

MARCAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A SEPARAÇÃO DE MENINOS E MENINAS EM FOCO

Priscila Gomes Dornelles¹

RESUMO

Este texto problematiza como o conceito de gênero atravessa os discursos que constituem a separação de meninos e meninas como um recurso necessário e importante nas aulas de Educação Física na escola. Através do uso de questionários e da realização de entrevistas com professores/as de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que utilizavam a separação nas suas aulas foi possível discutir como o gênero dimensiona esta disciplina escolar. A análise foucaultiana de discurso e o gênero como categoria analítica conformaram teoricamente a análise empreendida sobre este material.

Palavras-chave: gênero, Educação Física escolar, separação de meninos e meninas.

Introdução

Este texto discute como o conceito de gênero se atravessa à Educação Física escolar. Para isso, questiona a recorrência da

separação de meninos e meninas como um recurso pedagógico para dimensionar o uso desta estratégia como produção generificada operada por esta disciplina na escola. A análise empreendida neste trabalho

1 Licenciada em Educação Física pela UFRGS, é especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde e mestre em Educação pela mesma instituição. Atualmente realiza o doutorado acadêmico na Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. É integrante do GEERGE/UFRGS (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero), do GEPEFE/UFRB (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física) e do Núcleo CAPITU/UFRB (Gênero, Diversidade e Sexualidade). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e atua nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Física. Contato: prisciladornelles@ufrb.edu.br

é parte de uma pesquisa mais ampla realizada em nível de mestrado na qual, a partir da perspectiva pós-estruturalista, particularmente tomando os Estudos Culturais, Feministas e de Gênero, dediquei-me a problematizar a separação de meninos e meninas na Educação Física escolar na tentativa de compreender quais argumentos e justificativas eram rearranjados, mobilizados e engendrados na sustentação dessa prática, especialmente aqueles ligados a corpo e gênero. Dito de outra forma, como corpo e gênero atravessam os discursos que constituem a separação como um recurso necessário e importante nas aulas de Educação Física na escola.

Como recurso metodológico, enviei questionários para professores/as de Educação Física que lecionavam para os anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre com o objetivo de identificar docentes que separavam meninos e meninas nas suas aulas. A partir das respostas obtidas com os questionários, selecionei e entrevistei dez professores/as. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Ao discutir o tema da separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar de acordo com os caminhos teóricos que conformam este texto, enfatizo que gênero, efetivamente, atravessa

e constitui esse espaço pedagógico. O que me interessa é demarcá-lo como conceito teórico e utilizá-lo como ferramenta analítica e filosófica para visibilizar a separação como uma fabricação, como uma produção engendrada por (e que produz) determinadas formas de conhecer os corpos e os gêneros.

Sobre os caminhos metodológicos

Dentre algumas possibilidades para compor as estratégias metodológicas, o(s) objetivo(s) da pesquisa e seus atravessamentos teóricos estão implicados com a produção das trajetórias a seguir. Dessa forma, para compreender que argumentos e justificativas os professores e as professoras de Educação Física utilizavam para separar meninos e meninas nas escolas, construí algumas estratégias para a composição do *corpus* investigativo.

Tratar do tema da separação como prática em princípio não-oficializada em documentos, leis, decretos, diretrizes curriculares e projetos pedagógicos seria uma tarefa possível se esse fosse meu objetivo, apesar do seu caráter silencioso nesses espaços. Mas, por considerar que é o/a professor/a de Educação Física o/a principal agente

da separação é que surgiram e se efetivaram algumas possibilidades metodológicas como caminhos possíveis no bojo de outras opções. Nesse sentido, optei pelo uso de entrevistas para compreender melhor que justificativas e concepções sustentam essa separação, em geral, operacionalizada pelo/a próprio/a professor/a. Ou melhor, que discursos sujeitam esses/as docentes de forma a constituir a separação de meninos e meninas como um recurso cotidiano e necessário nas aulas de Educação Física na escola.

Para isso, enviei questionários endereçados aos/às professores/as de Educação Física que atuavam nos anos finais do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre² como um encaminhamento que poderia garantir informações sobre as escolas onde havia separação e sobre os/as docentes que organizavam suas aulas separando meninos e meninas. Nesse processo, é fundamental evidenciar que, por um comprometimento ético, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado junto aos questionários e às entrevistas desta pesquisa, nos quais eram apresentadas informações sobre a

pesquisadora, os objetivos da pesquisa e algumas garantias para os participantes, como a ausência de qualquer ônus e a preservação do caráter confidencial e anônimo das suas identificações³, por exemplo.

A partir das respostas dos/das professores/as às questões fechadas e abertas sobre o uso da separação inscritas nos questionários, selecionei dez entrevistados/as que: a) ou separavam os discentes com a formação de turmas específicas para as aulas de Educação Física nas suas escolas (uma turma específica de meninas e outra turma específica de meninos); b) ou, com turmas mistas, utilizavam a separação em alguns momentos e/ou em algumas aulas.

Com relação à opção por entrevistas, Rosa Maria Hessel Silveira (2002) apresenta algumas considerações sobre o tema no referencial pós-moderno, as quais trazem sentido para a investigação empreendida. As entrevistas permitem compreender as construções culturais desse tempo, pois as falas dos/as entrevistados/as “[...] estão embebidas nos discursos de seu tempo [...]” (SILVEIRA, 2002:130). É sobre a constituição discursiva da separação entre meninos e meninas

2 Em 2006, ano de realização das atividades de campo desta pesquisa, trabalhei com a margem de quarenta e seis escolas.

3 É importante salientar que os nomes utilizados para identificar os/as professores/as colaboradores/as desta pesquisa foram alterados como forma de garantia do anonimato.

na Educação Física escolar, principalmente nos seus atravessamentos sobre corpo e gênero, que esta pesquisa centrou seu foco.

Para tratar do *corpus* produzido com os questionários e as entrevistas, propôs-se uma análise discursiva a partir da contribuição foucaultiana. Nesta investigação, o discurso é entendido como prática, e não como produto de indivíduos falantes, numa série de elementos lingüísticos encadeados por uma formação ou ordem de uma frase, por exemplo. A partir da contribuição de Michel Foucault, podemos conceituar discursos como:

[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2005: 55).

Rosa Fischer (2001) explora de forma minuciosa as implicações da assunção nas investigações de uma “teoria foucaultiana de discurso”. Segundo a autora, alguns conceitos, como enunciado, prática discursiva, sujeito e heterogeneidade discursiva, são imprescindíveis

nessa movimentação teórico-metodológica.

Por sua função conceitual e operativa, torna-se fundamental visibilizar o gênero como um conceito que me permitiu organizar e sistematizar as análises empreendidas nesta pesquisa, produzindo, também, rearranjos na trama teórico-metodológica. Considerando que o conceito de gênero foi cunhado pelo movimento feminista e sua assertiva pode ser construída a partir de diferentes marcos teóricos, demarco que, com base na produção de algumas estudiosas feministas (Scott, 1995; Nicholson, 2000; Louro, 2004; Meyer, 2004), gênero está sendo entendido e abordado como construção cultural.

Linda Nicholson (2000) alerta que essa compreensão pode ser trabalhada em duas vertentes, que se diferenciam dentro da teorização feminista. Segundo a autora, numa das vertentes construcionistas, as análises operam com um “fundacionalismo biológico”, como se houvesse uma base biológica a partir da qual se constituiriam construções sociais. No caso deste tipo de investigação, o sexo e os corpos seriam “constantes biológicas” sobre as quais os comportamentos e a personalidade se produziram - as dimensões sociais dos sujeitos.

Entretanto, versando a partir das contribuições de Dagmar

Meyer (2003), que localiza suas discussões a partir do feminismo pós-estruturalista, é possível tratar e potencializar o uso analítico do conceito de gênero. Isto significa compreendê-lo como “construto sociocultural e lingüístico, produto e efeito de relações de poder” (MEYER, 2003:16) e implicado com a produção e a distinção dos corpos de homens e de mulheres.

Aproximando-me das provocações feitas pela autora em suas produções (MEYER, 2003; 2004), tomo o conceito de gênero para problematizar como as justificativas/os argumentos e, de forma principal, o contexto discursivo que produz a separação como uma prática pedagógica necessária na Educação Física escolar são generificados. Seguindo algumas pistas de como operar com esse conceito, a autora apresenta algumas articulações que se estabelecem entre gênero e educação; gênero como organizador da cultura; o caráter relacional de gênero e a sua produção, atravessado por outras categorias.

“De forma recreativa, eles funcionam muito bem com as gurias”⁴

O que proponho argumentar neste momento do texto

desdobra-se de uma das possibilidades analíticas do conceito de gênero em sua articulação com educação. Ao tomar o conceito de educação, estabeleço dois movimentos aqui. A partir da perspectiva pós-estruturalista e sua contribuição aos Estudos Culturais e Feministas, o primeiro movimento refere-se à ampliação do entendimento de educação para além dos espaços e instituições, dos “temas e de procedimentos que possam ser identificados como eminentemente educativos” (WORTMANN, 2005:172). Nesse sentido, isso significa que, em diferentes espaços sociais e culturais, somos ensinados, educados e interpelados por diferentes discursos a assumir jeitos de conhecer a nós mesmos e ao mundo. Isso significa que educação, sobretudo, é mais do que a educação escolarizada.

Atribuindo caráter constitutivo à linguagem, o segundo movimento é considerar que a escola não está só implicada com a reprodução de saberes supostamente científicos e politicamente neutros. Nesse sentido, torna-se importante problematizar como a escola, e de forma pontual a Educação Física escolar, estão implicadas com a produção de modos de viver as feminilidades e as masculinidades. Ao mesmo tempo, é necessário tensionar como essas

4 Os títulos das seções deste artigo que recorrem ao uso das aspas estão assim dispostos por serem fragmentos das falas dos/das professores/as colaboradores/as desta pesquisa.

produções são constitutivas dos argumentos mobilizados para separar meninos e meninas nessa disciplina. Interessa-me, aqui, politizar e visibilizar as noções essencializadas de gênero que, de forma naturalizada e não questionada, demarcam diferenças e distinções entre estudantes – distinções que hierarquizam e dimensionam os seus lugares sociais, suas possibilidades e as justificativas para os “destinos” diferenciados de meninos e meninas nessa disciplina escolar.

Na análise dos materiais, interessa-me enfatizar que os/as entrevistados mobilizam a ideia de que as relações de gênero são construções culturais. Entretanto, estas falas são enunciadas para localizar que é fora da escola que os/as estudantes aprendem a se tornar meninos e meninas. Ou melhor, que é fora da escola que as construções culturais supostamente atuam sobre esses sujeitos, marcando-os como distintos.

Ao apresentar as razões da sua preferência pelo trabalho separado – pois este professor trabalha apenas com os meninos de duas turmas –, o entrevistado Sérgio explica que:

Eu prefiro trabalhar separado. [...] Não tem interferência. Porque os meninos, eles já tem um certo adiantamento. Eles já

estão fisicamente mais preparados. A motricidade deles já está mais adiantada por uma questão de formação, de educação de casa, isso já vem... Os meninos estão soltos na rua há muito tempo. As meninas estão sendo soltas agora, estão indo para a rua agora. [...] Eu acho que homens e mulheres tem a mesma condição de se desenvolver, só que, infelizmente, as gurias são guardadinhas em casa, né, porque são femininas, são meninas e tem que ter um outro tipo de tratamento. E tem uma educação que provavelmente tem que fazer faxina em casa, lavar louça, cozinhar, ainda, infelizmente, é assim. Isso está acabando. Eu acho que por aí tu vais conseguir muito mais resultado se tu trabalhares separado (Sérgio, 09/11/2006, p.5).

No contexto dessa fala, é possível analisar que, apesar de atribuir à cultura função importante na formação diferenciada de meninos e meninas, rachando com possibilidades explicativas de ordem biológica sobre a motricidade adiantada dos meninos, se configura uma concepção de gênero que se refere ao aprendizado de papéis/ funções sexuais iniciados e constituídos fora da instituição escolar. O trecho apresentado introduz muito bem o que identifiquei no âmbito

das falas analisadas: a escola está isenta ou não repercute no processo de identificação e constituição das identidades de gênero dos/das estudantes. De forma distinta, opero com gênero em sua articulação com educação. Essa relação, segundo Dagmar Meyer (2003),

[...] amplia a noção de educativo para além dos processos familiares e/ou escolares, ao enfatizar que educar engloba um complexo de forças e de processos [...] no interior dos quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem (MEYER, 2003:17).

Essa dimensão do conceito de educação e da sua relação com gênero permite tensionar como os espaços escolares são atravessados e constituídos por concepções de gênero e/ou de outras categorias sociais, como, por exemplo, sexualidade. Há, aqui, uma ruptura com as análises de papéis e/ou funções sexuais que se remetem ao nível da individualização das diferenças de gênero para problematizar como a Educação Física escolar fabrica diferenças e desigualdades entre meninos e meninas.

Operando-se com gênero como um elemento organizador

da cultura, como propõe Dagmar Meyer (2003), há um paradoxo interessante de ser analisado no âmbito das falas dos/das professores/as. Ao atravessar nos conteúdos as marcas das concepções de gênero que constituem a Educação Física escolar enunciadas nas falas, sinalizo pistas das posições de poder ocupadas por meninos e meninas. Ao mesmo tempo em que os/as professores/as significam que as aprendizagens de gênero responsáveis por feminilidades passivas e masculinidades ativas se concentram do lado de fora dos muros escolares, longe da disciplina de Educação Física, há relatos produzidos por concepções de gênero dimensionando os conteúdos selecionados na disciplina para um determinado grupo. O entrevistado Josué explica quais critérios utiliza na seleção dos conteúdos a serem trabalhados com seu grupo de alunas:

Então, eu gosto de fazer assim, uma coisa atrativa, que seja do interesse delas. No caso, porque eu trabalho com elas, é, hoje em dia, o handebol. Elas tem uma facilidade maior em treinar o handebol do que para outros esportes. E tem a competição, porque isso motiva muito elas; motiva muito. E quando chega no início do ano, elas já perguntam: “Vai ter competição esse ano, professor” (Josué, 29/03/2007, p.5).

Para pensar na produtividade desse excerto pergunto: o que se entende por meninas, seus corpos e feminilidades que torna possível afirmar que elas tem mais condições e/ou facilidades com determinadas práticas do que com outras? Se os esportes forem tomados como práticas corporais e conteúdos a priori “neutros”, como se fabrica a relação entre meninas e handebol?

Para tratar do caráter cultural, social e histórico dessa relação entre gênero e as práticas corporais e esportivas, situo o trabalho de Silvana Goellner (2003), que analisou imagens da mulher na Revista Educação Physica para compreender quais representações de gênero eram constituídas nas décadas de 1930 e 1940. A autora observou que, para as mulheres, havia três imperativos: seja bela, maternal e feminina. Dessa forma, algumas práticas corporais eram consideradas inadequadas à condição feminina, sobretudo, quando constituídas de caráter competitivo, força e rigidez física. Aconselhava-se a dança, a natação e a ginástica.

As práticas corporais, sejam elas esportivas ou não, foram (e vão) sendo culturalmente construídas como adequadas para homens e/ou mulheres em diferentes espaços e momentos históricos. Nesse sentido, autoras portuguesas desta-

cam que os conteúdos da disciplina de Educação Física são orientados de forma diferenciada para meninos e meninas nas escolas daquele país. Segundo Paula Botelho Gomes et al (2000), há o “[...] futebol para eles, badminton para elas; a força para os rapazes, a flexibilidade e a coordenação para as raparigas” (p.35). No caso desta investigação e do universo dos/as entrevistados/as desta pesquisa – professores/as de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental –, que representações de feminilidade e masculinidade se produzem, constituindo meninos e meninas como sujeitos adequados ou não para determinadas práticas corporais e/ou esportivas?

Enumerando os conteúdos trabalhados durante o ano e explicando a distribuição e/ou organização de suas aulas, a entrevistada Bruna enfatiza as negociações que estabelece com os/as alunos/as.

Então, eu tenho dois períodos semanais. Então, eu sempre tenho uma combinação com eles. Um período é o futebol, que eles adoram, e o outro período é o trabalho que eu vou desenvolver [...] (Bruna, 10/08/2006, p.2).

Neste e em outros excertos, o futebol é localizado como conteúdo que ocupa um lugar privi-

legiado na Educação Física escolar, pois, nas entrevistas, se percebe que a maioria dos/das docentes confere ao futebol parte significativa das suas aulas – seja em forma de aula dirigida ou não. Entretanto, que grupo ocupa o lugar de “eles” (e/ou de “outros”) no trecho acima e nas várias entrevistas realizadas? Se, em nossa sociedade, “gostar de futebol é quase uma obrigação para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’” (p.75), como comenta Guacira Louro (2004), provavelmente, tenhamos uma resposta para essa pergunta, mesmo que, em vários momentos, os/as docentes não tenham identificado a quem se referiam ao utilizar o pronome “eles”.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo é um artefato, um jogo político relacionado com a produção da identidade e da diferença. Nesse sentido, na descrição das atividades realizadas pelas meninas como possuidoras de um tom mais recreativo e na definição dos meninos como competitivos, é possível problematizar as posições ocupadas por meninos e por meninas nos jogos de poder que se estabelecem em um currículo esportivizado.

O currículo dimensiona o que se deve conhecer. E o que se deve conhecer na Educação Física escolar está atravessado por sentidos e significados culturais

associados ao universo masculino. Isto é, se no dia/momento livre estabelece-se uma negociação com “eles”; se o futebol é um conteúdo comum que ocupa grande espaço nas aulas de Educação Física, pois “eles” já vêm com essa vivência de fora da escola; se as atividades com as meninas são ditas como próprias de um tom mais recreativo; se os sentidos a elas atribuídos significam-nas como com facilidade em determinadas atividades esportivas, como o handebol, por exemplo; e se os meninos são descritos como competitivos ou com maior facilidade na aprendizagem de práticas esportivas, visibilizam-se algumas condições para tratar das relações de poder que se estabelecem ao considerarmos a produtividade do currículo esportivizado na Educação Física escolar.

Entendendo-se que “o poder não é o mal, o poder são jogos estratégicos” (FOUCAULT, 2004:284), pode-se problematizar que um grupo ocupa posições privilegiadas de poder nas relações entre os gêneros na Educação Física escolar. Os meninos representam os/as estudantes; as meninas são construídas como a diferença, como o outro, como quem está fora do padrão de normalidade presumido para as aulas de Educação Física, como quem está fora da medida, quem não alcança os níveis de

movimento necessários para os jogos, para o esporte, para a disciplina escolar. Ou seja, a Educação Física não tensiona suas próprias medidas, suas formas de conhecer, representar, classificar, categorizar meninos e meninas. Atribui-se à separação uma necessidade a partir do atravessamento de concepções de corpo e gênero que comparam meninos e meninas; nessa comparação, estabelecem-se juízos de valor, sentidos que circulam naquele contexto e que dimensionam os distintos destinos dos/das estudantes nas aulas dessa disciplina durante a vida escolar. Tais “destinos”, por vezes, são rompidos, mas, na lógica da medida comum, ocupam o lugar das exceções.

A fala de Josué relata, como consequência do trabalho misto, uma suposta distância do que o entrevistado considera como principal aspecto da Educação Física:

Só que aí o trabalho, a Educação Física, que é movimento, pra mim, é isso, é importante, Educação Física é movimento. Eu acho que o movimento é o mais importante. Eu, pra mim, dentro da área de Educação Física, o movimento é o mais importante. A gente tem que levar o movimento como o carro chefe, essa é a regra, porque, se não precisa trabalhar o movimento,

então, vamos trabalhar outra coisa, vamos trabalhar em sala de aula, aí, qualquer professor pode trabalhar, não precisa um especialista em Educação Física (Josué, 29/03/2007, p.3).

No caso do contexto discursivo analisado, separar é situar quem se diferencia também em níveis de movimento.

Numa perspectiva que enfatiza o caráter constitutivo da linguagem no social, o ato de separar meninos e meninas está longe de ser apenas uma ação corriqueira, ingênua e associada a aspectos como a falta de espaços nas escolas. Interessa-me discutir a separação como processo de significação constituído discursivamente. Segundo Guacira Louro, “a demarcação de fronteira tem importantes efeitos simbólicos, sociais e materiais. É preciso demarcar o lugar do outro – simbolicamente, indicando o que significa estar lá; social e materialmente, excluindo e separando o sujeito que o ocupa” (LOURO, 2000:70).

A partir da análise das entrevistas, pode-se afirmar que, em geral, os conteúdos trabalhados pelos/as docentes se voltam para as práticas corporais esportivas. E é ao trabalhar o esporte que a necessidade de separar ‘aparece’. Esportes como futebol, futsal, handebol,

basquete e outras práticas corporais que, de forma especial, envolvam contato físico são enumerados como definidores de situações em que há dificuldade ou impossibilidade para o trabalho misto, isso pela suposta natureza distinta dos corpos de meninos e meninas e/ou pelos graus diferenciados de competitividade, movimentação, interesse em determinadas práticas e habilidades a elas associadas. Produz-se e é produzido, nesse contexto discursivo, o mito da fragilidade, apatia e lerdeza feminina e dos meninos forçados, agressivos e competitivos.

“Pela agressividade dos meninos, pela pouca energia das meninas”

Ao trabalhar com gênero como ferramenta teórico-analítica neste texto, retomo algumas implicações necessárias e produtivas decorrentes dessa assunção. Joan Scott (1995), situando alguns pontos importantes com relação ao conceito de gênero para a pesquisa histórica, sinaliza como terceiro ponto o rompimento com as análises binárias que constituem uma feminilidade e uma masculinidade como representação fixa dessa relação polarizada. Isso significa que proponho, nesta seção, como situa Dagmar Meyer (2003), visibilizar

as relações de poder constituintes da Educação Física escolar – especialmente aquelas produtoras das masculinidades e das feminilidades nesse contexto –, operando com uma concepção relacional de gênero. Além disso, pretendo pluralizar esse conceito ao atravessá-lo em diferentes categorias sociais, como sexualidade, por exemplo.

Dessa forma, as análises aqui empreendidas não tomam como objeto o sujeito mulher no singular e de forma isolada. O que um feminismo pós-estruturalista supõe é a análise dos processos linguísticos que significam e diferenciam homens e mulheres. Isso significa não tratar apenas, no caso desta investigação, da subordinação feminina ou da dominação masculina na escola e, em especial, na disciplina Educação Física, mas “aproximarmos de abordagens que tematizam o social e a cultura, em sentido amplo, como sendo constituídos e atravessados por representações – sempre múltiplas, provisórias e contingentes – de feminino e de masculino [...]” (MEYER, 2004:15).

Assim, apresento alguns trechos das entrevistas para problematizar como representações de gênero significam os argumentos utilizados pelos/as docentes para separar meninos e meninas. No primeiro trecho, o entrevistado Josué explica as suas justificativas para

o trabalho separado, entrelaçando concepções de masculinidade e feminilidade ao “princípio ativo da Educação Física” – o movimento.

Eu acho muito mais vantajoso trabalhar com turmas separadas. O rendimento é melhor, o entendimento é mais fácil. [...] O que acontece: os guris tem muita mobilidade, se movimentam com muita facilidade, com muito mais rapidez, e as gurias são muito lentas, muito lerdas, então, elas não acompanham eles. Então, fica um desequilíbrio muito grande, dá problemas de harmonia, dá uma desarmonia nas aulas de Educação Física. Tudo em função disso. Sim, aí, tu podes dizer: “É, mas tu poderias trabalhar outra coisa?” É, poderia. Mas, no momento em que tu trabalhas uma coisa que tem bastante movimento nos jogos, dá problema, sempre dá problema. Aí, tem que estar equilibrando toda hora. [...] E os interesses, também, dos guris é bem diferente dos das gurias. Então, pra mim, é muito mais fácil trabalhar separado (Josué, 29/03/2007, p. 3).

O trecho acima sinaliza como os enunciados da feminilidade passiva e da masculinidade ativa atravessam as justificativas para a separação, assim como em

outras dimensões do social e em diferentes formações discursivas. A produção de Emily Martin (1996) sobre representações da reprodução humana pode contribuir para compreendermos como estes significados são partilhados no âmbito da cultura. A autora sinaliza que os sentidos atribuídos à fisiologia reprodutiva masculina e feminina estão relacionados às representações culturais do senso comum sobre o par binário macho/fêmea, em que o óvulo é descrito como grande, passivo e imóvel. Já para o espermatozóide, utilizam-se as expressões hidrodinâmico, ativo, veloz e com cauda forte.

Maria Cláudia Dal’Igna (2005), ao analisar como gênero é incorporado e mobilizado no discurso pedagógico para definir o que se entende por desempenho escolar, dá pistas de como fragmentar a noção de feminilidade passiva como norma. Segundo esta pesquisadora, que analisou as falas de professores/as dos anos iniciais de escolarização em sua dissertação, o termo “agitado” era utilizado para descrever meninos e meninas. Entretanto, a utilização desse adjetivo, no caso das meninas, permitia romper com uma representação de feminilidade passiva, comedida e obediente. Ao mesmo tempo, reiterava-se e repetia-se uma noção de feminino essencializada – quando as meninas

se agitavam, era porque elas fofocavam, gritavam ou se agarravam pelos cabelos. A agitação, no caso das meninas, produzia comportamentos inadequados no espaço escolar, enquanto que, para os meninos, significava um elemento importante para o processo de aprendizagem.

Com relação às análises das entrevistas, em diversas situações, os/as professores/as utilizam as seguintes expressões para descrever os meninos: potência, força, velocidade, ação, energia, movimento, agressividade, 'cavalões', mobilidade, se movimentam com mais facilidade, rapidez, mais duros e diretos, raiva, agressividade, competitivos. Já para as meninas, as expressões incluem: tem menos habilidade, são lentas, lerdas, não acompanham, tem que ter paciência, meigas, calmas, delicadas, comedidas, menos energia e força. Essas descrições sinalizam como gênero é mobilizado para definir a capacidade de meninos e meninas como adequado/as ou não para determinados conteúdos, para atividades mistas e/ou para as aulas de Educação Física.

Ao ser questionada sobre uma possível preferência de trabalho com meninas ou com meninos, a entrevistada Alexia explica que:

Hoje, eu te diria que eu acho pior dar aula para as meninas do que pros meninos. Os meninos

estão por uma questão cultural, de cultura corporal, eles estão mais acostumados a fazer exercícios físicos, a ter uma atividade física, a trabalhar com o corpo, a se movimentar, enquanto as meninas ainda culturalmente continuam brincando de casinha (Alexia, 07/12/2006, p.6).

Esse relato apresenta bem a ideia de uma 'feminilidade problema' para as aulas de Educação Física. De acordo com os relatos dos/as entrevistados/as, as meninas constituem-se como o grupo no qual há maiores dificuldades de participação, aprendizagem, interesse e mobilidade. Nesse sentido, essa feminilidade pouco enérgica, passiva e estática, representativa das meninas na Educação Física escolar, posiciona-as como o problema, o outro, a diferença. Segundo Guacira Louro (2001b), "ninguém é essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída de um dado lugar que se toma como centro" (p.36). Isto é, a diferença tem sua materialidade, mas esta é uma produção da cultura. Dessa forma, é em relação aos sentidos atribuídos à masculinidade que a feminilidade passiva é constituída como "o outro" da Educação Física escolar. Trata-se de uma diferença que impossibilita o trabalho misto com meninos, que tem potência, se

movimentam com facilidade e são velozes - características valoradas como positivas para as atividades esportivas. Entretanto, ao operarem com naturalizações de características, comportamentos e desempenhos de meninos e de meninas, os/as professores/as deixam de contextualizar que as identidades são construções culturais.

Ao trabalhar com gênero como categoria analítica, introduzo aqui a última implicação da assunção desse conceito – a sua relação com outras categorias. Objetivo, ao imbricar gênero com diferentes marcadores sociais, fazer o exercício proposto por Linda Nicholson no segundo momento da expressão “enquanto procuramos o que é socialmente compartilhado, precisamos ao mesmo tempo procurar os lugares onde esses padrões falham” (2000:34).

Ao atravessarmos gênero com categorias como sexualidade, por exemplo, é possível explorar a pluralidade e o conflito das formas como a cultura (e a Educação Física) distingue (e ensina a distinguir) meninos e meninas. Dagmar Meyer (2004) potencializa essas amarrações afirmando que “cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais feminilidades e masculinidades, no plural, são (ou podem ser), vividas e experienciadas”

(p.15). Desse modo, isso significa que essas imbricações produzem movimentações e deslocamentos nos jogos de poder entre masculino e/ou feminino, assim como permitem desconstruir a singularidade dos pólos – e, assim, visibilizar as relações que se estabelecem entre as masculinidades ou entre as feminilidades e também entre si, as quais atravessam os argumentos para separação na Educação Física escolar. Sobretudo, isso significa desessencializar; significa atribuir à cultura os sentidos constituídos como próprios de meninos e meninas através de uma lógica binária e em oposição.

O entrevistado Sérgio, professor de meninos de duas turmas, relata o caso de um menino que foi direcionado para que fizesse aula com as meninas de duas turmas – alunas de outro professor. Segundo ele, o menino não demonstrava interesse pelas aulas de Educação Física e era muito infreqüente, mas se adequou ao grupo das meninas.

É, foi interessante, porque ele tinha que fazer aula comigo, porque ele é homem, né. Mas ele sempre se excluía, porque ele não conseguia se encaixar com aquela violência, né. E ele não tinha aquela mesma habilidade dos guris, ele realmente era um guri sensível. Era um

menino que não tinha habilidade motora para participar das atividades que eu oferecia, então, ele sempre saía fora. Ele evitava ou ele não vinha na minha aula e estava se prejudicando. [...] Está lá, as gurias até reclamam porque ele é homem. Está se desviando, mas é homem, tem força. Então, as gurias reclamam muito dele, porque ele, às vezes, vai e dá aquela lançada de bola muito forte e pega nas gurias. Elas reclamam que é muito forte (Sérgio, 09/11/2006, p.11).

Então, está lá, o menino se desenvolvendo com as meninas, dentro da condição dele. Vai se igualar às meninas, está entendendo? Por isso que dá para colocar meninos e meninas junto, está entendendo? (Sérgio, 09/11/2006, p. 13).

Com base nestas descrições do aluno como sensível, menos violento e habilidoso, é possível questionar a essencialização das marcas do corpo biológico e desta masculinidade ativa, violenta, forte, enérgica e agressiva na Educação Física escolar para percebê-las como construções culturais.

Meninos mais sensíveis fazendo aula com as meninas ou a possibilidade de meninas junto com

os meninos “encarando porrada” são constituídos nas entrevistas como exceções. Desvios de uma norma sexo-gênero-sexualidade em que, na produção discursiva até agora analisada, o sexo (macho/fêmea) determinaria, respectivamente, uma identidade de gênero naturalizada (masculinidade ativa/feminilidade passiva) e, conseqüentemente, o desejo pelo sexo oposto (mulheres/homens). No caso citado, as explicações para a ruptura da seqüência localizam-se “na condição do aluno”, isto é, no seu desvio da norma heterossexual. Desta forma, ao mesmo tempo em que uma suposta homossexualidade do aluno é “garantida” durante as entrevistas por descrições com relação às formas diferenciadas deste aluno viver a sua masculinidade - em relação ao que se produz como próprio do masculino neste contexto discursivo -, o desvio da heterossexualidade é significado como “causa” do seu jeito sensível e sem tantas habilidades. Gênero e sexualidade se sobrepõem de forma perigosa, como se ao se definir como homossexual, o aluno deixasse de ser homem. Nessa lógica, a distinção entre gênero e sexualidade nem sempre é demarcada.

Apesar de nos constituirmos a partir da articulação e da conflitualidade de diversas categorias sociais como raça/etnia, idade e classe social, parece-me que na

Educação Física escolar gênero dimensiona de forma decisiva os discursos que constituem a separação como uma prática pedagógica imprescindível neste contexto. Ultrapassar as fronteiras que separam meninos e meninas são possibilidades de alguns/algumas alunos/as significados como desviantes, diferentes e exceções, os quais, como efetuado na situação descrita pelo entrevistado, podem ser relocados para garantir uma “suposta” coerência das relações de gênero.

Aula mista versus aula separada: para além dessa questão

O exercício empreendido no decorrer deste texto – operar com gênero como categoria teórico-analítica – permite-me compreender como esse conceito constitui a Educação Física escolar e é mobilizado para separar os/as estudantes. Ao discutir que a escola e a disciplina de Educação Física legitimam formas de ser menino e de ser menina, entendo que esse processo de significação produz hierarquias e desigualdades. Nesse sentido, a separação figura como mais uma peça engendrada culturalmente que ordena homens e mulheres de acordo com seus “distintos” destinos.

Nesse tom, a perspectiva teórica que constitui esta investigação possibilita-me tensionar os modos como a cultura se constitui como um espaço generificado. Na esteira desta provocação, o exercício empreendido nesta pesquisa e apresentado neste texto foi, fundamentalmente, o de problematizar a divisão que se constitui com base na naturalização de representações de feminilidade e masculinidade produzidas no âmbito da Educação Física na escola. Essencializar as marcas corporais atribuindo-lhes a determinação de como viver e ser masculino e feminino é significar que os destinos de meninos e meninas não são culturais, sociais e históricos, e sim definições naturais.

Sem a pretensão de criar uma nova oposição ou apresentar uma fórmula correta, coerente e verdadeira de trabalhar com corpo, gênero e sexualidade na escola, ao finalizar este texto, o interessante é instigar a possibilidade de fazermos outras perguntas sobre corpo, gênero e sexualidade com relação à Educação Física escolar separada e mista. É exercitar o olhar, suspeitar, duvidar de práticas comuns ao cotidiano da disciplina de Educação Física na escola. Sem demarcar o formato misto ou o separado como mais adequado para as aulas dessa disciplina, o que define a positividade deste texto é a possibilidade

de questionarmos o que se constitui como natural e in-corporado na Educação Física escolar.

Referências

- DAL'IGNA, Maria Cláudia. "Há diferença"? *Relações entre desempenho escolar e gênero*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 161f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.114, novembro/2001, p.197-223.
- GOELLNER, Silvana V. **Bela, Maternal e Feminina: imagens de mulher na Revista Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- GOMES, Paula Botelho; Silva, Paula; Queirós, Paula. **Equidade na Educação Física e Desporto na Escola**. Porto: Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto, 2000. 72p.
- LOURO, Guacira L. **Corpo, escola e identidade**. In: *Educação & Realidade*, v.25, n.2, p.59-76, jul./dez., 2000.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MARTIN, Emily. **A mulher no corpo**. Rio de Janeiro: Garamond, 1996.
- MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: GOELLNER, Silvana V.; NECKEL, Jane; LOURO, Guacira L. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p.9-27.
- _____. **Teoria e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais**. In: *Revista Brasileira de Enfermagem*, v.57, n.1, p.13-18, jan/fev, 2004.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando Gênero. In: **Revista Estudos Feministas**, v.8, n.2, p.9-41, 2000.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**, v.20, n.2, p.71-100, jul./dez., 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de

significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-141.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos

Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa M. H. **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p.165-182.

ABSTRACT

This article discusses how the concept of gender pervades the discourses that take the separation of boys and girls as a necessary and important tool in Physical Education classes in school. Teachers of Physical Education from a public school in Porto Alegre that taught the final year of elementary school and used the separation in their classes were interviewed. They also answered a questionnaire. The analysis of the material produced with these research tools allowed us to discuss the ways in which gender affects school discipline. The Foucauldian analysis of discourse and gender theory formed the basis of the analysis undertaken in this text.

Keywords: gender, Physical Education, separation of boys and girls.

Recebido em: novembro/2011

Aprovado em: março/2012