendessem as dificuldades das meninas no aspecto motor, interesses diferenciados e falta de sucesso nos esportes.

De acordo com ABREU (1995, p. 170):

Em relação aos pontos positivos em aulas mistas, a maioria absoluta apontou a melhoria do relacionamento da turma como um todo e complementou que aulas mistas aumentam a coragem das meninas. Há um esforço maior por parte destas em acompanhar a aula, melhor relacionamento fora da escola e maior motivação de ambos nas atividades competitivas. Admitiram que aulas mistas proporcionam mais uma oportunidade de conviver com o sexo oposto, enfatizando a integração. Alguns perceberam que isso irá refletir positivamente no futuro, pois provavelmente irão se confrontar em atividades de lazer fora da escola. Reconheceram que é preciso desmistificar a convivência entre meninos e meninas, pois estarão juntos em outros ambientes.

Existe, tanto em aulas mistas quanto em aulas separadas, o que a autora chama de discriminação por habilidade, havendo maior tolerância aos erros dos meninos. Em um primeiro momento há uma rejeição dos meninos em praticar as atividades conjuntamente com as meninas, mas assim que elas começam a demonstrar habilidade essa rejeição desaparece e o fator sexo torna-se irrelevante. Neste contexto, os meninos que não demonstram habilidades motoras também são discriminados.

Este fato foi ilustrado por ALTMANN (1999, p. 113), ao observar as relações de gênero nas aulas de Educação Física de quatro turmas da 5ª série:

Certa vez, uma aluna abandonou um jogo reclamando: Homem brincar com mulher não dá certo, não! 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 excluía também meninos dos jogos...

Dois fatores têm contribuído para a exclusão das meninas nas aulas de Educação Física: a idéia de que a mulher não tem capacidade para realizar as atividades propostas e o aspecto cultural, que provoca a falta de incentivo e, conseqüentemente, a falta de participação das meninas principalmente nas atividades com bola. ABREU (1995, p. 163) salienta que: "... a falta de habilidade das meninas geralmente origina-se da falta de prática, que por sua vez é oriunda de fatores culturais..." Deste modo, é estabelecido um impasse para as meninas nas aulas, uma vez que geralmente as mesmas são associadas à passividade motora, enquanto os homens à atividade física.

DAOLIO (1995), professor de Educação Física de uma escola pública na periferia de São Paulo, discute as questões a respeito do desenvolvimento da habilidade das meninas e o processo de "antalização" das mesmas pela escola. Suas reflexões tiveram início durante um jogo de voleibol com times mistos, quando se surpreendeu com a reação de uma aluna ao errar "uma bola fácil". A aluna, diante da incapacidade de inclinar o corpo para o lado e receber o saque, disse com desânimo e raiva: "- Por que eu sou uma anta?". Neste dia esta reação apresentou-se de forma contundente, mas existia em outras aulas mesmo que de forma velada, à medida que as meninas percebiam que os meninos eram mais habilidosos do que elas em praticamente todas as atividades realizadas. Isto não ocorre apenas nas aulas de Educação Física, pois as meninas sentem-se "antas" também nas horas de lazer, por exemplo, por ser um fato social pontuado por uma história cultural.

De acordo com o autor, nem todas as meninas são inábeis e nem todos os meninos são hábeis, existindo uma enorme gradação entre o mais hábil e o menos hábil que pode se modificar dependendo da atividade realizada. Portanto, se no referido dia a atividade proposta fosse dança, talvez os meninos também se sentissem como antas.

O autor considera que há uma construção cultural do corpo definida e colocada em prática em virtude das especificidades culturais de cada sociedade e, o conjunto de hábitos, costumes, crenças e tradições que caracterizam uma cultura também se refere ao corpo. Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma construção

cultural do corpo feminino diferente da construção do corpo masculino. Contudo, este autor acredita que não deve haver uma construção idêntica dos corpos femininos e masculinos, pois as diferenças existem e dizem respeito também ao aspecto biológico com motivações e interesses diferenciados para cada um dos sexos.

O objetivo do trabalho de DAOLIO (1995) não é igualar homens e mulheres no que se refere ao uso do corpo, mas compreender que as diferenças motoras entre meninos e meninas não são naturais e em grande parte são construídas culturalmente e, portanto, não são irreversíveis. Deste modo, os professores deveriam proporcionar oportunidades a todos os alunos e alunas de praticar atividades físicas compreendendo seu significado e de acordo com seus interesses.

Muitos(as) professores(as) consideram natural a “antaldade” das meninas, e os pais ainda preferem ter uma filha “anta” ao invés de uma filha que jogue futebol ou suba em árvores. Assim, se a sociedade tem determinado um papel inferior às mulheres em relação às habilidades motoras e, se os pais reforçam a condição de antas de suas filhas, cabe aos(as) professores(as) de Educação Física começar a discutir o tema em suas aulas.

Ao analisamos todas estas questões não estamos apenas nos preocupando com a habilidade, mas entendendo que a Educação Física possui conteúdos a serem ensinados, e que devemos proporcionar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, senão a escola será responsável pela produção e reprodução dos papéis sexuais tradicionais no que diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades de meninos e meninas.

SCRATON (1986) relata que a Educação Física historicamente tem reforçado a imagem de feminilidade e da estrutura do ensino onde os meninos são treinados corporalmente para desenvolver a força e as meninas o charme. Desta forma as capacidades e potencialidades femininas não são desenvolvidas. Existe uma prioridade de treinamento corporal de ambos os sexos, mas os direcionamentos promovem objetivos diferentes. Segundo esta autora, a Educação Física é um lugar de educação da autoridade e propaga a igualdade de direitos, porém oculta a real desigualdade entre os sexos.

Existem resistências dos(as) professores(as) e alunos(as) em realizar as atividades conjuntamente nas aulas de Educação Física. Muitas vezes a presença das meninas representam um desconforto para os meninos, geralmente detentores de mais experiência e, conseqüentemente, mais habilidade. E as meninas, por sua vez, sentem-se incomodadas com as críticas dos meninos, sua referida superioridade, a falta de delicadeza deles e por “não receberem a bola”.

Por estas razões, muitos(as) professores(as) ainda preferem trabalhar, por assim dizer, com a separação dos alunos e alunas, e não das turmas, uma vez que na prática esta separação é evidente tanto em turmas separadas por sexo quanto nas turmas ditas mistas. Além disso, a falta de preparo dos(as) docentes em lidar com os conflitos de gênero nas aulas, faz com que eles(as) acabem evitando o conflito e optem pela homogeneização das turmas.

As diferenças quanto à participação e o comportamento de meninos e meninas são apontadas nas aulas de Educação Física levando-se em conta apenas as diferenças biológicas, sem considerar as influências sociais e culturais a que todos nós, homens ou mulheres, estamos sujeitos. Contudo, se faz necessário entender como as meninas e os meninos se socializam no âmbito educativo e fora dele, analisando os aspectos biológicos conjuntamente com os sociais.

Assim como os pais, os(as) professores(as) possuem determinadas expectativas em relações aos/às discentes, e estas influenciam decisivamente o processo ensino-aprendizagem. ROMERO (1995), com o estudo “Estereótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física”, realizado com 407 professores de escolas oficiais do Rio Grande do Sul, constatou os padrões de comportamento considerados apropriados pelos(as) professores(as) para meninos e meninas.

Os(as) docentes apresentaram como características de masculinidade o fato de ser agressivo, ativo, autoritário, capaz, dedicado ao lar, esportivo, forte (fisicamente), independente, líder e machista. As características de feminilidade apontadas foram: atraente, ciumenta, decidida, elegante, meiga, responsável, sensível e vaidosa.

Portanto, houve a presença de estereotipia entre os(as) professores(as) e a confirmação de resultados anteriores acerca de estereótipos.

Deste modo, do menino não se aceita que expresse tristeza na derrota de um jogo através de lágrimas, pois “homem não chora”, já para as meninas este comportamento é adequado. Aceita-se mais a expressão de afeto em mulheres do que em homens e se estimula o menino a revidar um ataque físico, punindo a menina se tiver a mesma conduta. Os meninos são orientados para o domínio do ambiente, enquanto as meninas recebem uma orientação mais passiva e de aceitação. Eles são encorajados a controlar a afeição, e as meninas a agressão; meninos e meninas expressam maior preferência por coisas ditas masculinas do que pelas consideradas femininas; há uma acentuada estereotipia quanto à escolha profissional; as meninas, e não os meninos, são submetidas à apresentação à sociedade; em seu papel de agente socializador, a mãe não promove uma educação igualitária para meninos e meninas.

Portanto, de acordo com as expectativas que o(a) docente têm para ambos os sexos os comportamentos dos(as) alunos(as) poderão ser gratificados ou punidos.

Sempre é importante lembrar que historicamente a educação escolar foi vedada às mulheres e depois consentida com restrições e que, neste contexto, elas foram levadas a ser obedientes e submissas.

Diante destas reflexões, podemos concluir que as ações dos(as) docentes não têm sido no sentido de alterar a realidade sexista presente na escola. Há a produção e reprodução dos estereótipos sexuais e papéis masculinos e femininos permeando o processo educativo, evidenciado principalmente na área de Educação Física. Para ALTMANN (1999, p. 116):

...separar turmas por sexo é estabelecer uma divisão polarizada entre os gêneros; é exagerar uma genereficação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações no gênero e considerando apenas diferenças de gênero como importantes 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 furtar-lhes de antemão a possibilidade de escolha de estarem juntos ou separados.

É importante lembrar que inúmeros(as) professores(as) não têm acesso a cursos de atualização e/ou de especialização para reciclar seus conhecimentos.

Devemos considerar também a época de sua formação inicial e as experiências vivenciadas, pois como ilustra ABREU (1995, p. 168):

Independentemente da concepção de cada docente, de sua experiência acadêmica, dos cursos de extensão que pode ter feito, das experiências em atividades extracurriculares e de seu bom senso pedagógico, o fato de não ter vivenciado essa prática no seu curso de formação dificulta em parte a aplicação de atitudes questionadoras no seu trabalho. É possível que se possa superar essa ausência, mas quero enfatizar que isso se torna mais difícil quando não se passou por experiência similar.

### 3 METODOLOGIA

Desenvolvi o trabalho de campo com os alunos e as alunas matriculados na 7ª série “A” do Ensino Fundamental da Escola Estadual Amâncio Moro, mais especificamente nas aulas de Educação Física. Realizei um estudo de caso qualitativo<sup>2</sup>, e a coleta de dados teve início no 1º semestre de 2001 e prosseguiu até o 2º semestre do mesmo ano, através de: observação participante, entrevista semi-estruturada com o professor de Educação Física e diário de investigação.

Para estudar o cotidiano das aulas escolhi o estudo de caso qualitativo, porque se preocupa em responder problemas ou perguntas a partir de como e porquês, e não apenas em afirmar uma dada realidade sem buscar os motivos que propiciaram sua formação e a transformação da mesma.

De acordo com MOLINA (1999) no âmbito educativo o estudo de caso possibilita uma maior interação entre teoria-prática, afastando mais os riscos de simplificações. Através deste tipo de estudo pode-se teorizar a partir da prática, teorizar sobre a prática ou sobre a transformação da mesma, colaborando na revisão crítica da ação dos atores e das atrizes (perspectiva emancipatória). É um dos motivos que propiciaram a escolha por este estudo foi justamente a possibilidade de ter como ponto de partida a prática. Como magistralmente lembra MOLINA (1999, p. 104): “Um caso pode representar um mundo no qual muitos casos se sintam representados. Um caso constitui uma voz que pode, em um instante determinado, condensar as tensões e os desejos de outras tantas vozes silenciadas...”

Para STAKE (1998, p. 116): “... o estudo de caso é uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de refletir a unicidade de nossas próprias vidas, ainda

---

<sup>2</sup> EISNER (1998) especifica 6 traços que fazem com que um estudo de caso seja qualitativo: qualquer coisa que tenha importância para a educação é um tema potencial para um estudo qualitativo; o “eu” atua como instrumento, importando a capacidade de ver, a sensibilidade e a percepção no contexto da investigação qualitativa; o que torna um estudo qualitativo é o seu caráter interpretativo e o propósito de descobrir o que significam os fatos para as pessoas que o experimentam; o sentido de unicidade do caso; na investigação qualitativa o juízo está bem vivo, aberto ao debate e à diferença e os fatos nunca falam por si.

que somente seja pela sua integridade, das coisas que apreciamos.” Para o autor apenas um caso foi estudado, porém com profundidade.

A pesquisa realizada foi orientada pelo contexto particular investigado. É por esta razão que posso falar com propriedade da 7ª série “A” da Escola Estadual Amâncio Moro e, embora a intenção não seja generalizar este estudo de caso, as inúmeras reflexões e considerações realizadas a partir dele poderão ser úteis e relevantes para outros casos. A este respeito YIN (2001, p. 29) diz:

(...) os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma “amostragem”, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)...

O autor acredita que o estudo de caso, para fins de ensino, tem como propósito estabelecer a discussão e o debate entre os estudantes sem precisar conter uma interpretação completa ou acurada.

Durante o trabalho de campo procurei ser objetiva na medida em que buscava entender o âmbito escolar e suas relações, mas sobretudo levei em consideração a subjetividade humana para compreender os múltiplos sentidos e significados presentes neste universo. Deste modo, as representações e opiniões do professor e dos alunos da Escola Estadual Amâncio Moro constituíram um princípio norteador fundamental para a realização da pesquisa, porque impediram que eu traduzisse a realidade baseada apenas em minhas conclusões e delegaram esse poder também aos agentes da situação investigada, ou seja, o modo como os atores e as atrizes compreendiam e significavam tal contexto.

Nas minhas idas à Escola Estadual Amâncio Moro procurei entender como as relações de gênero foram e vêm sendo construídas historicamente e culturalmente, e nesse processo, conhecer e sobretudo compreender o outro. A minha atuação jamais foi neutra, decidi o momento da observação, o que, como, onde e por quê observar. As informações obtidas são uma fusão da minha interpretação dos acontecimentos juntamente com os relatos de alunos e alunas e do professor. Assim, compreendi o

caso através das experiências de cada um, de suas impressões e histórias, rumo à construção do conhecimento.

Para a realização da coleta de dados optei pela entrevista semi-estruturada (ver Anexo 2), pois segundo NEGRINE (1999, p. 74):

É semi-estruturada quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realize explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.

A utilização da entrevista semi-estruturada foi essencial, pois obtive diretamente do professor as percepções que ele tinha sobre as relações de gênero, as aulas mistas e separadas, o relacionamento entre os alunos e as alunas e as atividades realizadas nas aulas de Educação Física. Também pude saber como ele se sentiu após ministrar aulas por tantos anos, em que contexto se formou (sua formação ocorreu em São Paulo, no ano de 1973, época em que predominava a tendência tecnicista) e quais as implicações em sua prática docente.

A realização da entrevista não foi fácil, pois inúmeras vezes o professor adiou as datas para a sua concretização. No momento em que ele começou a ser questionado argumentou comigo que eu deveria fazer as perguntas para os alunos e alunas, dizendo: “Eu tenho que pensar, observar isso para responder. Eu vejo a Educação Física como um todo e você está questionando algo muito específico. A melhor maneira é você perguntar para os alunos.” Por fim, o professor pediu para responder as questões em casa, pois desejava refletir sobre as mesmas com calma, e a entrevista tomou forma de questionário. Contudo, o mais importante é que naquele momento, de alguma forma, o professor começou a analisar as questões de gênero.

Segundo MOLINA NETO (1999, p. 111):

Num primeiro plano, está a “realidade objetiva”, isto é, existe uma pessoa que é um professor, que possui uma trajetória sociocultural, manifesta interesses e necessidades, está implicado socialmente e tem expectativas em relação a isso. Esse professor ocupa um posto de trabalho em uma escola pública como uma das conseqüências possíveis de um processo de formação (inicial e permanente) e nessa escola, de acordo com as condições materiais, desenvolve uma produção (prática) pedagógica materializada em atividades, tarefas, relações interpessoais e pensamentos.

Outro instrumento utilizado foi o diário de investigação, que contém observações, sentimentos, reações, interpretações, reflexões e explicações. É um potente instrumento para o investigador viver a realidade e demonstrar o lado humano da investigação.

YINGER e CLARK (1998) sugerem que a redação do diário é especialmente adequada para o registro do pensamento e a conduta ao longo do tempo. É uma fonte de dados próxima, pois é realizada geralmente pouco tempo depois da ocorrência dos fatos, refletindo pensamentos correntes após um acontecimento.

Durante o tempo em que convivi com as meninas e os meninos da 7ª série “A” e com o professor tentei contribuir para a prática educativa fazendo reflexões sobre as questões de gênero. Em alguns momentos estivemos abertos para o debate e tive a oportunidade de fazer intervenções durante as aulas, fato que conferiu às minhas observações o caráter de observação participante. As observações foram realizadas na última aula de terça-feira, no período da manhã (ver Anexo 1). De acordo com YIN (2001) a observação participante é um tipo especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo, podendo assumir variadas funções dentro de um estudo de caso e participar dos eventos que estão sendo estudados.

### 3.1 CONTEXTO INVESTIGADO

A Escola Estadual Amâncio Moro, situada em Curitiba, na Rua Washington Luís, 620, bairro Jardim Social, teve início em 1958 como Casa Escolar Tarumã. Em 1975 passou a pertencer ao Complexo Escolar do Colégio Estadual do Paraná, recebendo a denominação de Escola Estadual Amâncio Moro - Ensino de 1º grau. Atualmente atende alunos e alunas que desejam realizar o Ensino Fundamental, nos períodos da manhã e tarde.

Esta escola, tendo como parâmetro o sucateamento de algumas das instituições públicas de ensino, conta como uma boa estrutura física e condições de trabalho muito satisfatórias (não possui, por exemplo, episódios de violência contra os próprios alunos

ou professores). O único porém apresentado pela instituição foi a falta de um local apropriado para a realização das aulas de Educação Física nos dias de chuva. Normalmente, os professores utilizavam um espaço coberto, que fica ao lado de algumas salas de aula. Este fato incomodava os professores das outras disciplinas, e com razão, entretanto nada foi feito de efetivo para que os alunos e as alunas pudessem usufruir as aulas de Educação Física em dias inoportunos.

#### 4 RESULTADOS/DISCUSSÃO

Foi possível observar nas aulas de Educação Física que o professor da 7ª série “A” da Escola Estadual Amâncio Moro polarizava as atividades em suas aulas: meninos jogavam futebol e meninas vôlei; meninos numa quadra e meninas na outra; uma fila só de meninos e outra só de meninas; etc. Esta realidade, presente na Escola Estadual Amâncio Moro, poderia ser diferente uma vez que meninos e meninas atuaram juntos durante o recreio, em atividades não dirigidas. Durante o recreio observei meninas e meninos jogando futebol junto. Neste caso, considero que existe no imaginário do professor preconceitos quanto às possibilidades e potencialidades de meninos e meninas, e isto é um reflexo de uma educação tradicional onde a mulher era “protegida” pela sociedade e educada no paternalismo. Este tipo de atitude tem levado a exclusão das mulheres nos jogos esportivos e está presente também na divisão sexual do trabalho que especializa ambos os sexos em tarefas próprias e específicas. É importante lembrar que o acesso das mulheres ao mundo esportivo foi reconhecido recentemente. Como assinala Ferris citado por GÓMEZ (1991) é o processo de socialização diferencial que as meninas recebem em casa e na escola que marca sua participação no esporte para o resto da vida.

Apesar dos evidentes progressos temos que reconhecer que o nível de atividade física e desportiva das mulheres ainda é muito inferior ao dos homens, tanto no campo esportivo quanto no recreativo. Nesse sentido, a intervenção do professor pode fazer diferença, pois de acordo com COSTA e SILVA (2002) as aulas de Educação Física na escola talvez signifiquem, em muitos casos, a única possibilidade das meninas em aprender e desenvolver as atividades físicas e corporais. Assim, se meninos e meninas realizavam as atividades conjuntamente durante o recreio, o mesmo deveria acontecer nas aulas de Educação Física, ao contrário do caso observado.

Em uma das minhas observações, as meninas reclamaram que os meninos estavam “dando bolada na cara, na barriga da gente” e solicitaram a intervenção do professor no jogo de futebol. Este, rispidamente, respondeu: “Quem mandou vocês

jogarem com os meninos, eu mandei vocês jogarem aí?!”. Assim, o professor deixou claro que considerava as meninas culpadas por invadirem o território masculino e que “ali não era o lugar delas”. Entram em cena aqui as argumentações de origem biológica de agressividade como traço instintivo, porém com a distinção dos traços entre os sexos ao enfatizar que os meninos são mais agressivos e as meninas passivas, assinalando com isto os traços próprios de feminilidade e masculinidade. Temos que destacar que se a agressividade é um traço instintivo, é também um componente básico tanto da personalidade masculina como feminina e ainda que a agressividade seja um traço instintivo, o seu modo de expressão é de natureza sociocultural. Neste sentido, é preciso salientar que os meninos crescem testando sua força física, habilidade e valentia, sendo o esporte um campo masculino.

Deste modo, o professor acreditava que existiam atividades apropriadas somente para meninos e atividades apropriadas somente para meninas. Os alunos e as alunas certamente perceberam as expectativas que ele tinha e os papéis que deveriam ser desempenhados quanto à questão gênero. Tais atitudes contribuíram para a consolidação e perpetuação dos estereótipos, e o trabalho integrado entre meninas e meninos tornou-se praticamente impossível.

Assim, constatei que as aulas mistas nem sempre são co-educativas, e na prática, muitas vezes não são nem mesmo mistas, pois reafirmam valores e normas do modelo masculino, tais como: ocupação diferenciada do espaço físico durante as aulas; uso da linguagem no masculino; desvalorização dos saberes da cultura feminina; assédio sexual; norma masculina para conteúdos e atenção.

No caso em questão podemos dizer que o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedade e os conflitos são comumente ignorados ou negados. Se pretendermos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações – do senso comum ou proveniente de pesquisas – se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Porém, existem diferenças entre os próprios homens e entre as próprias mulheres, e este fato é essencial para que haja equidade entre os sexos.

Percebi que dificilmente a aula de Educação Física era um lugar para os aprendizes. Os conteúdos ministrados demonstravam uma educação dirigida ao desempenho dos que sabiam. Pude averiguar que alguns meninos não tiveram a oportunidade de aprender, mas as meninas foram maioria. Neste caso, eles também foram vítimas do modelo escolhido.

Na Escola Estadual Amâncio Moro as meninas sentiam-se inferiorizadas em relação aos meninos porque não possuíam o mesmo nível de experiência que eles nos jogos e julgavam-se incapazes de realizar as atividades propostas. Este fato tornou-se evidente com os inúmeros comentários realizados pelas meninas da 7ª série “A” tais como: “Parece que eu entendi!”, “Não estou entendendo nada!”, “Não entendi!”. Muitas meninas chegaram a me questionar a respeito do seu desempenho: “Joguei bem?!”. Os meninos, contudo, “foram à forra” em um território eminentemente sexista e pautado no rendimento, contribuindo para a baixa auto-estima das meninas com os seguintes comentários: “Corre sua anta!”, “Burras!”, “As meninas são lentas!”, “Monga!”. O professor, ao invés de intervir e evitar a discriminação sofrida por elas, ora silenciava-se ora concordava com os comentários dos meninos, reforçando e consolidando as atitudes sexistas. Estes dizeres depreciaram as meninas quanto ao seu conhecimento, fizeram crer que as mesmas não estavam comprometidas com o aprendizado ou ainda que não eram suficientemente capazes de aprender algo sem que tivessem tido experiência anterior.

Inúmeras vezes o professor comentou com os meninos que as mulheres deveriam jogar futebol para que os homens pudessem vê-las com “aqueles shorts pequenos” e que na verdade elas não eram capazes como os homens. Neste sentido, a linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares eram todos campos de um exercício desigual de poder. O que nos faz refletir que a escola não só transmite conhecimentos, nem mesmo só os produz, mas que ela também fabrica sujeitos e sujeitados. Deste modo, houve uma desvalorização das alunas como sujeito cognitivo, centrando a atenção aos atributos físicos. Este tipo de comentário pode ter sido produzido com a intenção de ser galanteador, porém não se distancia das piadas sexistas que agredem as mulheres, as

desconcertam e fazem com que as mesmas sintam-se mal, dificultando ainda mais a participação e aprendizagem das meninas. O assédio é uma das formas dos meninos demonstrarem sua masculinidade nas escolas mistas e, de acordo com SCRATON (1993) é um sério problema, intensificado quando trabalhamos com atividades centradas no físico. Para Arnot, citada por SCRATON (1995) devemos observar até que ponto os meninos transtornam as aulas: seu assédio sexual, suas insistentes atitudes para chamar à atenção e sua necessidade de disciplina, assim como suas atitudes com as meninas como grupo silencioso ou “sem rosto.”

Durante as observações realizadas compreendi que as aulas de Educação Física da Escola Estadual Amâncio Moro correspondiam ao modelo androcêntrico de atividades e relações, pois as meninas e as atividades consideradas femininas eram neutralizadas ou ignoradas. Dois momentos diferentes ilustraram esta questão:

- a) Em uma disputa pela quadra entre meninas e meninos o professor disse: “As meninas a gente contorna!”. Na verdade, o que ocorre é que as meninas tendem a ajustar e regular seu comportamento como resposta mais que os meninos, mas não se trata de passividade feminina. Os meninos geralmente mostram-se mais autônomos e as meninas mais dependentes do ambiente e da ação das pessoas que intervêm. Estas características não são próprias de meninas ou meninos, mas produzidas pela socialização na família e na educação formal. A dependência e a insegurança das meninas não teria razão de ser se proporcionássemos igualdade de atenção para ambos os sexos.
- b) Uma aluna, a Thaísa, afirmou preferir aulas separadas porque teve a possibilidade de aprender dança e isso não aconteceu nas aulas mistas. Podemos observar, então, que as atividades ditas femininas, como a dança, não foram trabalhadas pelo professor, reforçando o exposto acima de que as meninas e as atividades consideradas femininas são desprezadas. Assim, nas aulas o importa é que os meninos estejam satisfeitos, porque não trarão problemas para o professor. O mesmo não ocorre com as meninas, cuja opinião não importa. Além disso, não há preocupação por parte do

professor em atender as preferências das meninas. Neste caso, elas não desenvolveram as mesmas habilidades que os meninos, e foram deixadas de lado porque os meninos demandaram mais atenção. O professor utilizou estratégias de sobrevivência acomodando as atividades mais relacionadas aos interesses dos meninos que das meninas. O futebol proporcionou um controle imediato da estrutura, mas também reforçou a expectativa de gênero, especialmente quando envolveu o controle mais amplo do espaço pelos meninos, onde o jogo das meninas ocupou apenas um pequeno espaço. Diante desta situação, pude analisar que existe uma contradição, pois a instituição encarregada do processo educativo tem perpetuado a discriminação, cada vez mais sutil e menos palpável o que dificulta a sua detecção. Deste modo, para evitar a estimulação das atividades estereotipadas os valores do grupo misto devem ser constantemente confrontados.

Quando indagado sobre a preferência por turmas separadas ou mistas o professor respondeu: – “Prefiro turmas separadas porque os meninos assimilam muito mais rapidamente a aprendizagem e são mais fáceis de trabalhar em qualquer modalidade esportiva. Os meninos são mais fáceis de trabalhar até pela constituição física. As meninas são menos ágeis.”

Com esta resposta o professor demonstrou ter concepções que povoam o imaginário da maioria das pessoas e que chamamos de senso comum. Primeiramente, os meninos não são mais fáceis de trabalhar, eles possuem mais prática nas atividades esportivas do que as meninas, porque foram incentivados culturalmente desde cedo. Além disso, o professor disse que as meninas não assimilam a aprendizagem, e no entanto durante todo o tempo em que estive na escola não vi uma intervenção sequer dirigida a elas e, se ele não ensina, conseqüentemente elas não aprendem. Ficou evidente que o professor, de antemão, não acreditava que as meninas fossem capazes de aprender, considerando este fato como algo inato e que os meninos eram

naturalmente mais aptos, pois segundo ele “os meninos são mais fáceis de trabalhar até pela constituição física”.

O ato de separar meninos e meninas supõe a aceitação de que não é possível neutralizar os aspectos negativos do modelo masculino. Isto quer dizer que alguns meninos acreditaram que os que não eram capazes como eles, isto é, habilidosos, podiam ser ridicularizados e agredidos. Existiam meninos que não correspondiam ao modelo, como na situação em que alguns meninos não queriam jogar futebol, mas basquete. Neste caso, só interessavam os que sabiam e os outros passaram a ser considerados como espectadores e incapazes, ou como as mulheres, invisíveis.

Sobre a preferência dos alunos pelas atividades, o professor acreditava que os meninos preferiam o futebol e basquete e as meninas preferiam o voleibol. Com esta resposta ele confirmou a polarização refletida em sua prática e nas atividades. A questão é que os professores acreditam que existem atividades apropriadas somente para meninas e atividades apropriadas somente para meninos, mas nenhuma atividade em si é feminina ou masculina. Deste modo, a prática docente resume-se nestas atividades (futebol, basquete, vôlei) ano após ano e com a produção e reprodução de estereótipos femininos e masculinos. Assim, grande parte dos alunos e alunas prefere tais atividades, porque eles gostam de fazer aquilo que lhes ensinaram e que sabem fazer, mas isto não chega a ser uma escolha. Mesmo assim existem aqueles que fogem à regra. A Thaísa, por exemplo, afirmou não gostar de vôlei, mas de atletismo, um conteúdo que não foi ministrado pelo professor. Os meninos que gostavam de basquete reclamaram várias vezes: “Ah, só tem futebol!; Futebol de novo!”, demonstrando que não eram todos os meninos que gostavam de jogar futebol. Ficou evidente que não eram oferecidas oportunidades de escolha nem para as meninas e nem para os meninos que não correspondiam ao modelo e, com isto, o professor limitou as possibilidades de aprendizagem e participação de ambos os sexos.

A este respeito ROSEMBERG (1995, p. 286) diz: “...Há que se refletir, um dia ainda no Brasil, o mal que causa a meninos e rapazes a hipertrofia dos atributos do guerreiro, a expectativa quanto à “naturalidade” da associação entre gostar de futebol e

ser homem. Que impacto isso causa na vida afetiva e social de meninos que não se interessam por futebol? Que não se afeiçoam ao culto do guerreiro?”

Para o professor, os conflitos mais freqüentes entre meninas e meninos baseavam-se na diferença de habilidade, uma vez que para ele os conflitos mais freqüentes eram: a dificuldade das meninas em assimilar a matéria prática passada pelo professor; durante os jogos recreativos os meninos reclamavam muito das meninas porque as mesmas não apresentavam o mesmo desempenho que eles. O professor foi questionado sobre os conflitos entre as meninas e os meninos, mas acabou respondendo sobre as dificuldades que ele enfrentava ao ministrar aula para as meninas. Percebi inúmeras vezes que não eram os meninos que sentiam-se insatisfeitos com o desempenho das meninas, mas ele. O professor acreditava também que as meninas eram o principal motivo para a desmotivação dos meninos. Em nenhum momento ele questionou o encaminhamento proporcionado à disciplina e as possíveis alternativas para a resolução do desempenho das meninas nas aulas práticas.

Conforme LARA (1995, p. 40): “Nós homens, seres racionais e sociais, excluimos a irracionalidade da mulher, incluindo-a como dominada em nosso universo exclusivo e privado. Assim, nós, homem e mulher, estabelecemos os limites que fazem do nós um lugar tranqüilo e ordenado na hierarquia natural dos sexos e que deixa fora os outros, representantes do caos, do risco e da inquietude da desordem.”

Nunca vou esquecer o quanto foi difícil, em determinados dias, realizar esta pesquisa. O primeiro impacto ocorreu quando tive que explicar ao professor quais eram as minhas intenções. Neste dia, o primeiro inclusive, o professor interpretou a minha presença na escola como inquiridora da qualidade de suas aulas, pois não havia entendido o que significava gênero. De certa forma ele não estava errado, porque quando questionamos gênero, analisamos outros aspectos também. Entretanto, o que me angustiou foi o fato dele não entender os motivos que realmente me levaram até lá, mesmo depois de minhas explicações. Considero esta falta de compreensão responsabilidade de uma educação deficitária, que não tem proporcionado novos horizontes para os docentes. Assim, sinto-me privilegiada por ter tido inúmeras oportunidades para refletir sobre a docência, uma profissão tão importante.

## 5 CONCLUSÕES

De acordo com a literatura e as observações realizadas na Escola Estadual Amâncio Moro, constatei que houve a polarização das atividades nas aulas: meninos jogavam futebol e meninas vôlei; meninos numa quadra e meninas na outra; uma fila só de meninos e outra só de meninas; etc. Esta polarização ocorreu porque o docente continua acreditando na existência de dois universos opostos, o masculino e o feminino, e que homens e mulheres têm papéis distintos a cumprir, como no caso das atividades apropriadas a cada um dos sexos e das justificativas de ordem biológica para a separação das turmas por sexo.

Além disso, o professor continua mantendo uma tendência tecnicista, ou seja, privilegiando o rendimento em suas aulas. Deste modo, a aula de Educação Física não foi um lugar para a aprendizagem ou para os aprendizes e os conteúdos ministrados demonstraram uma educação dirigida ao desempenho dos que já sabiam.

Este estudo confirmou que o sistema escolar mantém um perfil androcêntrico e competitivo, onde as meninas e as atividades consideradas femininas são neutralizadas ou ignoradas. No caso investigado, as meninas sentiam-se inferiorizadas e julgavam-se incapazes de realizar as atividades propostas porque não possuíam o mesmo nível de experiência que a maioria dos meninos nos jogos. Neste contexto, elas eram a maioria, mas alguns meninos também não tiveram a oportunidade de aprender.

Neste sentido, os meninos também foram vítimas do modelo vigente, pois não tiveram liberdade de escolha. Gostar de futebol, nos mais variados ambientes e no contexto investigado, é quase que uma obrigação para qualquer garoto “normal” e “sadio”.

É importante considerar que a polarização presente nas aulas de Educação Física não ocorre naturalmente. A intervenção do docente é decisiva para determinar uma nova configuração e um trabalho integrado entre meninas e meninos. Neste estudo de caso as alunas e os alunos perceberam as expectativas que o professor tinha em relação a eles e os papéis que deviam ser desempenhados quanto à questão gênero, o que contribuiu para a consolidação e perpetuação dos estereótipos.

Infelizmente pode-se perceber que há a produção e reprodução do sexismo e dos papéis masculinos e femininos permeando o processo educativo nas aulas de Educação Física, em razão de uma formação inicial deficitária no que se refere à temática estudada, por não ter sido abordada e problematizada no meio acadêmico. A maioria dos profissionais que atuam nas escolas nos dias de hoje, possivelmente teve aulas práticas separadas por sexo durante a graduação.

A carência de subsídios teóricos, a impossibilidade de vivenciarem uma realidade diferenciada e a falta de atualização e aprofundamento nas correntes pedagógicas, resultou no despreparo do professor em lidar com os conflitos de gênero.

Deste modo, as aulas mistas nem sempre são co-educativas, e na prática, muitas vezes não são nem mesmo mistas, pois reafirmam valores e normas do modelo masculino.

A escola co-educativa considera três aspectos fundamentais para a efetiva transformação das relações de gênero: a igualdade de oportunidades (que não é sinônimo de igualdade de acesso, pois para que as meninas e os meninos tenham a igualdade de oportunidades é necessário antes de tudo que eles tenham a possibilidade de escolher), a diversidade (que entende as meninas e os meninos não como iguais e valoriza a identidade de cada um enquanto ser único promovendo a existência a partir da diferença) e a equidade, que tem como objetivo o respeito às características únicas de alunos e alunas, acreditando que as regras, os métodos e conteúdos não atendem às necessidades de todos.

A escola co-educativa surge a partir das constatações das desigualdades entre as meninas e os meninos, onde as meninas aparecem como figurantes. Neste contexto, a instituição escolar não é uma instituição neutra. O objetivo da co-educação é reduzir estas desigualdades, admitindo a existência dos conflitos de gênero, respeitando e valorizando as diferenças entre meninos e meninas. Considero, portanto, a escola co-educativa aquela que educa meninas e meninos, partindo da individualidade e à margem dos estereótipos sexistas.

De acordo com MORENO (1993) co-educar não significa unificar o método, o conteúdo, mas usufruir as diferenças e entender que o professor intervém no processo

de aprendizagem dos alunos e alunas fazendo uma inter-relação entre o conteúdo e a forma. Aprofundar a temática das relações de gênero supõe uma transformação da consciência e da realidade institucional que as conformam. O sentido androcêntrico de um objetivo transformador constitui propriamente uma tendência e, como afirma LARA (1996) trata de assumir as semelhanças e as diferenças, incluindo as diferenças dos considerados mais iguais e as semelhanças dos considerados mais díspares em todo o grupo pedagógico. Para que isto aconteça, é necessária uma transformação das práticas pedagógicas e seus referenciais teóricos, dos conteúdos disciplinares, da metodologia e da avaliação.

Em definitivo, para que a Educação Física seja co-educativa temos que ir além da igualdade alcançada nos aspectos formais e continuar desvelando o sexismo que ainda persiste na prática, um sexismo sutil que requer uma análise mais minuciosa e atuações concretas. Neste sentido, é de fundamental importância prestar atenção no currículo oculto tratando de analisar as contradições, criando espaços de negociação nos quais se explicitem as discordâncias e, se possível, o consenso sob o respeito à diversidade e aos princípios co-educativos.

Este estudo de caso revelou que a escola resiste à filosofia co-educativa e continua mantendo implícita e explicitamente a discriminação de meninas e meninos que não correspondem ao modelo proposto. O caso em questão evidenciou que o professor precisa entender os efeitos da discriminação para ambos os sexos e isto requer especial atenção à linguagem e aos comportamentos. Ao cuidar da linguagem é importante que preste atenção a quem dirige a palavra e que a mesma não se centre apenas nos meninos ou no masculino. Existem inúmeros aspectos que podem diminuir as desigualdades nas aulas de Educação Física, tais como: fomentar atitudes de cooperação, favorecer a participação e o aprendizado de ambos os sexos, atender essencialmente ao processo de interação entre professor-aluno-aluna, transladar a atenção às causas, indagar sobre os comportamentos dos meninos e proporcionar maior apoio para aumentar a auto-estima potencializando a segurança.

Devemos reconhecer que a escola, depois da família, é a instituição social mais importante na socialização de meninos e meninas. Quando os alunos e as alunas

chegam às aulas de Educação Física já vivenciaram uma forte socialização no que se refere ao “papel” sexual, ou seja, o imaginário de meninas e meninos assim como o do professor e da professora está impregnado de preconceitos. São estas concepções que devem ser questionadas e enfrentadas para que as aulas possam ser co-educativas. Este processo não estará isento de tensões, uma vez que irá questionar princípios, hierarquias e modos de agir que têm sido aceitos como naturais.

Através deste estudo de caso, espero que as relações de gênero, com seus inúmeros matizes, possam desestabilizar conceitos e normas ultrapassados e impostos há muito tempo e que, através do conhecimento e reconhecimento de como vêm sendo construídas as relações histórica e culturalmente, continuem incitando a reflexão e a transformação do modelo de Educação Física dominante e suas práticas cotidianas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Neíse Gaudêncio. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. *In*: ROMERO, Elaine. **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995.

ALTMANN, Helena. Rompendo fronteiras de gênero: Marias (E) Homens na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n. 1, p. 112-117, set. 1999.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

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.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em “antas”. *In*: ROMERO, Elaine. **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 99-108.

DOWLING, Colette. **Complexo de Cinderela**. Tradução Amarylis Eugênia F. Miazzi. São Paulo: Melhoramentos, 1981.

EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

GARRETAS, María M. Rivera. **Nombrar el mundo en femenino**. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista. Barcelona: ICARIA, 1994.

GOMES, P. B.; SILVA, P.; QUEIRÓS, P. **Equidade na Educação: Educação Física e Desporto na Escola**. Porto: Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto, 2000.

GÓMEZ, Benilde Vásquez. La niña y el deporte: La motivación para el deporte y los valores de la niña. **Revista Infancia y sociedad**, 1991.

IRIGARAY, Luce. Entrevista concedida a Maria Encarna Sanahuja YII, Teresa Sanz y Rosa Segarra Martí. **DUODA Revista D Estudis Feministes**, n. 7, p. 177-185, 1994.

LARA, Núria Pérez de. Feminismo, multiculturalismo y Educación Especial. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 253, p. 86-91, 1996.

\_\_\_\_\_. Las prácticas críticas y el otro: pensar en nosotros. **Revista Aprender a pensar**, n. 11, p. 36-41, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATOS, Maria Izilda S. de. **Por uma história da mulher**. Bauru: EDUSC, 2000.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *In*: TRIVIÑOS, A. N. S.; \_\_\_\_\_. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 107-139.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. *In*: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 95-105.

MORENO, M. **Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela**. Barcelona: ICARIA, 1993.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro**. Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos, 1997.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 61-93.

PIUSSI, Anna Maria. La diferencia sexual, más allá de la igualdad. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 267, p. 10-16, 1998.

ROMERO, Elaine. A arquitetura do corpo feminino e a produção do conhecimento. *In*: \_\_\_\_\_. **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995. p. 235-270.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação Física, os esportes e as mulheres: balanço da bibliografia brasileira. *In*: ROMERO, Elaine. **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. Ijuí: Unijuí, 1999.

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

SCRATON, Sheila. **Educación física de las niñas: un enfoque feminista**. Madrid: Morata, 1995.

\_\_\_\_\_. Equality, Coeducation and Physical Education in Secondary Schooling. *In*: EVANS, John (Ed.) **Equality, Education & Physical Education**. London: Falmer Press, 1993.

\_\_\_\_\_. Images of Femininity and Teaching Girls: Physical Education. *In*: EVANS, John. **Physical Education, Sport and Schooling: studies in the Sociology of Physical Education**, 1986.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YINGER, Robert, J.; CLARK, Cristopher, M. El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. *In*: ANGULO, Villar; MIGUEL, Luis (Ed.) **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Marfil, 1998. p.175-195.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Dia:                    Hora:                    Professor:

A: Espaço Físico

Localização temporal e espacial:

Definição do ambiente na situação observada:

Processos de interação

O que dizem?

Como se diz?

Quais são os materiais curriculares utilizados?

Estereótipo de gênero

Atitudes sexistas-discriminatórias

## ANEXO 2 – ENTREVISTA

1) Qual é a sua percepção sobre o relacionamento entre as meninas e os meninos nas aulas mistas?

O relacionamento a princípio era meio hostil de ambas as partes, mas com o decorrer das aulas tornou-se amistoso naturalmente.

2) Prefere turmas mistas ou turmas separadas? Por quê?

Prefiro turmas separadas, porque os meninos assimilam muito mais rápido a aprendizagem e são mais fáceis de trabalhar em qualquer modalidade esportiva. Os meninos são mais fáceis de trabalhar até pela constituição física. As meninas são menos ágeis.

3) Quais são os conflitos mais freqüentes entre as meninas e os meninos nas aulas mistas?

Os conflitos mais freqüentes são: a dificuldade das meninas em assimilar a matéria prática passada pelo professor; durante os jogos recreativos mistos os meninos reclamam muito das meninas porque as mesmas não apresentam o mesmo desempenho dos meninos.

4) As alunas e os alunos têm alguma predileção por certas atividades? Quais são elas? Contrariamente, há alguma rejeição por parte deles em relação a um certo tipo de atividade? Qual?

Os meninos preferem o futebol de salão e o basquetebol, e alguns preferem o voleibol. As meninas se identificam mais com o voleibol, com algumas exceções para o futsal e basquetebol. As meninas preferem menos contato físico como o vôlei, e os meninos preferem mais contato físico.

5) Os alunos e as alunas manifestaram alguma opinião a favor ou contra a mudança de aulas separadas para aulas mistas?

A princípio a união entre meninos e meninas não foi bem aceita, mas com o decorrer do tempo a rejeição tornou-se menor de ambas as partes.

6) Como vê o comportamento das meninas? E dos meninos?

O comportamento tornou-se um pouco difícil, devido à necessidade que eles têm de chamar a atenção do sexo oposto.

7) Durante esses anos lecionando percebeu uma mudança significativa no comportamento deles?

Infelizmente a mudança foi para pior, os alunos não respeitam mais seus colegas, professores e pais, são indisciplinados durante as aulas, são agressivos tanto fisicamente quanto moralmente.