

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC - SP**

Fabio Alves dos Santos Pereira

**Currículo, Educação Física e Diversidade de Gênero**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

SÃO PAULO

2009

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC - SP**

Fabio Alves dos Santos Pereira

**Currículo, Educação Física e Diversidade de Gênero**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Mere Abramowicz.

SÃO PAULO  
2009

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## DEDICATÓRIA

A Deus, fonte de vida e amor.

A meus familiares, pelo incentivo  
e carinho constantes.

A minha noiva e amigos, pelo  
apoio.

Aos milhões de miseráveis deste  
país que, apesar de todas as  
dificuldades, ainda conseguem  
sorrir.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, como não poderia ser diferente, agradeço a Deus, fonte de toda vida e criação. A Jesus Cristo, Deus de Deus, luz da luz, pelo seu sangue redentor. Ao Espírito Santo, pela sua inspiração e unção na minha vida, e finalmente a todos os Anjos e Santos, em especial, à sempre Virgem Maria, pela constante intercessão a Deus por mim.

Em segundo lugar, agradeço a minha família pela compreensão e fundamental ajuda financeira, psicológica e afetiva. De forma semelhante, à minha noiva, Vanessa, pela compreensão nas várias horas de ausência.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas e a todos os professores e professoras que já passaram pela minha vida e que de uma forma ou de outra acreditaram em mim e me ajudaram a chegar até aqui.

Aos alunos e alunas, professoras e gestores da escola Morada do Sol, pela sua ajuda.

Felicito o Professor Gabriel Chalita, quando secretário da SEE, pela criação da bolsa mestrado, a qual possibilitou parte do aporte financeiro necessário.

Agradeço a todos os funcionários e funcionárias da PUC/SP, bem como, a todos os professores e professoras do programa de pós-graduação em Educação-Currículo da PUC/SP. Em especial, às professoras Dr.<sup>a</sup> Marina Feldmann (PUC/SP) e Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia Santoro Franco (UNISANTOS), pela sua grande ajuda na banca avaliadora.

De forma semelhante, congratulo o professor Amílcar e a professora Rosiris pela sua ajuda.

Por fim, agradeço a minha orientadora e amiga, professora Dr.<sup>a</sup> Mere Abramowicz, pela sua dedicação e empenho em me orientar, sempre de modo doce e amoroso, sem, entretanto, perder a coerência e a criticidade.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo atribuir significado e analisar, à luz da teoria, às experiências docentes baseadas na dança e no futebol com alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual. Enquanto procedimento metodológico, a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, e como estratégia de pesquisa, a narrativa de experiências. As experiências narradas ocorreram durante as aulas de futebol e dança, em uma escola pública estadual em São Paulo, com alunos de primeira a quarta série do Ensino Fundamental. Na trilha teórica, lançamos mão de obras, em especial relacionadas a gênero, escola, currículo e Educação Física, que apresentassem uma visão crítica do assunto. Observamos que a sociedade atual é marcada por profundas desigualdades, principalmente as formadas pela tríade de dominação-exploração: capitalismo, racismo e patriarcado. Tais desigualdades também estão presentes no dia-a-dia escolar. Não obstante a simbiose que formam, voltamos o nosso olhar destacando as desigualdades de gênero. Podemos considerar o gênero como um campo de estudos que teve, entre muitas outras funções, a intenção de mostrar que o ser homem e o ser mulher são construções sociais que, além de diferentes, são desiguais. Na escola, as discriminações de gênero estão presentes em várias instâncias do currículo. A escola e o currículo representam o mais bem acabado aparelho ideológico do estado que a classe dominante utilizou para garantir e perpetuar o seu domínio. Através de uma série de mecanismos e protegida pela penumbra ideológica da neutralidade, a escola vai definindo a identidade dos sujeitos, vai mostrando o que cabe para meninos e meninas, mostra o que se deve aceitar e rejeitar através de processos de reforço e punição. Entretanto, esse processo começa desde o nascimento do ser humano, quando a sociedade já vai mostrando o papel esperado para homens e mulheres, e o que foge daquilo que é esperado, é considerado como um desvio. A Educação Física, por uma série de quesitos, é uma área privilegiada para discutirmos as discriminações de gênero. Essa disciplina, desde a sua criação, tem apresentado duas fortes características: a sua utilização pelas classes dominantes em benefício das suas aspirações e o seu caráter discriminatório, via de regra, contra as mulheres. A mulher era tida como um ser fraco e fisicamente incapaz, sendo-lhe proibida a prática de vários esportes. A mulher hoje, mesmo não sendo legalmente impedida de praticar esses esportes, não deixa de sofrer uma série de violências. Atualmente, muitas crianças estão sendo discriminadas nas aulas de Educação Física e estão sendo privadas de uma série de estímulos por serem homens ou mulheres. Mediante as teorizações que fizemos das aulas, percebemos que apesar de alguns avanços, o futebol e a dança ainda são atividades generificadas, mas, por outro lado, se o docente assumir a função de intelectual transformador através do diálogo, da conscientização e de intervenções pedagógicas, poderá proporcionar aulas mais equânimes para meninos e meninas, diminuindo as discriminações. Defendemos, assim, que os pontos abordados neste estudo possibilitam um repensar ao fazer pedagógico no tocante à temática de gênero.

Palavras-chave: Currículo, Gênero, Educação Física, Discriminação, Equidade.

## ABSTRACT

The purpose of the present work is to give meaning and analyze through theory to teaching experiences based on dance and soccer activities for boys and girls during the initial years of elementary school in a public school. The methodological procedure for the research was the qualitative approach, and the research strategy was the narrative of experiences. The experiences happened during dancing and soccer classes in a state public elementary school in São Paulo involving students from grade 1 up to grade 4. For the theoretical track, we looked up works that show a critical view of that matter, specially the ones related to gender, school, curriculum and Physical Education. We have noticed that nowadays, society is stigmatized by profound inequality mainly caused by the triad of domination – exploitation: capitalism, racism and patriarchy. Such inequality is also present in school on a daily basis. Despite the symbiosis it forms, we turn our eyes to highlight gender inequality. We may consider gender as a field for studies that, amongst many other functions, intends to show that a man and a woman are social constructions that are not only different but also unequal. In school, gender discrimination is present in many instances of the curriculum. The school and the curriculum represent the best state ideological apparatus which the dominant class has used to guarantee and perpetuate its domination. Through a series of mechanisms and protected by the ideological shade of neutrality, the school defines the identity of the individuals and shows what is adequate for boys and girls and what could be accepted or rejected through reinforcement and punishment. However, this process starts from the birth of the human being, when society indicates the expected roles for men and women, and anything out of that expectation is considered deviation. Physical Education, for many reasons, is a privileged area to discuss gender discrimination. This school subject, from its creation, has presented two strong characteristics: it has been used by dominant classes to benefit their own aspirations and it has had discriminatory features, as a rule, against women. The women used to be considered weak and physically incapable, so they were not allowed to practice several sports. Today, women are not legally forbidden to practice such sports, but they still suffer violence. Nowadays, many children are being discriminated in Physical Education classes; therefore they are deprived of stimulus just because they are men or women. Based on the theorization we made in class, we noticed that despite some progress, soccer and dance are still gendered activities, but if the teacher acts as an intellectual transformer, using dialogue, awareness and pedagogical intervention, he will be able to provide equal classes for boys and girls and to diminish discrimination. We advocate that the aspects we focused in this study will make it possible to rethink pedagogy concerning gender.

Keywords: Curriculum, Gender, Physical Education, Discrimination, Equality.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
I. Tecendo os fios, resgatando as origens .....	10
II. A minha atuação docente e o gênero como tema transversal .....	16
III. Objetivos e problema de pesquisa .....	21
IV. Justificativa .....	24
V. O dever da pesquisa .....	27
<b>CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA ADOTADA .....</b>	<b>32</b>
1.1. A abordagem qualitativa .....	32
1.2. As narrativas de experiências .....	34
<b>CAPÍTULO 2 - TRILHA TEÓRICA .....</b>	<b>38</b>
2.1. Gênero e educação.....	38
2.2. O processo de construção das identidades masculina e feminina e as contribuições da escola e da Educação Física nesse processo .....	48
2.2.1. A instituição escolar .....	58
2.2.2. A Educação Física .....	67
2.3. Currículo, gênero e poder .....	97
2.3.1. A suposta neutralidade do currículo .....	97
2.3.2. O nascimento das teorias críticas do currículo .....	103
2.3.2.1. A ideologia .....	107
2.3.2.2. O currículo oculto .....	118
2.3.2.3. Capital cultural .....	119
2.3.2.4. As contradições: a escola não é somente reprodutivista .....	120

2.3.2.5. O poder do macho .....	123
---------------------------------	-----

**CAPÍTULO 3 – A PESQUISA REALIZADA..... 136**

3.1. Trabalhando com o futebol e a dança... alguns caminhos.....	136
--	-----

3.1.1. A Educação Física e a dança .....	137
--	-----

3.1.1.1. As aulas de dança .....	142
----------------------------------	-----

3.1.1.1.1. O diálogo .....	142
----------------------------	-----

3.1.1.1.2. Oportunizar vivências a todos e todas, respeitando as individualidades .....	143
---	-----

3.1.1.1.3. As experiências dos alunos e alunas como ponto de partida para os conteúdos ...	146
--	-----

3.1.1.4. Algumas ponderações sobre as experiências com dança .....	149
--	-----

3.1.2. O futebol: da sua chegada ao país do futebol .....	154
---	-----

3.1.2.1. As aulas de Futebol .....	160
------------------------------------	-----

3.1.2.1.1. Adaptando as regras .....	163
--------------------------------------	-----

3.1.2.1.2. Algumas ponderações sobre as experiências com Futebol .....	168
--	-----

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 175**

**BIBLIOGRAFIA ..... 188**

## INTRODUÇÃO

### I. TECENDO OS FIOS, RESGATANDO AS ORIGENS...

Faço questão de iniciar esta dissertação contando um pouco da minha história. Nas páginas que se seguem, irei, por intermédio de um esforço reflexivo, relembrar os motivos e as circunstâncias pelas quais o tema principal deste trabalho, no caso, a questão de gênero, permeou a minha história de vida. Tal esforço se apresenta de modo dicotômico, ora me levando a lembranças de momentos extremamente agradáveis, ora me levando a lembranças muito desagradáveis que trazem no seu bojo momentos de sofrimento e dor, momentos esses que muitas vezes, nós – seres humanos – fazemos questão, de forma consciente e inconsciente, de esquecer.

Este capítulo que se faz presente não está colocado neste trabalho por uma espécie de preciosismo acadêmico ou algo semelhante, mas porque entendo que este trabalho que estou me propondo a fazer advém da minha história de vida, das múltiplas e dialéticas relações que estabeleci e estabeleço com o tema. Não é algo a-histórico ou natural. Este trabalho possui historicidade, que lhe dá credibilidade.

Ao iniciar esse esforço reflexivo, buscando as origens da minha história de vida com a questão de gênero, posso inferir que essa relação se efetivou, tendo a sua primeira relação, no momento da minha concepção; ou seja, desde o primeiro momento da minha vida, as relações de gênero já estavam presentes, definindo papéis e estereótipos.

Afirmo isso posto que, quando minha mãe estava grávida, ela não era uma mulher grávida como centenas de milhões de outras mulheres, mas ficou estigmatizada como uma mulher grávida solteira. Dessa forma, quando nasci, não era uma criança como qualquer outra, mas sim, um filho de mãe solteira. Ganhei, ou melhor, recebi ao nascer o que podemos considerar como um “presente de grego” no sentido mitológico da palavra. Recebi uma marca, que se ligou de forma inseparável a minha pessoa; não era apenas um filho, mas sim, um filho de mãe solteira. E minha mãe não era uma simples mãe; era uma mãe solteira.

Esse adjetivo, que para muitos não passa de uma simples expressão popular sem valor maior, que apenas reflete uma faceta preconceituosa da sociedade, no meu caso, ligou-se a mim de uma forma tão forte que me estigmatizou, marcou-me de forma indelével.

Marcou minha carne, meus ossos, meu corpo. Só quem passou por isso pode ter a real noção do que é ser um filho de mãe solteira. Talvez isso, na atual sociedade contemporânea, dos grandes centros urbanos, seja algo que acontece, infelizmente<sup>1</sup>, de forma rotineira, de forma tão comum, que de certo modo se tornou “natural”. Entretanto, no final da década de 70 do século XX, em uma família de imigrantes nordestinos, como no caso, meus avós, que sempre preservaram os valores tradicionais de família, tal notícia foi algo totalmente destruidor que caiu como uma bomba, abalando fortemente as suas estruturas.

Isso é tão verdade que a primeira coisa que meu avô fez ao saber que minha mãe seria mãe solteira foi expulsá-la de casa. E só a aceitaram de volta ao saberem que eu havia nascido e que estava passando necessidades. A partir do momento em que fui morar com meus avós, eles, para não terem uma filha que se tornou mãe solteira, algo que dentro das suas concepções representava uma condição inadmissível, e para fugir ou não aceitar tal situação, afirmaram para todos os parentes e amigos que eu era filho deles e não da minha mãe. Esse fato, por sinal, perdura até hoje. Entretanto, alguns parentes que sabiam que minha avó já não estava em idade fértil, e muito menos a viram com características de uma mulher grávida, como por exemplo, com a barriga protuberante, logo concluíram que eu não era filho dela, e por isso, constantemente me indagavam de quem eu era filho. Eu, que desde pequeno já tinha de certa forma introjetado esse preconceito de não querer ser filho de mãe solteira, negava veementemente aos que afirmavam que eu não era filho da minha avó e afirmava categoricamente que minha avó era minha mãe. Cada vez que isso acontecia, eu sofria, ficava extremamente triste com tal situação; tinha medo que descobrissem que era filho de mãe solteira; sentia-me como um condenado, como uma pessoa que já nasceu sob a sombra do erro.

E foi dessa forma, sobre tal mentira ligada a um preconceito relacionado à questão de gênero, que cresci. Se antes de entrar na escola já sofria com o sarcasmo de alguns parentes, quando iniciei minha vida escolar, tais questões começaram a fazer parte mais ativamente da minha vida. O fantasma de ser filho de mãe solteira sempre me acompanhou e me trouxe muito sofrimento, pois não foram raras as vezes em que a professora mandava bilhetes para casa e pedia categoricamente para mostrá-los ao pai e pedir para ele assinar, visto que, segundo a mesma, a mãe passava muito “a mão na cabeça” e o pai era mais duro,

---

<sup>1</sup> Digo isto, não de forma preconceituosa, no sentido de criticar as mulheres que tenham filhos fora do casamento ou de uma relação estável. Mas sim, referindo-me às milhares de adolescentes de famílias de baixa renda que engravidam sem ter o mínimo de condições econômicas e sociais para subsidiarem todas as necessidades do ser que acaba de nascer.

severo. Isso na minha mente gerava um grande problema, pois “não tinha pai”; ficava preocupado com quem iria assinar o bilhete. Mas o tempo foi passando e tais discriminações que sofria foram diminuindo. Já entendia que o meu pai de verdade era meu avô, pois apesar de tudo, ele me educou e me deu tudo de que eu precisava.

A escola na qual estudava estava geograficamente localizada na periferia da cidade de São Paulo, em um bairro muito pobre, marcado fortemente pela violência, no extremo leste da capital. Na época, a presença da disciplina Educação Física não se dava como ocorre atualmente. Hoje, os alunos têm o privilégio de poderem usufruir os benefícios cognitivos, físicos, culturais e socioafetivos que a prática dessa disciplina traz, desde a primeira série do Ensino Fundamental. Todavia, na época em que estava no primeiro grau – atual Ensino Fundamental – era diferente. As aulas de Educação Física iniciavam-se apenas na terceira série.

Na terceira e quarta séries, recorde-me que grande parte das aulas, se não todas, eram baseadas em brincadeiras, principalmente pega-pega, queimada, pula-rio, mãe da rua, etc. Contudo, quando estava na quinta série do Ensino Fundamental, mais uma vez vivi uma fase mais aguda relacionada à discriminação referente às questões de gênero, entretanto, não mais ligada ao fato de ser filho de mãe solteira, mas a preconceitos referentes à questão da opção sexual.

Nesta série, começamos a ter como conteúdo principal os esportes. O planejamento do professor era dividido bimestralmente. Em cada bimestre, o conteúdo era referente a um esporte. Os esportes escolhidos, ou seja, privilegiados como conteúdos escolares, eram: Futebol, Voleibol, Basquetebol e Handebol. Analisando-os hoje, acredito que tais esportes eram escolhidos pois apresentavam as seguintes características: podiam ser realizados com os equipamentos e materiais disponíveis; tinham grande repercussão midiática; possuíam um grande número de expectadores e praticantes; eram esportes federados; baseavam-se na sobrepujança do adversário, entre outras. Dessa forma, a cada bimestre, tínhamos como conteúdo os fundamentos técnicos de cada esporte. Por exemplo, no primeiro bimestre, tínhamos os fundamentos do esporte handebol; víamos os vários tipos de passes, dribles, fintas, regras, etc. Depois disso, jogávamos – propriamente dito – esse esporte com as regras oficiais da modalidade. Passado esse bimestre, não praticávamos mais esse esporte, mas sim, o esporte do bimestre seguinte, em voga.

Pelo menos essa era a forma como o professor planejava as aulas. Contudo, o que acontecia na realidade era bem diferente. Utilizando um conceito de Goodson (2002), que

afirma existir dois tipos de currículo, um currículo escrito e outro como atividade em sala de aula, tal fato era bem percebido nas nossas aulas. Lembro-me de que o professor, quando começava um bimestre, sempre nos informava o esporte que iríamos praticar; todavia, com o passar das aulas, não sei se por pressão dos alunos ou por qualquer outra razão, as aulas começavam a tomar “rumos diferentes”. Com muita frequência, deixávamos de praticar o esporte privilegiado daquele bimestre para jogarmos futebol. E esse era um dos meus problemas.

Eu, ao contrário da grande maioria dos meninos da minha idade, não gostava de jogar futebol nas aulas de Educação Física. Na realidade, eu amava e amo futebol, mas não gostava de jogar nas aulas. Isso se dava pelas características que a aula assumia. O professor não organizava a aula; o máximo que ele fazia era contar os alunos e decidir quantos times seriam formados. Diante disso, chamava alguns alunos correspondentes ao número de equipes que seriam formadas, os quais, por sinal, eram os melhores da sala no esporte. Tais alunos eram os “capitães” – alunos que tinham como obrigação escolher os outros alunos que iriam formar seus times. Ou seja, tais alunos, que por sinal eram sempre os mesmos, mandavam e desmandavam nos times; eram os “donos dos times”. E nesse momento, ficava bem evidente quais os alunos que eram “bons” ou não no futebol. Havia uma clara discriminação contra os alunos que não apresentavam um bom desempenho na prática dessa modalidade esportiva. Era um momento em que se vivia um *mix* de extrema expectativa e conseqüente frustração. Expectativa, na medida em que se esperava ser logo convocado; e frustração, pois geralmente eu era sempre um dos últimos a ser escolhido ou, como já havia acontecido várias vezes, não o era e assim não jogava; ficava à margem da aula, era excluído das práticas esportivas.

Acredito que no meu caso, tal fato tinha sua origem em dois grandes fatores: um cultural e outro anatomofisiológico. No fator cultural, eu não tinha tido durante a minha infância muito contato com a prática do futebol, ou seja, não tive muitas experiências anteriores com esse esporte, pois como já afirmei anteriormente, eu era criado por meus avós, e meu avô, além da questão cronológica, tinha um bar no qual trabalhava de domingo a domingo. Somados esses dois fatores, ele não tinha tempo e nem disposição para jogar futebol comigo; portanto, era de se esperar que eu apresentasse muitas dificuldades nesse esporte por falta de experiências anteriores. Em relação ao fator anatomofisiológico, eu, com onze anos de idade, já estava no período que os especialistas em desenvolvimento humano chamam de

estirão de crescimento;<sup>2</sup> assim, para a minha idade, eu era muito alto e meio “desengonçado”. Com esses dois fatores, não era de se estranhar, considerando que o objetivo final do jogo era ganhar, que não me escolhessem.

Contudo, quando o esporte a ser trabalhado na aula era o voleibol, eu ia à forra. Era a minha vez de ser o capitão da equipe. Ocorria um processo o qual o ilustre professor Paulo Freire descrevia e condenava que acontecesse: Eu, de oprimido, passava a ser opressor dos que outrora me oprimiam (FREIRE, 2005). Toda a humilhação e discriminação que sofria no futebol por parte dos meus colegas eu procurava descontar neles no jogo de voleibol. No voleibol, pela minha altura, eu era o único que conseguia cortar e bloquear, fundamentos que são vitais para o sucesso no jogo. Além disso, pelo tamanho das minhas mãos, o passe ficava mais fácil. Por esse motivo, gostava muito de jogar voleibol; era meu esporte predileto.

Outro esporte de que eu gostava muito e, pelas minhas características morfológicas, tinha facilidade em praticar era o basquetebol. Uma pena que tive poucas aulas dessa modalidade, pois os aros foram quebrados e não substituídos.

Pois bem, esse quadro apresentado acima perdurou durante a quinta e a sexta série. Na sétima série, a escola passou por uma reforma. Com a reforma, o espaço destinado à Educação Física aumentou. Com esse novo espaço disponível, era possível praticar duas atividades, ou dois esportes, ao mesmo tempo. E assim ocorreu. Com a chegada de uma nova professora, mais uma vez recorrendo a Goodson (2002, p. 22), o currículo escrito continuou o mesmo, mas a atividade em sala de aula mudou. Agora, os esportes praticados eram o futebol e o voleibol. Achei maravilhosa essa nova situação e, como parece óbvio, ficava jogando voleibol, pois era um esporte em que me destacava, tinha maior facilidade em praticá-lo, gostava mais e era reconhecido pela sua prática.

Por esse motivo, era constantemente chamado pelos meus colegas de classe de “bichinha” ou “veadinho” por gostar de voleibol e não de futebol. Para eles, voleibol era esporte de mulher, não de homem. Eles não viam, e talvez nem pudessem ver, em função da idade e pela formação preconceituosa que possivelmente tiveram, que eu jogava voleibol

---

<sup>2</sup> Para Gallahue; Ozmun (2001), o estirão de crescimento é um período de tempo em que há um crescimento corporal muito rápido; os meninos iniciam por volta de 11 anos, alcançam o pico de velocidade de crescimento por volta dos 13 anos e estabilizam em média aos 15 anos. O estirão de crescimento é um dos eventos que compõem a gama de transformações que o ser humano sofre no período conhecido como puberdade.

A puberdade pode ser entendida como um período em que ocorrem todas aquelas mudanças morfológicas e fisiológicas durante o crescimento devido à transformação das gônadas de um estado infantil para um adulto (TOURINHO FILHO; TOURINHO, 1998).

porque era um esporte em que conseguia atender a suas demandas, que me destacava, que conseguia desempenhá-lo com grandes chances de êxito, algo que não acontecia com o futebol. Tal situação me deixava extremamente triste, pois eu não era homossexual e não queria ser chamado assim, mesmo porque tinha muito medo de que minha família descobrisse que meus colegas de escola me chamavam assim e pudesse pensar que eu era realmente homossexual. Essa situação me causou muito sofrimento.

Esse tipo de discriminação que sofria por parte dos meus colegas de classe nunca foi combatido pelos professores e professoras; nunca o professor ou a professora pediram para que eles parassem com essa discriminação; muito pelo contrário, não ligavam ou achavam normal, ou não se conscientizavam do que acontecia; o fato é que nunca fizeram nada para acabar com isso.<sup>3</sup>

Mesmo gostando muito de voleibol e conseguindo desempenhá-lo com facilidade, por consequência dessa constante discriminação, chegou uma hora em que não aguentei mais e parei de jogar voleibol para não ser mais “bichinha”. Mesmo sendo um dos últimos a ser escolhido (quando era), continuei jogando futebol, pois futebol era, na visão dos meus colegas, “esporte de homem”. E eu era homem.

Hoje, ao fazer esse esforço reflexivo, acredito que de tudo o que passei no Ensino Fundamental tenha tirado algo proveitoso, qual seja, a minha indignação frente às discriminações. Talvez se não tivesse sofrido essas discriminações na própria pele, seria hoje mais um reprodutor e produtor de desigualdades, não só referentes às questões de gênero, mas também étnico-raciais, econômicas, entre outras. No entanto, como fui alvo de discriminações, tornei-me mais sensível e totalmente contrário a elas. Além desse meu sentimento de ignobilidade às discriminações de qualquer natureza, acredito que tais experiências tenham me levado a querer ser professor, e mais especificamente de Educação Física, justamente para tentar fazer diferente, não continuar a propagar tais sentimentos mesquinhos e não deixar que outras crianças passem pelo que passei.<sup>4</sup> Acredito nisso, pois

---

<sup>3</sup> Hoje, entendo que tais discriminações já estão de tais formas aderidas, impregnadas e naturalizadas nas consciências, que muitas vezes não nos damos conta de que estamos tendo atitudes não cidadãs, não comprometidas com a justiça social. E se não tivermos uma postura realmente crítica diante da realidade vivida, sempre refletindo e nos questionando, o porquê de tomarmos determinadas atitudes e não outras, por que fazemos isso e não aquilo, poderemos e possivelmente cairemos em um certo conceito que naturaliza as desigualdades e neutraliza as nossas ações.

<sup>4</sup> Como comentarei mais à frente, infelizmente, quando me tornei professor, acabei reproduzindo tais desigualdades em minhas aulas; contudo, conscientizei-me. Tanto é que este trabalho é fruto dessa conscientização na busca da mudança necessária.

não tinha aparentemente nenhum outro motivo para me tornar professor de Educação Física. Não era atleta, não era apaixonado por esportes, não frequentava ou gostava de academia, não tinha nenhum interesse por recreação, e muito menos me interessei pela área por questões financeiras. Motivos esses, que são em grande parte, os que levam as pessoas a serem professores de Educação Física.

Seja por qual motivo for, iniciei meu curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física, terminando quatro anos mais tarde. No ano seguinte, fiz pós-graduação (*lato sensu*) em Educação Física Escolar. Esse curso, para a minha trajetória profissional, foi de grande valia. O corpo docente era de altíssimo nível; além de dois professores da Instituição, tive aula com professores da Universidade Estadual de Londrina e da Unicamp, que me revelaram uma vertente, uma faceta da Educação Física que eu ainda conhecia muito pouco, qual seja, uma visão de Educação Física mais voltada para as ciências humanas e sociais. Menos preocupada com a aptidão física, com a fisiologia, anatomia, biomecânica, entre outras, e mais concatenada à sociologia, filosofia, antropologia, etc. Que ligava menos para o recorde, para o gesto estereotipado, para a busca da medalha, e mais para a pessoa que estivesse praticando aquela atividade física, para a humanidade dela e para o bem-estar de todos.

Nesse curso, tomei contato com outro “tipo” de Educação Física, que tinha uma preocupação central com o aluno, com aquele praticante, concebendo-o como um ser “completo” (biopsicosociocultural). Tive contato com autores, como: Valter Bracht, Celi Taffarel, Mauro Betti, Jocimar Daolio, João Batista Freire, Lino Castellani, Micheli Escobar, Carmem Lúcia Soares, Jorge Gallardo, entre outros. Logo que tive contato com as obras desses autores, apaixonei-me pelas suas ideias, pelas suas intenções.

No mesmo ano (acredito que em grande parte pelos conhecimentos que adquiri nessa pós-graduação), fui aprovado no concurso público para professor de Educação Física da Prefeitura do Município de Osasco, e minha vida como docente começou.

## **II. A MINHA ATUAÇÃO DOCENTE E O GÊNERO COMO TEMA TRANSVERSAL**

O início da minha vida profissional como docente se deu em uma escola da periferia do município de Osasco. Os alunos dessa escola – a exemplo do que acontece com

muitas outras escolas das periferias do Brasil – são crianças muito pobres, que sofrem sérias privações de várias naturezas, como por exemplo, econômicas, culturais, afetivas e sociais.

Logo que iniciei a minha ação docente, percebi nesse contexto que ocorriam algumas situações que me incomodavam bastante. Percebi que muitas crianças eram discriminadas e que tais práticas discriminatórias se multiplicavam de forma abrupta no interior da escola. Tais fatos se originavam por vários motivos, como: condição social, econômica, étnico-racial e de gênero. De diversas formas, essas atitudes discriminatórias ocorriam no interior da instituição escolar. Eram cometidas por adultos e por crianças.

Não era incomum observar crianças discriminando outras crianças, chamando-as de “preto” ou “preta”, “neguinha” ou “neguinho da macumba”, “cabelo de bucha”, “macaco” ou “macaca”, entre outros. Assim também podia observar crianças serem discriminadas por estarem na escola com um tênis ou sapato velho, ou até mesmo por só terem um chinelinho para calçarem.<sup>5</sup> Podia ainda notar que as crianças eram discriminadas por não possuírem dinheiro para comprarem algo na cantina, ou por não terem outro objeto qualquer.

Com relação às discriminações de gênero, elas eram frequentemente observadas; ficava muito clara a distinção de tratamento entre meninos e meninas por parte dos funcionários da escola e por parte dos próprios alunos.

Em 2006, prestei o concurso público para Professor de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação e fui aprovado. Iniciei exercício em uma escola estadual que fica localizada geograficamente na periferia leste da cidade de São Paulo e atende a crianças do Ensino Fundamental ciclo I. Os alunos e alunas dessa escola são bem pobres e se encontram em estado de vulnerabilidade social.

Analisando tal realidade, percebi problemas semelhantes aos que havia observado na escola anterior em que trabalhava. Notei os contrastes, antagonismos, contradições, dualidades, discriminações e a manutenção de práticas autoritárias, mesquinhas e humilhantes que ocorrem no interior da mesma, seja por condição social, cultural, de gênero, econômica ou étnico-racial. Tais características se apresentam de todas as formas, de vários modos, em vários tempos escolares, de vários emissores para vários receptores. Tais práticas são cometidas pelos adultos (incluindo professores, professoras, funcionários, funcionárias, pais, mães e/ou responsáveis pelas crianças) para as crianças e de crianças para crianças.

---

<sup>5</sup> As crianças não tinham problemas com uniforme para irem à escola pois a prefeitura os fornecia.

Diante de todo esse quadro de discriminações e segregação que consegui observar nas relações estabelecidas na escola, não obstante a importância de todas as outras, uma delas em especial me despertou um interesse maior, qual seja, a discriminação de gênero.

Essa forma de discriminação<sup>6</sup> que observei no interior da escola rutilou ao meu olhar, e me interessei por estudá-la. Queria entender melhor o assunto, queria saber mais sobre isso, como ocorria, quais os mecanismos geradores e o que eu poderia fazer (se fosse possível) para diminuir aquele problema. Acredito que essa minha escolha de estudar a discriminação de gênero tenha se dado por vários motivos, dentre eles, o fato de eu mesmo já ter sofrido na pele tal discriminação (como já expus anteriormente, fui alvo dessa natureza de discriminação) e também por perceber que em muitos casos, até de uma forma inconsciente, eu, como docente, produzia e reproduzia tais desigualdades nas minhas aulas, ou no mínimo era conivente com essas atitudes desagregadoras, autoritárias e discriminadoras.

Contudo, tenho que relatar que essa percepção do meu papel na manutenção de tais práticas discriminatórias não se deu de forma clara e rápida. É interessante que logo que comecei a refletir sobre o assunto, estava convencido de que eram os outros professores e professoras, bem como os alunos e alunas da escola, os agentes que disseminavam a discriminação. Eu não me incluía.

Eu estava culpando os outros e não me dava conta de que eu também era um agente, que em muitos casos produzia e reproduzia tais desigualdades nas minhas aulas. Ao constatar isso, fiquei extremamente decepcionado com a minha postura. A partir daí, comecei a me policiar mais, comecei a perceber de que forma eu, como docente da área de Educação Física, discriminava e permitia discriminações nas minhas aulas. Comecei a querer entender

---

<sup>6</sup> Acreditamos que seja necessário fazer uma pequena diferenciação entre diversidade de gênero e discriminação de gênero ou desigualdade de gênero. A diversidade de gênero está relacionada às características que são atribuídas a cada sexo. Obviamente, homens e a mulheres são diferentes, ou seja, divergem. Assim, nunca poderemos buscar que eles e elas sejam idênticos. A diversidade entre homens e mulheres é algo natural e saudável. Agora, a discriminação de gênero ocorre justamente quando o ser homem ou o ser mulher possuem determinados privilégios sobre o outro, que em nada têm relação com algo natural. Ou seja, a pessoa apenas por pertencer a determinado gênero é proibida de fazer ou ter algo. São vários os exemplos de discriminação de gênero que iremos apresentar no decorrer do trabalho; contudo, a título ilustrativo, iremos citar alguns, como o que se refere à proibição dos homens de praticarem a Ginástica Rítmica Desportiva ou o nado sincronizado; ou uma mulher ser proibida de lutar Sumô, como ocorre no Japão. Outro exemplo é que o salário do homem é maior que o da mulher, como vários estudos demonstram.

Como fica claro, apenas pela pessoa ser homem ou mulher é impedido de fazer algo, é impedido de ter algo ou é menos remunerado pela execução do mesmo trabalho, ou seja, ela ou ele é discriminado. Não há igualdade de direitos pelo simples motivo de um ser homem e a outra mulher. E é justamente por haver essa discriminação de gênero, esses direitos e deveres desproporcionais, que ocorre a desigualdade de gênero, ou seja, um gênero é superior ao outro. E na nossa sociedade, que foi fundada sobre uma base patriarcal, a mulher ainda é muito discriminada.

mais sobre o assunto, a descobrir como essas discriminações nascem, crescem, desenvolvem-se e se reproduzem na escola. Foi então que senti a necessidade de fazer um mestrado abordando o tema.

Analisando a disciplina que ministro, no caso a Educação Física, podemos considerá-la como uma disciplina curricular que, como o próprio nome já indica, tem como principal instrumento de trabalho o corpo, e mais do que isso, como o corpo se expressa e como estabelece relações grupais. Portanto, podemos afirmar que nas aulas de Educação Física, mais do que em outras disciplinas curriculares, os alunos trabalham em grupos, em uma relação dinâmica e dialética, de cooperação e competição.

É justamente nesses momentos de trabalhos grupais, como afirma Cruz (2004), que as relações de gênero e as possíveis discriminações dessa natureza mostram a sua face mais sombria e desagregadora de existência. Analisando o que ocorria nas minhas aulas, pude concluir algumas coisas: os meninos tentam dominar o espaço destinado à aula através da persuasão e da coerção, e mais do que isso, tentam decidir o que as meninas podem e devem fazer. Eles mostram que nas relações de poder estabelecidas nas aulas, eles quase sempre levam a melhor em relação às meninas e fazem questão de mostrar isso; nessa relação, as meninas, em muitos casos, têm um papel inferiorizado, de submissão. Podemos notar claramente que os meninos e as meninas (mesmo aquelas que resistem) já possuem certa noção do papel desempenhado e desejado pela sociedade para seu gênero.

Em relação a isso, podemos ressaltar que culturalmente existe uma séria distinção entre os papéis desempenhados e desejados para meninos e meninas em nossa sociedade, e por consequência, há formas distintas de produção e construção desses papéis sociais (DAOLIO, 2003). Podemos inferir nessa questão o papel da religião. A nossa cultura, na sua formação, foi fortemente influenciada pelos costumes religiosos provindos das tradições judaico-cristãs em que a mulher quase sempre teve um papel de inferioridade perante o homem. A figura da mulher é quase sempre associada à servidão, primeiro ao pai e, depois de casada, ao marido. Já os meninos têm a vontade de controle e domínio sobre o tempo, as atividades e a vida das meninas. De acordo com Saffioti (1987, p. 36, grifo nosso), “[...] cabe a ele [o **homem**] tomar iniciativas, assumir sempre uma posição ofensiva. Cabe-lhe, ainda, ser intransigente, duro, firme”.

Diante dessa dicotomia tão grande entre os papéis desejados socialmente para cada gênero, não é de se surpreender que, quando uma menina tenta desenvolver uma atividade mais agressiva, que histórica e socialmente ainda é um reduto masculino, como é o

caso do futebol, ela seja chamada de “mulher macho” ou “menina moleque”. Da mesma forma que um menino que não apresenta as características de agressividade, virilidade, controle, domínio, mas tem uma postura mais delicada, mais contida, ou gosta de executar alguma atividade que tradicionalmente está ligada às meninas, como por exemplo, a dança, é chamado de “bichinha” ou “gayzinho”. Conforme ressalta Monteiro (2006), sobre esses comportamentos que contrariam as expectativas que se têm desses meninos e meninas, há o peso de uma sociedade que os marginaliza, o que os leva na maioria das vezes a cumprir esses ditames sociais e ser mais valorizados por isso.

Se olharmos a problemática da desigualdade de gênero como algo herdado de uma sociedade fundada no patriarcado que, geração após geração, vem produzindo e reproduzindo discriminações, podemos até inferir que muitos dos comportamentos que observamos no interior da escola são na verdade comportamentos e atitudes que são cometidos de modo inconsciente. Isso vem corroborar o que Telles (2005) notou na fala de muitos adultos que reproduziam os estereótipos de gênero na escola, e que isso se dava muitas de vezes de forma inconsciente, balizando-se nas “teorias deterministas biológicas, que tendem a definir significados rígidos e polares para gênero [...]” (TELLES, 2005, p. 165).

No tocante ao currículo, ao olharmos para as análises feministas, constatamos que inicialmente elas se ocuparam em evidenciar as questões do acesso ao ensino e as desigualdades internas na distribuição das disciplinas, visto que havia disciplinas “de homens” e “de mulheres”. Tais análises questionavam os estereótipos de gênero, que relegavam às mulheres tipos “inferiores” de currículo e profissões. Da mesma forma, os docentes tinham expectativas distintas em relação à educação de meninos e meninas.

Num segundo momento, o foco de análise mudou para “o quê” do acesso. As feministas buscavam transformar radicalmente as instituições e os conhecimentos que estavam balizados no patriarcado. Atualmente, elas afirmam que o mundo está feito de acordo com os interesses e formas de pensamento e conhecimento dos homens. Assim, a epistemologia não é neutra, mas reflete a experiência de quem conhece (homens), sendo o currículo claramente masculino (SILVA, T., 2005).

Como creio que tenha ficado claro, a sociedade brasileira atual, apesar dos vários avanços, ainda se encontra marcada por fortes influências advindas das suas origens

patriarcais<sup>7</sup>. O que a cabo pode levar em alguns casos, que a diversidade de gênero se transforme em discriminação de gênero, e a escola, por ser uma instituição social que faz parte dessa sociedade e que de forma alguma é um lugar asséptico ou livre de tais influências, acabe também produzindo e reproduzindo tais discriminações, o que leva a uma constante perpetuação das desigualdades tanto na própria escola como na sociedade. E, como já relatamos, tais discriminações são mais claras principalmente na Educação Física; daí a necessidade de estudarmos e problematizarmos o assunto.

### III. OBJETIVOS E PROBLEMA DA PESQUISA

Diante do exposto anteriormente, acredito que tenha ficado evidente que a questão das desigualdades presentes na sociedade e também no cotidiano escolar, seja por razões sociais, culturais, econômicas, étnico-raciais ou de gênero, não está recebendo por parte da escola o tratamento necessário. É óbvio que a escola, por fazer parte da sociedade, tem a

---

<sup>7</sup> Gostaríamos de ressaltar que as discriminações de gênero não são observadas apenas no Brasil. É bem provável que em todos os países do mundo ocorram essas discriminações. É óbvio que pode haver países em que essas discriminações são menores, mas ainda são exceções. Um prova disso é que o Fundo das Nações Unidas para a População fez um apelo no seu relatório anual, divulgado em 12/11/2008, pelo avanço dos direitos da mulher e para o fim das discriminações. Segundo o órgão, do 1 bilhão de habitantes mais pobres do mundo, 60% deles são mulheres; dos quase 960 milhões de analfabetos mundiais, as mulheres representam dois terços e 70% das crianças que estão fora da escola no mundo são meninas. Fonte: <http://www.meionorte.com/noticias,ONU-pede-fim-da-discriminacao-contr-a-mulher,63063.html>. Acessado em 20/01/2009.

Segundo a Anistia Internacional, em muitos países do mundo, a mulher continua sem ter direito ao voto, sem o acesso à propriedade em condições de igualdade e até mesmo sem direitos familiares. Em alguns lugares, a violência contra a mulher é permitida, assim como o estupro é algo cometido sistematicamente. O relatório da organização divulgado em comemoração aos 98 anos do Dia Internacional da Mulher pede o fim da violência e da impunidade aos agressores de mulheres, a revogação de leis discriminatórias, a criação de leis internacionais de direito das mulheres e a mudança de atitudes sociais que toleram e fomentam a violência contra as mulheres. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u105287.shtml>. Acessado em 20/01/2009.

No mercado de trabalho, segundo a Organização Internacional do Trabalho, a discriminação contra as mulheres é bem grande; na União Europeia, a diferença de renda por hora entre homens e mulheres é em média de 15%. E pior ainda é saber que esses números entre 1995 e 2004 aumentaram em vários países europeus, como a Alemanha, a Espanha e a Dinamarca. Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,AA1536678-5602,00.html>. Acessado em 20/01/2009. Essa discrepância é tão grande que acreditamos ser interessante relatar um dado que ocorreu recentemente, dia 29/01/2009, quando o novo presidente dos Estados Unidos Barack Obama assinou uma lei histórica, chamada Lilly Ledbetter, que promove a igualdade de pagamento de salários entre homens e mulheres.

Ainda falando de União Europeia, o bloco anunciou em 12/01/2009 diretrizes para o combate em defesa dos direitos das mulheres, para o combate a atos de violência e a todas as formas de discriminação feminina, bem como a proteção de ativistas. Fonte: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,3933734,00.html>. Acessado em 20/01/2009.

tendência de refletir suas características; portanto, se a sociedade na qual determinada escola está inserida é uma sociedade violenta, que marginaliza, que oprime, que discrimina, é bem provável que esses “males” adentrem os muros escolares e também façam parte da rotina da instituição.

Pode-se mesmo afirmar que o preconceito faz parte de nosso comportamento cotidiano. Frequentemente nos defrontamos com atitudes preconceituosas, seja em atos ou gestos, discursos e palavras. A sala de aula não escapa disso. E trabalhar com essa questão, ou mesmo com a intolerância, não está dentre as tarefas mais fáceis de professor (ITANI, 1998, p. 119).

No caso específico das discriminações de gênero presentes no cotidiano escolar, elas são simplesmente um reflexo do que já ocorre na sociedade atual. Seria até motivo de espanto se na sociedade brasileira que, apesar das mudanças já ocorridas, ainda é bem machista e preconceituosa, a escola assim não fosse. Portanto, a escola reflete sim a sociedade; os estudantes e as estudantes, professores e professoras e demais funcionários e funcionárias que vivem nessa sociedade já trazem consigo certa bagagem cultural advinda dessa sociedade; trazem uma série de crenças, costumes, valores, atitudes e comportamentos adquiridos na sociedade, os quais adentram os muros escolares e se fazem presentes na escola. Contudo, isso por si só não é ruim, pois é justamente esse um dos papéis sociais esperados da escola, qual seja o de transmitir as experiências e os saberes às novas gerações.

Todavia, não estamos de forma alguma dizendo que a escola deva, pura e simplesmente, transmitir tais características negativas às novas gerações. Esperamos que a escola use essas características negativas como conteúdo pedagógico; que ela desvele, discuta, analise, dialogue com os alunos e alunas tais características e procure transformá-las; que a escola dê um novo significado a tais aspectos. Essas características devem ser objeto da educação, objeto do pensamento educacional; devem ser transformadas por meio de um trabalho sério e comprometido da escola. Entretanto, a escola não está conseguindo fazer isso, não está conseguindo lidar com as diferenças sem que virem desigualdades.

É evidente que a diversidade de gênero está presente no cotidiano escolar, pois a escola é frequentada por meninos e meninas, homens e mulheres que obviamente são diferentes, têm desejos diferentes, anseios diferentes, e ninguém pode negar isso nem querer mudar ou uniformizar homens e mulheres. Agora, pelo fato de a escola não estar dando conta de lidar com isso, em muitos casos, ela está simplesmente sendo um espelho da sociedade em

geral; ela não está conseguindo impedir que essa diversidade de gênero vire desigualdade, discriminação e preconceito. E pior, em muitos casos, não está aproveitando os avanços da sociedade no sentido da diminuição das discriminações. É justamente isso que ocorre em algumas escolas, inclusive na qual trabalho, que não está dando conta de lidar com essas características, e na verdade, não está contemplando tal temática. Como relata Auad (2004), a escola não está implantando ações propositivas e indutoras de práticas explicitamente guiadas para o fim das desigualdades de gênero.

Assim, mesmo considerando que ocorreram alguns avanços na diminuição das discriminações de gênero tanto na escola como na sociedade, esses ainda são pequenos, conforme pontuam Vianna e Ridenti (1998, p.98):

[...] muitas transformações vêm ocorrendo nas relações de gênero, como é o caso das mulheres que ocupam cargos anteriormente previstos apenas para os homens. Um exemplo é a aceitação de mulheres no comando das forças armadas. Outras mudanças têm ocorrido também nas relações familiares, como o crescente número de homens que dividem com suas companheiras o cuidado com os filhos, o orçamento doméstico e até mesmo as tarefas domésticas.

Nem tudo são flores, porém. As posições ocupadas por homens e mulheres em nossa sociedade, especialmente em determinados segmentos sociais, são ainda marcadas pela assimetria e por uma desproporção na divisão de poder, quase sempre favorecendo os homens.

A escola continua muitas vezes produzindo e reproduzindo as desigualdades de gênero; continua deixando de problematizar, ou problematizando aquém do necessário tais questões. Isso ocorre principalmente quando observamos as práticas das aulas de Educação Física, mormente quando o conteúdo das mesmas são atividades físicas ou esportes considerados reduto quase que exclusivo de algum sexo, como por exemplo, a dança ou o futebol.

É justamente a discriminação de gênero presente nas aulas de Educação Física, especificamente no conteúdo dança e futebol, que constitui o problema de pesquisa deste trabalho, que se apresenta da seguinte forma: Como significar as aulas de dança e futebol no currículo escolar para alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública em relação à questão de gênero.

Tendo em vista o objeto de estudo e as considerações anteriores, podemos considerar, em sua forma sintética, o seguinte objetivo geral do trabalho: **Atribuir**

**significado e analisar, à luz da teoria, às experiências docentes baseadas na dança e no futebol com alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em relação à questão de gênero.**

Operacionalizando esse objetivo geral, iremos: verificar como ocorre a naturalização das desigualdades de gênero; apurar como as relações de poder se apresentam entre os homens e as mulheres; analisar como os esportes e outras atividades físicas presentes nas aulas de Educação Física estão carregados de características discriminatórias; discutir como a dança e o futebol podem ser atividades prazerosas e integradoras para ambos os gêneros, bem como sugerir caminhos e apontar indícios para trabalhar com esses conteúdos, de forma que as possíveis discriminações de gênero possam diminuir.

#### **IV. JUSTIFICATIVA**

A exemplo do que já relatamos acima, a escola, por ser uma instituição social que está inserida em uma determinada sociedade, irá de certa forma refletir essa sociedade. As características tanto positivas como negativas dessa sociedade serão observadas no interior da escola. Portanto, a discriminação de gênero que observamos na sociedade, principalmente por parte dos homens para com as mulheres, é algo que está presente no cotidiano escolar. Todavia, essas discriminações em grande parte não estão sendo objeto da educação, não estão fazendo parte do pensamento educacional. Muitas vezes, a escola não está refletindo sobre essas discriminações, não está se preocupando em desvelar os discursos e as práticas que trazem em seu bojo essas discriminações. A escola, por várias vezes, está mantendo ocultas as falsas igualdades, não está procurando problematizar os discursos igualitários que muitas vezes não passam disso, carecendo de uma correspondência na prática.

O problema não são as discriminações de gênero chegarem à escola, mas sim, a falta de trato pedagógico para com elas, o que faz com que elas não sejam desveladas, não sejam discutidas. E assim, essas discriminações se mantêm no seio escolar. Ou seja, a escola, por não trabalhar essas questões, pode acabar por reforçá-las, como afirmam Vianna; Ridenti (1998, p. 100): “podemos reforçar a desigualdade de gênero quando não nos posicionamos criticamente, e sem maiores ponderações, diante de atitudes preconceituosas”.

Além disso, por não trazer tais questões para o cerne das discussões e das ações pedagógicas, a instituição escolar não está aproveitando as pequenas – mas manifestas –

permissões que já estão presentes na sociedade. Ou seja, a escola não está aproveitando essas permissões e incorporando-as no seu currículo, nas suas ações pedagógicas.

Por isso, há necessidade urgente de que se façam estudos e pesquisas que problematizem tais questões, que discutam essas discriminações, que aproveitem essas permissões dadas pela sociedade e as incorporem no currículo escolar. É justamente essa necessidade que ajuda a justificar a confecção deste trabalho, pois tentaremos atribuir significado a luz das teorias, a algumas experiências práticas que buscarão incorporar essas permissões, que tentarão trazer para o centro da discussão nas aulas, as discriminações de gênero, procurando, na medida do possível, subvertê-las.

Na pesquisa que fizemos sobre a produção científica acadêmica que trata dessa questão, constatamos que ela é muito pequena, e que os trabalhos, em sua maioria, foram feitos recentemente, a partir de 2000. Contudo, tais trabalhos, corroborando o que constatamos, destacam a contemporaneidade do tema (TELLES, 2005) e a dificuldade de encontrar estudos dessa natureza. Auad (2004) relata que a produção discente de pós-graduados em seu conjunto não mostra indícios de um campo estabelecido de conhecimento dessa natureza. De forma semelhante, Cruz (2004, p. 172), afirma “que gostaria de destacar a dificuldade de encontrar bibliografia nacional sobre o tema, o que remete a uma necessidade urgente de pesquisas sobre as crianças de 7 a 10 anos e suas experiências nas relações de gênero”. Também Brito, R. (2004); Fernandes (2005); Silva, J. (1998) e Telles (2005) relatam a dificuldade de encontrar pesquisas que tratem da questão de gênero com esse grupo etário. Como é possível perceber, há uma escassez de trabalhos acadêmicos referentes ao assunto em questão, principalmente refletindo sobre as questões de gênero, em aulas de dança e futebol, com crianças de 7 a 10 anos; portanto, acreditamos que a materialização deste trabalho será de grande valia para o meio acadêmico.

Continuando a análise das produções acadêmicas encontradas, conseguimos perceber que a grande maioria delas sente a necessidade de uma mudança nesse quadro de discriminações que são produzidas e reproduzidas. Contudo, não apontam caminhos ou subsídios de como fazer isso<sup>8</sup>, mas sim, delegam tal função para futuros pesquisadores sobre o tema, como é o caso de Cruz (2004), ao investigar as relações de gênero no recreio. Analisando essa postura dos trabalhos pesquisados, podemos inferir que os mesmos

---

<sup>8</sup> O único trabalho que se preocupou em mostrar isso foi o da AUAD (2004), que propôs indícios baseados na literatura internacional para a construção de políticas de educação que acabem com as desigualdades.

apresentaram resultados semelhantes às teorias educacionais, analisadas e denominadas por Saviani (1985) “crítico-reprodutivistas”<sup>9</sup>. Notamos que os resultados dos trabalhos apresentam uma postura crítica diante da realidade objetiva vivida, e entendem a educação remetendo-a a seus condicionantes sociais, vendo a escola como um lugar onde ocorre a reprodução das desigualdades sociais, no caso, relacionadas ao gênero.

Por esse ângulo de análise, tais pesquisas mostram como as desigualdades de gênero nascem, manifestam-se e se reproduzem; entretanto, mostram muito pouco como mudar, ficando muitas vezes na denúncia. Diante de tal fato, o presente trabalho mais uma vez justifica sua relevância ao procurar avançar nessa questão, pois, como já apontado anteriormente, não apenas tentaremos mostrar, iluminar alguns episódios, algumas experiências que tivemos na aplicação dos conteúdos dança e futebol nas aulas de Educação Física, mas também tentaremos sugerir caminhos e indícios para se trabalhar com esses conteúdos, de forma que possam diminuir as possíveis discriminações de gênero observadas nessas práticas.

Portanto, a nossa luta será no sentido de tentar minimizar as discriminações de gênero presentes nas aulas de Educação Física. Uma aula que saiba valorizar de forma igual o poder e os interesses das meninas e meninos. Nesse sentido, acreditamos que tal preocupação com essa questão seja mais um indicativo da relevância desta pesquisa.

Outro diferencial que esta dissertação apresenta é o fato de que esses episódios ou experiências se dão nas aulas de Educação Física, pois, segundo Vaz (2005), na Educação Física, as disputas e os conflitos são explícitos, diferentemente do que ocorre na sociedade, em que se dão de forma oculta; com isso, facilita a identificação dos interesses dos diferentes grupos e propicia com base nesses dados “elementos para a construção de novas relações sociais, procurando costurar pactos sociais, que permitam tecer novas relações baseadas em pressupostos democráticos” (VAZ, 2005, p. 27).

---

<sup>9</sup> Segundo o autor, tais teorias concebem a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. [...] o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante, apropriando-se dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural, e especificamente escolar (SAVIANI, 1985, p. 8-9).

Além dos aspectos citados acima, outro diferencial é que as experiências que serão postas ocorrerão em uma escola pública estadual de São Paulo, situada na zona leste da capital, em um bairro carente. Essas características agregam à pesquisa uma importância muito grande, pois estaremos lidando com crianças que estão num estado de vulnerabilidade social, que são esquecidas pelo poder público, que têm pouco acesso a bens culturais ou de lazer. Tais crianças, que em suas casas é bem provável, já tenham sofrido na pele as discriminações de gênero; muitas são provenientes de famílias carentes<sup>10</sup> em que o machismo é ainda maior, em que as discriminações e a segregação das mulheres são maiores.

Por todos esses motivos descritos acima, pela necessidade de mais estudos que tratem desse assunto, principalmente na faixa etária de 7 a 10 anos; pela contemporaneidade e relevância do assunto, que a presente pesquisa se propõe a refletir; pela intenção de trazermos para o centro da ação educativa tais questões através do relato de experiências com crianças carentes de escola pública; por ser nas aulas de Educação Física com os conteúdos dança e futebol, é que se justifica a relevância e importância desta pesquisa, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade em geral.

## V. O DEVER DA PESQUISA

Para se trabalhar com essas questões, é necessário compreendê-las, saber como se manifestam, em que bases estão expressas. Nesse sentido, organizamos as questões privilegiadas para o desenvolvimento desta pesquisa da seguinte maneira:

No que se refere ao capítulo 1, “*Metodologia Adotada*”, utilizaremos uma abordagem qualitativa de pesquisa que terá a vantagem de nos proporcionar, entre outras coisas, o contato direto e prolongado com o local de investigação e a descrição de situações e acontecimentos observados. Já como procedimento de pesquisa, iremos utilizar a narrativa de experiências, que nos permitirá a narração das experiências que teremos na aplicação dos conteúdos futebol e dança nas aulas de Educação Física, bem como a sua posterior integração

---

<sup>10</sup> Queremos dizer, que por uma questão cultural, o machismo nessas famílias é maior, contudo, isso não significa, que outras famílias não sejam machistas. Essas características, são observadas também por Saffioti (1987), que afirma que as discriminações referentes ao gênero, são observadas em todas as classes sociais, todavia, são nas famílias mais desprovidas de recursos materiais, que tais discriminações são maiores.

com a teoria. Para isso, lançaremos mão das obras de Chizzotti (2006); Lüdke; André (1986); Eisner (1988); Connelly; Clandinin (1988).

Com relação ao capítulo 2, no primeiro item “*Gênero e Educação*”, buscaremos conceituar o termo “gênero”, apontando a sua história e a sua origem no feminismo; o seu desenrolar como um campo de estudos, o seu caráter relacional entre o feminino e o masculino, bem como entre o social e o biológico, e a sua introdução no Brasil. Para isso, utilizaremos como referencial teórico principalmente: (LOURO, 1997; SAFFIOTI, 2003, 2004; SCOTT, 1995).

No segundo item do capítulo 2, “*O processo de construção das identidades masculina e feminina e as contribuições da escola e da Educação Física nesse processo*”, procuraremos entender como funciona o processo de construção social das identidades masculina e feminina e de que forma os papéis distintos e frequentemente desiguais que a sociedade tem para homens e mulheres são inculcados, naturalizam-se e acabam se tornando um modelo a ser seguido. Veremos como esse processo começa no nascimento e se estende por toda a vida; como é internalizado no processo de socialização e quão difícil é problematizar essas desigualdades. Nesse intuito, recorreremos às contribuições de Bourdieu (1995); Daolio (2003); Faria; Nobre (2003); Moreno (1999); Saffioti (1987).

No terceiro item do capítulo 2, “*A instituição escolar*”, discutiremos de forma breve a criação da escola pública e sua utilização pelas classes dominantes para a disseminação das suas concepções, valores e normas. O papel de destaque da escola na produção e reprodução das discriminações de gênero por intermédio de várias instâncias, tais como: a linguagem, as filas, os livros didáticos, o domínio dos espaços, a omissão frente às discriminações, os estereótipos agregados, os preconceitos cometidos e permitidos, exercidos de forma bem sutil e cotidianamente. Para discutirmos esse assunto, utilizaremos como referencial primordialmente as obras de Auad (2006); Bourdieu (1995); Louro (1997); Morgade (2000); Saviani (2007).

Muito ligado ao anterior, no quarto item do mesmo capítulo 2, “*A Educação Física*”, iremos mostrar como a Educação Física é um local privilegiado para os estudos das relações de gênero; faremos uma pequena análise histórica da Educação Física, apontando as várias influências que ela sofreu desde seu início junto às instituições militares; sua inclusão na escola fortemente influenciada por concepções higienistas; seu papel de instrumento de assepsia social e de preparação para o trabalho fabril; a sua esportivização, bem como a presença dos movimentos renovadores. Mostraremos como a mulher em todas essas fases teve

um papel de inferioridade ao homem, como foi discriminada: primeiro, tendo a Educação Física como um meio de fortalecer seu corpo para a sua missão “natural” da maternidade, sendo, por concepções biológicas, tida como inferior ao homem e proibida de praticar vários esportes, visto sua condição feminina; e atualmente, podemos citar as várias violências que a mulher atleta sofre, de ordem física, psicológica, econômica ou simbólica. Para encerrarmos esse item, mostraremos que as diferenças físicas não são motivo para a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, e que o professor e a professora têm um papel de destaque na busca de relações mais equânimes nas aulas dessa disciplina. Buscando cumprir essas premissas, usaremos como referencial teórico: (BEE, 1986; BOURDIEU, 1995; BRACHT, 1992; BRASIL, 1998; CASTELLANI FILHO, 1988; COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 2004; OLIVEIRA, 1996).

No próximo item, que é o quinto do capítulo 2, “*A suposta neutralidade do currículo*”, faremos uma retrospectiva histórica do currículo. Falaremos do seu estabelecimento como um campo de estudos com Bobbitt (1918) e Tyler (1949), apoiados no cientificismo administrativo/industrial de Taylor. Posteriormente, no item “*O nascimento das teorias críticas do currículo*”, estudaremos os movimentos reconceitualizadores, principalmente de Apple, Giroux e Freire, que buscavam entender o currículo como algo interessado que está a serviço dos grupos dominantes, bem como procuravam revelar as conexões do currículo com a economia, cultura, estrutura social, ideologia, poder, controle social, etc. Para isso, empregaremos principalmente as teorias de Apple (1989, 2006); Domingues (1988); Freire (2005); Giroux (1987); Moreira, F.; Silva (1999).

Nos próximos itens do capítulo 2, no caso, o sétimo, o oitavo e o nono, estudaremos sobre “*A ideologia*”, “*O currículo oculto*”, “*O capital cultural*”. No primeiro, iremos refletir sobre o que é ideologia; como ela passa de uma ideia particular para o senso comum; como ela forma uma espécie de consciência coletiva; como ela se naturaliza; como inverte causas e efeitos; como produz um imaginário coletivo e como camufla a realidade e é utilizada pelas classes dominantes para imporem suas concepções. Nesse sentido, veremos a importância dos intelectuais e dos aparelhos ideológicos do Estado, principalmente a escola, nesse movimento. Veremos como o currículo oculto opera e sua importância na transmissão de normas e valores, principalmente das classes dominantes. E por fim, o capital cultural, que virá nos mostrar justamente a presença dos hábitos das classes dominantes na escola como mais uma forma de reprodução de uma sociedade hierarquizada. Para esse fim utilizaremos

principalmente as contribuições de Althusser (1980); Apple (1989, 2006); Chauí (1991, 1999, 2002); Giroux (1987); Marx; Engels (1999).

No entanto, no próximo item, o décimo do capítulo 2, “*As contradições: a escola não é somente reprodutivista*”, veremos que apesar de todo o poder que as classes dominantes possuem, da forte influência que exercem sobre a sociedade em geral e as escolas, ainda há o que fazer para resistir, ainda há como lutar. A escola é um importante terreno onde ações significativas, contra-hegemônicas podem ser desenvolvidas. Para esse fim lançaremos mão das teorias de Apple (1989).

No último item do capítulo 2, “*O poder do macho*”, buscaremos apresentar as várias formas das quais o homem exerce seu poder sobre a mulher; procuraremos mostrar como as estruturas de poder na sociedade estão ligadas ao tripé capitalismo-patriarcado-racismo e as maneiras como essas três instâncias se fundem para a discriminação da mulher e para a exploração tanto de homens como de mulheres. Mostraremos as várias formas de discriminação da mulher na sociedade brasileira e como ela (a mulher), contraditoriamente, muitas vezes acaba concebendo o mundo por uma visão machista e assim, contribui para a produção e reprodução das discriminações. Com esse intuito, utilizaremos principalmente os seguintes autores: (APPLE, 1989; BOURDIEU, 1995; SAFFIOTI, 1987).

Já no capítulo 3, “*A pesquisa realizada*” e nos itens seguintes, iremos relatar algumas experiências que tivemos nas aulas com os conteúdos dança e futebol, tentando significá-las e analisá-las pela teoria. Primeiramente, iremos fazer uma rápida contextualização do futebol e da dança nas aulas de Educação Física; em seguida, descreveremos algumas vivências que tivemos com esses dois conteúdos, relacionando-os com a teoria, e por fim, iremos fazer algumas ponderações sobre o que ocorreu na aplicação desses conteúdos. Faremos um esforço para tentarmos conciliar teoria e prática de modo que a prática venha acompanhada de uma reflexão teórica. Nesse capítulo, a teoria ficará por conta das obras de: Bourdieu (1995); Coletivo de Autores (1992); Darido (2002); Freire (1980, 2005); Goellner (2000); Kunz (2003); Melo (2000); Moreira, E. (2004); Santos, J. (1981); Scarpato (2001, 2004); Sousa; Altmann (1999); Souza Jr.; Darido (2002); Vaz (2005).

E por fim, nas “*Considerações finais*”, faremos de início uma pequena síntese do que foi apurado na trilha teórica, e em seguida, iremos, mediante a literatura consultada e as nossas experiências com dança e futebol, apontar alguns caminhos ou pistas para os professores e professoras poderem trabalhar com seus alunos e alunas nas aulas de Educação Física, de modo que eles e elas tenham a possibilidade de não serem mais discriminados e

discriminadas e que possam vivenciar relações de cooperação, equidade e respeito; que concebam as diferenças e as vivam de modo complementar, e que não sejam motivo de discriminações.

## CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA ADOTADA

### 1.1. A ABORDAGEM QUALITATIVA

As pesquisas de caráter qualitativo surgem no cenário educacional como uma forma de contrapor às abordagens que até então dominavam o ambiente educacional. A abordagem analítica, que servia muito bem aos interesses das ciências físicas e naturais, não respondia de forma satisfatória aos interesses educacionais, visto que presumiam que pudesse haver um isolamento de suas variáveis, que o fenômeno educacional pudesse ser decomposto em variáveis básicas e que um estudo analítico e quantitativo levaria ao conhecimento total desses fenômenos. Além disso, acreditavam os seguidores desse tipo de pesquisa que pudesse haver uma separação perfeita entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo, de modo que as crenças, valores e ideias do pesquisador não influenciassem o seu ato de conhecer (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). De forma semelhante, Chizzotti (2006) relata que os pesquisadores que se denominam qualitativos, apesar dos seus diferentes pressupostos, tanto teóricos como metodológicos, bem como de técnicas e objetivos, têm em comum a oposição às pesquisas de cunho quantitativo, conforme segue:

Muitos são os autores que se autodenominam qualitativos, diferenciando-se por pressupostos teóricos ou metodológicos, técnicas de investigação ou objetivos da pesquisa. Opõem-se, de modo geral, à *quantitativa* enquanto esta recorre à quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação, derivado das ciências naturais, que parta de uma hipótese-guia, só admita observações externas, siga um caminho indutivo para estabelecer leis, mediante verificações objetivas, amparadas em frequência estatísticas (CHIZZOTTI, 2006, p. 29, grifo do autor).

Rompendo com esses pressupostos, a pesquisa qualitativa foi se conformando para responder às questões que o método anterior não respondia e também para criar uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no cerne do campo investigativo, participando dela e tomando partido na trama (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Na visão de Bodgan; Biklen (1982),<sup>11</sup> citado por Lüdke; André (1986), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas que a definem, sendo elas:

---

<sup>11</sup> BOGDAN, R; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como principal instrumento. Ela supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada através de um trabalho intensivo de campo. Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é também chamado de "naturalístico". O que justifica o contato estreito e direto do pesquisador com a situação em que os fenômenos ocorrem naturalmente é que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo.

2. Os dados colhidos são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos; pode haver transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos documentais. Frequentemente, são usadas citações para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve ficar alerta para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um fato rotineiro pode ser essencial para compreender melhor o problema que está sendo estudado.

3. Há uma maior preocupação com o processo do que com o produto. O interesse do pesquisador é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

4. O pesquisador deve dar atenção especial para o significado que as pessoas atribuem às coisas e à vida. Deve haver uma preocupação em perceber as perspectivas dos participantes, ou seja, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerarem os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. Contudo, o pesquisador precisa ter cuidado ao revelar os pontos de vista dos participantes. Deve, por isso, encontrar meios de checá-los, discutindo-os abertamente com os participantes ou confrontando-os com outros pesquisadores para que eles possam ser ou não confirmados.

5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que vão ao encontro de hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados.

Para Chizzotti (2006), atualmente, a pesquisa qualitativa recobre um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, adotando multimétodos de investigação para estudos de um determinado fenômeno no seu local de origem, procurando tanto encontrar o sentido do fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas aplicam a ele. A pesquisa qualitativa leva a uma partilha densa com pessoas, fatos e locais, que constituem os objetos de pesquisa, a fim de obter da convivência com esse meio os significados visíveis e obscuros que somente se mostram a partir de uma atenção sensível. E após esse exercício, o pesquisador interpreta e relata os significados observados e analisados do objeto de pesquisa.

Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significado às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas [...] diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa de clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria fundamentada (grounded theory), estudos culturais etc. (CHIZZOTTI, 2006, p. 29).

São justamente essas características pertencentes à abordagem qualitativa de pesquisa que nos dão a certeza de que essa será a abordagem adotada neste trabalho.

## **1.2. AS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS**

As narrativas de experiências são uma metodologia de pesquisa que, segundo Eisner (1988), não goza de grande prestígio no meio acadêmico numa época em que a tecnologia tanto de ensino como de aprendizagem é dominante; numa época em que se busca a padronização, a medição entre variáveis. Isso ocorre, segundo o autor, pois a experiência é algo escorregadio, difícil de operacionalizar; no entanto, por outro lado, pode com frequência possibilitar descrições precisas do comportamento humano. Nesse sentido, a experiência é

[...] o que as pessoas sentem, os tipos de significados que explicam como eles ensinam e aprendem, e as formas pessoais deles interpretarem o mundo em que vivem. Tais aspectos da vida são difíceis de se relegar para uma tecnologia de observação padronizada, com horários ou medidas comportamentais. Além do que as experiências pessoais nas escolas são fundamentais para qualquer esforço no sentido de entender o que significam as escolas para aqueles que tem uma parte importante de suas vidas lá (EISNER, 1988, p. IX).<sup>12</sup>

Como fica claro, uma das vantagens da utilização dessa metodologia é justamente a possibilidade de o pesquisador ter contato com significados importantes sobre o ensinar e o aprender, que são dados fundamentais para se estudar o que as escolas significam para quem lá está, e também é uma forma mais eficiente de captar algumas características da vida escolar que poderão ser de grande valia para as pesquisas educacionais. Assim, com esse método, é possível desenvolver programas de avaliação e observação do comportamento de professores e alunos, com dados perfeitamente confiáveis, e ainda com a oportunidade de relatarmos sobre o que fizeram e o que estão fazendo. A utilização das narrativas pode relatar ao pesquisador como as pessoas envolvidas estão interpretando seu trabalho e podem revelar muito mais das suas vidas do que se fosse utilizada qualquer outra medida comportamental.

Possibilitar aos professores a oportunidade de refletirem sobre suas experiências poderá dar mais sentido para as suas vidas como docentes, e também dar mais crédito a uma importante ferramenta com um enorme poder e potencial, que são as suas experiências docentes. Os professores são capazes, pela reflexão das suas próprias práticas, de revolucionarem essas mesmas práticas, surgindo novas ideias, novos conceitos através do processo reflexivo. Nesse processo reflexivo, devem-se considerar também as ideias dos alunos como seres que estão na escola para crescerem e se desenvolverem. Quanto mais os professores ouvem os alunos, mais têm para ouvir, e mais aprendem e se convencem de que a saída para a reforma escolar está na interação com as histórias de vida (CONNELLY; CLANDININ, 1988).

Todavia, para utilização desses dados, é necessária certa coragem, pois as narrativas podem estar recheadas de metáforas, com diferentes ênfases que podem levar a um relativismo pessoal; podem causar alguns problemas à pesquisa que busca validar algum tipo de teste. Essa metodologia cada vez mais tem ganhado legitimidade. Progressivamente, aumenta o número de estudiosos que utilizam esse método, sendo que duas grandes contribuições podem ser esperadas: a primeira é que podemos adquirir um melhor e maior

---

<sup>12</sup> A tradução do texto do inglês para o português é de responsabilidade do autor deste trabalho.

significado para o currículo e para a aprendizagem nas escolas; já a segunda é que a sua utilização vai dar legitimidade para as experiências pessoais e individuais nas pesquisas educacionais (EISNER, 1988).

Justamente porque a metodologia das narrativas de experiências possibilita esse contato mais direto e mais claro, revelando características da ação educativa que não são desveladas por outras metodologias, porque nos dá a chance de refletirmos sobre nossas experiências, possibilitando a criação de novas ideias e conceitos, e por fim, porque possibilita a descrição de experiências que podem ser confrontadas com o cabedal teórico consultado, é que iremos utilizá-la para descrever as nossas experiências com dança e futebol.

Essas experiências com dança e futebol que serão narradas ocorrerão nas aulas de Educação Física durante o ano letivo de 2008, em uma escola estadual que chamaremos de Morada do Sol<sup>13</sup>, localizada na cidade de São Paulo, na zona leste. Em relação às características da unidade escolar, ela possui cerca de 540 alunos divididos em dois períodos. Desses, as meninas representam aproximadamente 43% e os meninos 57%. A escola, em suma, possui estruturalmente doze salas de aula, uma sala de arte, uma biblioteca, uma sala de informática, uma quadra, um pátio e uma área gramada.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, eles serão os meus alunos e alunas, que se dividem em oito classes do Ensino Fundamental ciclo I (1<sup>a</sup>A, 1<sup>a</sup>B, 2<sup>a</sup>A, 2<sup>a</sup>B, 3<sup>a</sup>A, 3<sup>a</sup>B, 4<sup>a</sup>A, 4<sup>a</sup>B), totalizando aproximadamente 240 alunos.<sup>14</sup> No tocante à faixa etária, eles e elas têm entre 6 e 10 anos (exceto 12 alunos que são inclusos<sup>15</sup> ou repetentes, que têm mais idade). No que se refere às características socioeconômicas, eles e elas são na maioria provenientes de famílias carentes de recursos materiais. Muitos são moradores de uma grande área livre<sup>16</sup>. Assim, 54% das famílias das crianças têm renda mensal inferior a dois salários mínimos, sendo que há um alto número de pais e mães desempregados. Muitas crianças provêm de famílias migrantes nordestinas; muitos convivem diariamente com a criminalidade e não

---

<sup>13</sup> O nome da escola assim como os nomes das pessoas citadas são fictícios.

<sup>14</sup> Em relação à quantidade de alunos, colocamos aproximadamente, pois devido à intensa mobilidade populacional, esse número apresenta variações.

<sup>15</sup> Apesar do termo não ser correto, coloco-o assim pois essa é a forma que os alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial, são denominados nas escolas do Estado de São Paulo.

<sup>16</sup> Quando falamos área livre, estamos nos referindo à favela.

possuem uma família estruturada nos moldes clássicos (pai, mãe e filhos), sendo que muitos são criados apenas pelas mães ou pelos avós.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Cito esses dados, pois como já apontado anteriormente, as discriminações referentes ao gênero são observadas em todas as classes sociais; todavia, são nas famílias mais desprovidas de recursos materiais que tais discriminações são maiores.

## CAPÍTULO 2 - TRILHA TEÓRICA

### 2.1. GÊNERO E EDUCAÇÃO

Refletindo sobre a importância de estudarmos gênero na educação, lembro-me de um fato que ocorre com frequência quando professores e professoras, principalmente de escolas públicas, se unem para discutir educação. Nesses debates, as primeiras frases que se ouvem, com aquele ar saudosista, são as seguintes: “antigamente, quando eu comecei a lecionar, os alunos me respeitavam; eu mandava, eles faziam. Eles aprendiam com facilidade, não tinha essa história desses métodos novos, que só atrapalham. A educação tinha qualidade, os pais participavam da escola, batiam nos seus filhos quando faziam coisas erradas”; “lembro-me bem, os alunos só de avistarem o diretor, já ficavam com medo, temiam os funcionários da secretaria; se dessem trabalho, eles expulsavam mesmo, os alunos já sabiam”.

Muitos de nós tivemos a nossa vida escolar nessa época, à sombra de um regime ditatorial, numa época de medo e de muitas incertezas, e a escola, na maioria das vezes, refletia no currículo as características do período pelo qual o Brasil passava. De fato, se analisarmos as palavras acima sem nos pautarmos numa visão crítica, ou seja, se basearmos nossas análises de um modo ingênuo, esses professores e professoras têm toda a razão. Era isso que acontecia mesmo. Entretanto, se lançarmos um olhar crítico sobre essa realidade, notaremos que a escola não tinha qualidade alguma.

Na verdade, a escola era totalmente hierarquizada, seletiva; só alguns poucos privilegiados estudavam; a grande maioria não tinha acesso aos bancos escolares. E dos que tinham, poucos conseguiam concluir o curso primário, seja porque tinham que abandonar a escola para trabalharem, seja porque não conseguiam entender e aprender o que era passado, e assim repetiam, repetiam e repetiam, até que, por já terem interiorizado esse fracasso e se sentirem os únicos responsáveis, evadiam-se da escola; ou ainda, porque aqueles que não se adaptavam aos mandos e desmandos muitas vezes autoritários dos professores e professoras, “rebelavam-se” contra a ordem vigente e acabavam sendo expulsos da escola. Ou seja, por uma série de motivos, uma parcela insignificante da população permanecia na escola. Dessa forma, só persistiam aqueles e aquelas cujas famílias tinham condições econômicas que prescindiam da mão-de-obra da criança ou do adolescente; aqueles e aquelas que dispunham do capital cultural que era transmitido na escola – o que logicamente não se aplicava aos

menos favorecidos. E finalmente, aqueles que se anulavam ou interiorizavam a repressão escolar.

Diante desses fatos, podemos dizer que essa escola, com tais características, de que tantos têm saudades, tinha qualidade? Podemos considerar que essa escola que selecionava e privilegiava poucos era uma escola de qualidade? A nosso ver, não. Pois, como relata o professor Mario Sergio Cortella, só há qualidade na educação quando esta está associada à quantidade. Uma escola terá qualidade de verdade quando puder atender a todos de forma igualitária, dando as mesmas condições de acesso e de permanência, conforme segue:

A qualidade da Educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade. Afinal, a qualidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação àqueles que freqüentam escolas, mas pela diminuição drástica da evasão e pela democratização do acesso (CORTELLA, 2001, p.14).

Como fica claro, não podemos dizer que aquela escola tinha qualidade, pois, além de ser claramente discriminatória, não atendia a todos. Mas, atualmente – quando as leis obrigam que o poder público ofereça educação pública gratuita a todos os que dela necessitarem e que, por outro lado, pune os pais que não matriculam os seus filhos na idade apropriada<sup>18</sup>, e além do mais, oferece incentivos financeiros às famílias que tiverem seus filhos matriculados e que forem assíduos<sup>19</sup> – também não conseguimos atingir essa qualidade, pois a escola ainda não se adaptou à nova realidade, a essa realidade que levou as crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais para a escola<sup>20</sup>, os filhos das famílias pobres e miseráveis, as mulheres e outros grupos sociais que até então não frequentavam as entidades educacionais ou eram pouco representativos nesse universo; uma realidade que obriga a escola a mudar seu currículo, seus caminhos, suas metas, suas intenções. Ensinar só a ler, a escrever, a realizar as operações matemáticas, a conhecer os fatos históricos, as regiões

---

<sup>18</sup> Essa obrigatoriedade é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.

<sup>19</sup> Esses incentivos são dados pela Bolsa Escola ou Bolsa Família.

<sup>20</sup> Salientamos nesse caso que não estamos nos referindo apenas às crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência, mas todos aqueles e aquelas que possuem algum tipo de particularidade, que necessitam de uma educação especial, como é o caso dos disléxicos, hiperativos, superdotados, etc., que antigamente não encontravam lugar nos bancos escolares ou, pela estrutura das escolas, evadiam-se.

geográficas, as regras dos esportes não adianta mais. Só isso não supre as necessidades dessa nova realidade. Aliás, acreditamos que nunca tenha realmente suprido.

De fato, a escola para ter qualidade, precisa mudar; não obstante a enorme gama de aspectos que carecem de modificação, destacamos as relações de gênero. A escola ainda nutre na sua composição muitas discriminações. Como veremos no decorrer deste trabalho, a escola tem um papel de destaque na perpetuação das discriminações de gênero.

Analisando o desenrolar da estruturação do gênero como campo de estudos, precisamos indiscutivelmente ligar a sua criação e desenvolvimento aos movimentos feministas. Podemos entender feminismo como sendo “um conjunto de idéias e práticas que visam superar as desigualdades entre homens e mulheres e acabar com as situações de opressão e exclusão das mulheres. O feminismo é uma teoria política que tem expressão social desde o fim do século passado” (FARIA; NOBRE, 2003, p. 37). Na visão de Louro (1997), quando nos referimos ao feminismo como movimento social organizado, remetemo-nos ao ocidente no século XIX. Na virada para o século XX, as manifestações contra as diversas formas de opressão feminina adquiriam uma visibilidade e expressividade maior no chamado “sufragismo”, movimento surgido para permitir o direito das mulheres ao voto. Tal movimento teve grande repercussão no ocidente, sendo reconhecido posteriormente como “a primeira onda do feminismo”. Contudo, após esse período, houve uma acomodação do movimento.

Segundo Saffioti (2004), o primeiro estudioso a mencionar e conceituar o termo gênero foi Robert Stoller em 1968, mas foi só em 1975, a partir do artigo de Gayle Rubin<sup>21</sup> intitulado “Mulher”, que os estudos de gênero frutificaram definitivamente, dando origem a uma ênfase pleonástica no caráter relacional e uma nova postura adjetiva ao termo. Para Rubin (1975) citado por SAFFIOTI (2004), um sistema de sexo/gênero consiste numa gramática na qual a sexualidade biológica é transformada pela atividade humana. Para ela, o sistema sexo/gênero indica que não é inevitável a opressão feminina e aponta para a construção social das relações desse ordenamento. Apesar de certos equívocos apontados por Saffioti (2004), o artigo teve o mérito de mostrar uma alternativa para a dominação masculina.

---

<sup>21</sup> RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the “political economy” of sex. In: REITER, Rayna R. (org) **Toward na Anthropology of women**. Nova Iorque: Monthly Review Press. 1975, p. 157-210.

No entender de Louro (1997), o termo gênero foi utilizado pela primeira vez pelas feministas, na chamada “segunda onda”, na década de 60/70 do século XX, num momento de grande efervescência social e política, num período de contestação e de transformação, no qual o feminismo, além de suas preocupações sociais e políticas, buscava a construção de um campo teórico de estudos. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico levavam para dentro das universidades e escolas questões que as mobilizavam como mulheres, estudiosas e pesquisadoras, surgindo assim os estudos da mulher. Esses estudos primeiramente procuravam descrever as situações de opressão vividas por muitas mulheres no seu cotidiano, como na família, no mundo do trabalho, na ciência, etc. A sua principal intenção era dar visibilidade para aquelas que sempre foram ocultadas, tirar das “notas de rodapé” e transformar em tema central de estudo, pois a segregação social e política a qual as mulheres historicamente sofreram conduziu-as a uma invisibilidade como sujeito, inclusive na ciência. Esses estudos tiveram o mérito de levantar informações, construir estatísticas, apontar problemas nos livros didáticos, ou seja, deram voz e vez a vozes pouco consideradas no meio acadêmico.

O conceito foi formulado na tentativa de criar uma explicação que articulasse a opressão das mulheres – que se dá de várias maneiras – e prioritariamente, que apontasse com mais clareza os caminhos para a superação da opressão feminina. Além disso, também vinha combater as explicações de alguns grupos que relegavam as desigualdades sociais ao essencialismo biológico. “O conceito de gênero foi trabalhado inicialmente pela antropologia e pela psicanálise, situando a construção das relações de gênero na definição das identidades feminina e masculina, como base para a existência de papéis sociais distintos e hierárquicos (desiguais)” (FARIA; NOBRE, 2003, p. 40).

Posteriormente, os estudos passaram a apresentar características mais analíticas; o que era apenas uma descrição passou a necessitar de explicações; assim, alguns utilizaram referências marxistas, outros foram buscar na psicanálise tais explicações, além daqueles que diziam ser impossível utilizar quadros teóricos formulados por uma ótica patriarcal, afirmando a necessidade de um inédito quadro teórico feminista, fundando o chamado feminismo radical. Portanto, tais estudos, sob a linguagem do gênero, nasceram com o intuito de contestar as explicações das desigualdades que se concentravam, fundamentadas nas diferenças físicas e biológicas, nos argumentos de que os homens e as mulheres eram diferentes “naturalmente” e, portanto, as distinções sociais, bem como os papéis desempenhados, seriam um prolongamento dessas diferenças biológicas. Foi criado o termo

gênero no sentido de “demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade [...]” (LOURO, 1997, p. 21).

A mesma autora nos adverte que ao enfatizarmos fundamentalmente o social, não estamos de forma alguma negando que o gênero tem um caráter biológico, mas pondera que são construídas relações sociais sobre estruturas biológicas, conforme segue:

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas [...] O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 22).

Corroborando essa visão, Scott (1995) relata que o termo gênero apareceu entre as feministas americanas que enfatizavam o caráter predominantemente social das distinções baseadas no sexo, representando uma rejeição ao determinismo biológico que estava implícito em termos como sexo. O termo gênero destacava por igual o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade, bem como era útil para aqueles que estavam preocupados com que os estudos sobre as mulheres estavam muito polarizados. Portanto, utilizaram gênero para darem uma noção mais relacional aos estudos analíticos. Essa visão considerava que os homens e as mulheres eram de certo modo recíprocos e não se poderia compreender qualquer um deles através de estudos muito polarizados. Dessa forma,

Conceber gênero como uma relação entre sujeitos historicamente situados é fundamental para demarcar o campo de batalha e identificar o adversário. Nestas circunstâncias, o inimigo da mulher não é o homem nem enquanto indivíduo, nem como categoria social, embora seja personificado por ele. O alvo a atacar passa a ser, numa concepção relacional, o padrão dominante de relação de gênero. Diferentemente do que se pensa com frequência, o gênero não regula somente as relações entre homens e mulheres, mas normatiza também relações homem-homem e relações mulher-mulher (SAFFIOTI, 2003, p. 55-56).

Essa preocupação de uma polarização do conceito relacional do gênero deixa muitas vezes a desejar. Tal realidade preocupa Saffioti (2004, p. 110, grifos do autor), pois pode levar a uma oposição da vara, ou seja, de uma posição essencialmente biológica para uma essencialmente social; assim, o corpo corre o risco de ser visto por uma ótica cartesiana, conforme ela pontua,

“[...] se para essa vertente do pensamento feminista *gênero*, é exclusivamente social, a queda no *essencialismo social* é evidente. E o corpo? Não desempenha ele nenhuma função? O ser humano deve ser visto como uma totalidade, na medida em que é *uno e indivisível*”.

É importante termos em mente essa característica relacional do termo gênero, tanto no que diz respeito à consideração da imbricação do feminino e masculino, quanto na relação entre o corporal e o social, pois, ao darmos primazia ao corporal ou ao social, estaríamos desconsiderando quanto do social há no biológico-corporal e quanto há do biológico-corporal no social, ocasionando uma análise errada das circunstâncias visto que o ser humano é uma totalidade.

Louro (1995) relata que, além da questão de vencer o essencialismo biológico a princípio, o uso do termo aparece como uma estratégia a favor de dar mais legitimidade para os estudos sobre a mulher, conferindo-lhes um estilo mais acadêmico e menos militante. E que uma compreensão mais ampla de gênero nos leva a pensar que os sujeitos não são homens e mulheres apenas num processo continuado, dinâmico e aprendido, mas também uma categoria imersa nas instituições sociais, portanto, permeada por influências dessas instituições.

Diante das explicações apresentadas sobre o termo gênero, Scott (1995, p. 86) relata que a definição do termo repousa numa conexão integral entre duas proposições, como segue:

(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a mudança não é unidirecional.

Ainda segundo a autora supracitada, gênero implica também: na significação cultural de representações simbólicas, como a figura de Eva e de Maria; na análise de como as identidades de gênero são construídas; em conceitos normativos que expressam interpretações de significados de símbolos que buscam limitar e impedir suas possibilidades de interpretações metafóricas, que se expressam em várias instituições sociais e relegam significados ideológicos fixos e inquestionáveis para homens e mulheres, e que atuam nas mais diversas instâncias sociais, como nas escolas e igrejas, por exemplo.

Outra contribuição importante dos estudos de Scott (1995), foi trazer para o centro das discussões de gênero a questão do poder. A autora relata que “o gênero é um campo primário no interior do qual ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88). Contudo, essa visão exposta merece algumas ponderações: é inegável que nas relações de gênero, a questão do poder tem papel de destaque, pois, como já foi relatado anteriormente, as teorizações de gênero apontam claramente que ser homem ou ser mulher é fruto de construções sociais e, portanto, no jogo social, cada instância se utiliza do poder que detém para se afirmar e logicamente para acumular mais poder.

Contudo, é óbvio que nessa relação entre homens e mulheres, assim como entre proletários e burgueses, brancos e negros, as proporções de poder que cada uma dessas instâncias detém são desiguais, mas é inegável que o poder não é propriedade exclusiva de um lado. Por mais que o poder esteja concentrado em um determinado grupo, sempre haverá resistência por parte do outro grupo. Dessa forma, ambos os grupos lutarão no campo social, uns para manterem a sua hegemonia e outros para subverterem o poder e mudarem a ordem desigual estabelecida. Todavia, quando a autora coloca o gênero como forma primária de significado das relações de poder, está oferecendo primazia ao gênero em relação à classe social e raça/etnia, o que, na concepção de Saffioti (2003), representa um equívoco, conforme segue:

Para a postura aqui assumida, a raça/etnia e a classe social são também filtros de percepção e apercepção, servindo, por via de conseqüência, de parâmetros para a organização das relações de poder. Afirmar que o gênero vem em primeiro lugar significa atribuir-lhe primazia sobre os demais eixos de estruturação social, o que contraria as idéias nucleares aqui expressas. Colocam-se os três eixos na mesma posição, acreditando-se que não cabe ao cientista ordená-los em termos de sua capacidade de estabelecer ópticas de percepção e análise da realidade. A conjuntura do momento determinará qual dos três eixos deterá a preeminência nos sujeitos em interação. Há que se pôr em relevo a reciprocidade entre, de uma parte, o gênero, a raça/etnia e a classe, e, de outra, a sociedade como um todo (SAFFIOTI, 2003, p. 58).

Pois bem, diante de todo o exposto nas páginas anteriores, fica claro que o objetivo da criação e utilização do termo gênero é ressaltar o caráter cultural, social e histórico das diferenças entre os sexos, não buscando mais as origens das desigualdades no campo biológico, mas sim, nos arranjos sociais, no modo como os sujeitos se relacionam com o mundo social. Os estudos buscam explicar de que forma e com que poder as várias instituições, ou aparelhos ideológicos do estado<sup>22</sup> – se usarmos uma linguagem althusseriana – determinam as identidades apropriadas para cada gênero, e como elas também são influenciadas por tais sujeitos. Buscam responder: como a cultura e os vários acontecimentos históricos interferem nessas identidades no modo de conceber o gênero? De que forma essas relações de gênero se modificam de acordo com a classe social, raça/etnia, credo religioso? Para isso, os estudos não se restringem apenas a contar e explicar as desigualdades sofridas pelas mulheres, mas também levam em consideração a história dos homens; tentam buscar uma forma relacional para descrever essas desigualdades; buscam suas contextualizações nos vários momentos históricos, nas várias sociedades e suas ligações com outros arranjos sociais, como as classes sociais, raça/etnia, religiões, etc.

Resumidamente, baseando-nos em Faria; Nobre (2003, p. 40-41), podemos considerar que o conceito gênero trouxe sete contribuições para os estudos sobre essa temática, conforme segue:

1º) Ao afirmar a construção social dos gêneros, coloca que as identidades masculinas e femininas não são um fato biológico, vindo da natureza, mas algo construído historicamente e que, portanto, pode ser modificado. A construção social dos gêneros tem uma base material (e não apenas ideológica) que se expressa na divisão sexual do trabalho.

2º) O conceito de relações de gênero nos leva à noção de práticas sociais, isto é, o pensar e agir dentro de uma determinada sociedade, e à existência de práticas sociais diferentes segundo o sexo. Mas, se as pessoas são permeáveis às relações sociais, elas também agem, sozinhas ou coletivamente, sobre estas relações, construindo suas vidas por meio das práticas sociais.

3º) As relações de gênero são hierárquicas e de poder dos homens sobre as mulheres. Essas relações de poder são as primeiras vividas por todas as pessoas e é com elas que começamos a apreender o mundo. Ou seja, a relação das pessoas com o mundo se inicia a partir dessas relações de poder e se reproduz no conjunto da sociedade e das instituições. Sendo assim, modificar essas relações implica uma nova correlação de forças, construída pela auto-organização das mulheres e mais favorável a elas.

4º) As relações de gênero estruturam o conjunto das relações sociais e, portanto, não existe uma oposição entre questão das mulheres (que seria específica) e questão da

---

<sup>22</sup> Estudaremos essa questão dos aparelhos ideológicos do estado com mais profundidade no item 2.3.2.1.

sociedade (que seria geral). Os mundos do trabalho, da política e da cultura também se organizam conforme a inserção de mulheres e homens, a partir de seus papéis masculinos e femininos. Portanto, não existe uma luta geral e, depois, uma específica, mas, em todas as situações que queremos modificar, temos que considerar a superação das desigualdades entre mulheres e homens.

5º) Gênero supera as antigas dicotomias entre produção e reprodução, público e privado e mostra como mulheres e homens estão ao mesmo tempo em todas essas esferas, só que a partir de seu papel masculino ou feminino. Por exemplo, os homens também vivem no espaço doméstico e, mesmo aí, a eles são destinadas tarefas que poderiam ser interpretadas como produtivas, tais como trocar lâmpadas ou consertar um móvel quebrado.

6º) A análise das relações de gênero só é possível considerando a condição global das pessoas – classe, raça, idade, vida urbana ou rural, e momento histórico em que se dá. Dessa forma, embora existam muitos elementos comuns na vivência e condição das mulheres, nem todas foram criadas para exercerem o mesmo papel, sem nenhuma diferenciação.

Por exemplo, em nosso país uma branca rica é ensinada para exercer o seu papel feminino de uma maneira diferente de uma negra pobre, com relação a que tipo de esposa cada uma deve ser, as tarefas de mãe, o cuidado com o corpo e a aparência, as boas maneiras etc.

7º) O conceito de gênero possibilita ver o que há de comum entre as mulheres, porque mostra como mulheres e homens estão no conjunto da sociedade. Mostra também a forma como cada mulher individualmente vive essa condição. Ao explicar a incorporação da identidade masculina e feminina, explica a diferença entre mulheres, porque no caso de duas irmãs, ensinadas igualzinho pela mãe, uma é meiga, a outra agressiva, uma aprendeu a gostar de cozinhar e a outra não. É possível olhar, na história de cada uma, como essa identidade foi incorporada a partir da aquisição das características masculinas e femininas. Ninguém é 100% masculino ou feminino.

No Brasil, a atuação feminista na inclusão do termo gênero não foi muito diferente. Na década de 70 do século XX, o movimento feminista foi retomado como um amplo movimento social. As feministas se uniram com outras organizações de trabalhadores e trabalhadoras, bem como com movimentos populares, fazendo avançar a participação política feminista, tanto em nível micro como macro social, suscitando vários encontros pelo país. Com tais práticas, os caminhos das feministas e de outras mulheres militantes de outros grupos sociais se cruzaram, dando origem a um novo sujeito social. Tal sujeito buscou uma identidade comum entre as mulheres juntamente com uma igualdade de oportunidades. Com essa união as mulheres ganharam mais visibilidade e velhos costumes começaram a ser transformados.

Com a redemocratização na década de 80 do século XX, elas começaram a participar ativamente dos partidos políticos, propondo medidas político-partidárias que levassem a igualdade entre homens e mulheres. Com o movimento cada vez mais representativo, foi-se percebendo a necessidade de contemplar os direitos das mulheres

conforme sua raça/etnia, classe social, idade, credo religioso, etc. Desse modo, o conceito de gênero começou a fazer parte de estudos dessa natureza no Brasil, pois suas formulações já desenvolvidas no exterior vinham ao encontro das inquietações que estavam no centro das discussões no país (FARIA; NOBRE, 2003).

Como já relatado anteriormente, o conceito gênero no Brasil teve seus estudos iniciados no final da década de 80 do século XX, mas teve seu ápice de crescimento a partir da década de 90 do século XX (LOURO, 1997). Já no fim dos anos 1980, circulava no Brasil uma cópia do artigo de Joan Scott, feito em 1988, sob o título *Gender on the Politics of History* (SAFFIOTI, 2004), que teve papel de destaque nas teorizações do tema no Brasil. Traduzido posteriormente, em 1990 pela revista Educação & Realidade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o título: Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Contudo, é bem verdade que desde a década de 60 do século XX, realizaram-se estudos sobre mulheres, pesquisando também seus maridos (SAFFIOTI, 1969 *apud* SAFFIOTI, 2004).<sup>23</sup>

Nessa época, o Brasil havia recentemente, em termos históricos, saído do período ditatorial; as pedagogias críticas de cunho marxista dominavam o debate educacional brasileiro. Nessa perspectiva, as discussões, na sua maioria, pautavam-se na crítica às desigualdades provenientes das classes sociais. Por isso, no início, os estudos de gênero precisaram de certo tempo para deixarem de fazer parte exclusivamente de pequenos grupos de estudo em determinadas universidades ou instituições e alcançarem um status maior no conjunto de teorizações sociais críticas (LOURO, 2002). A mesma autora continua relatando que em parte, esse pouco interesse pelas discriminações provenientes das desigualdades de gênero se deve ao fato de o próprio conceito não possuir uma tradição teórica, de não ter uma compreensão única, de estar marcado por distintas interpretações e várias afiliações teóricas, o que não acontecia com o conceito de classe. Não obstante todas essas intempéries, o fato é que gradativamente os estudos de gênero estão cada vez mais presentes nas análises educacionais.

Muito bem, após essa rápida “viagem” à história das feministas e da formulação do termo gênero, é importante para nós tomarmos consciência de que muitas características que atribuímos como sendo masculinas ou femininas como sendo algo natural, é na verdade construído, é na verdade fruto de uma série de tradições milenares que vem nos mostrar o que

---

<sup>23</sup> SAFFIOTI, Heleieth. **Professoras primárias e operárias**. Araraquara: Ed. UNESP, 1969.

é ser homem e mulher, que vem nos mostrar onde começa e onde termina, o que cabe a cada gênero e, como diz Auad (2006), o modo como as relações de gênero estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades. Portanto, faz-se necessário entendermos com mais profundidade como essas características dicotômicas e desiguais são atribuídas às meninas e meninos, principalmente na escola, com uma atenção especial para as aulas de Educação Física.

## **2.2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES MASCULINA E FEMININA E AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA NESSE PROCESSO**

Na sociedade, há uma forte distinção entre o que é ser homem e ser mulher; os papéis esperados para ambos são bem diferentes, assim como as características que são consideradas “normais” ou “naturais” para homens e mulheres são díspares. Para termos uma ideia, ao imaginarmos uma menina, é bem provável que a primeira imagem que nos venha à mente é ela brincando de boneca ou de casinha. Já um menino, é bem provável que seja ele jogando futebol, empinando pipa ou brincando de “lutinha”. O mesmo ocorre quando esperamos pelo nascimento de um filho ou filha. Se for mulher, já pensamos nas bonecas que serão compradas, nas roupinhas rosa, já imaginamos até o futuro da criança; espera-se que ela seja modelo, professora, entre outras. Se for menino, o pai já pensa em comprar a camisa do time de futebol do coração, já pensa nos “carrinhos”, nas bolas. Em relação a sua vida profissional, gostaria que ele fosse jogador de futebol, atleta, médico, entre outros. Espera-se que os filhos ou filhas representem certas características distintas: para a menina, que ela seja frágil, atenciosa, meiga, emotiva, sensível ou resignada, qualidades que se apresentam como ingredientes importantes da educação das mulheres que não significam, senão, a aceitação do sofrimento enquanto destino de mulher (SAFFIOTI, 1987). Já dos meninos espera-se força, racionalidade, virilidade, iniciativa, objetividade, entre outras.

É interessante notar que esses pensamentos e expectativas podem apresentar algumas diferenças, mas via de regra, são cultivados por todas as classes sociais. Talvez a maior diferença esteja nas expectativas para o futuro, pois, como sabemos, o Brasil ainda é um país que dá poucas perspectivas aos seus jovens. É um problema grave observarmos que as famílias mais pobres não têm muitas esperanças de um futuro brilhante para seus

descendentes. É bem provável que famílias pobres das áreas rurais concebam seus filhos – em relação à parte econômica – como mais um braço para trabalhar, como mais um para levar alimento para casa, o que, somado à falta de conhecimento em relação a métodos anticonceptivos, leva a um número astronômico de descendentes por família. Mas, de qualquer forma, o que fica claro é que essas expectativas não estão reservadas apenas para uma classe social; logicamente podem apresentar variações, mas, de modo global, perpassam todas elas. Talvez essa realidade se explique, pois a nossa visão de mundo, do que é certo e errado, é parcial e limitada; agimos não de acordo com a realidade, mas de acordo com a nossa imagem do mundo. E essa imagem, que não é propriamente nossa, mas que também não deixa de ser, é construída a partir do que os outros dizem a respeito desses fatos, ou seja, a partir do julgamento que os outros emitem sobre a realidade (MORENO, 1999).

Como fica evidente, na sociedade há expectativas diferentes em relação aos filhos e filhas; espera-se, ou melhor, considera-se “normal” que eles ou elas apresentem características dicotômicas, conforme segue:

Ainda, na nossa sociedade, são consideradas características femininas: fragilidade, sensibilidade, meiguice, passividade, cooperatividade, meticulosidade, maior preocupação com os problemas familiares e menor preocupação com a promoção profissional. Coragem, racionalidade, força, competitividade, preocupação com a carreira profissional, menor participação nos problemas familiares são consideradas características masculinas. Um menino que não possua as características esperadas poderá ser chamado de “maricas”, “mulherzinha”, “mariazinha”, dentre tantos outros adjetivos (que, por serem associados à mulher, são tidos como pejorativos), os quais são utilizados como forma de pressão do grupo social, para que cada um tenha o comportamento esperado. Igualmente, a menina, na maioria das vezes, também é repreendida quando não corresponde ao padrão estabelecido para o seu gênero (SÃO PAULO, 2003, p. 17).

Isso acontece, como já apresentamos anteriormente, pois temos em nossa mente um modelo ideal de homem e de mulher, de menino e de menina. Temos estereótipos<sup>24</sup> diferentes para cada sexo. Logicamente, tais estereótipos, mais do que fruto do essencialismo biológico, são fruto de uma ideologia<sup>25</sup> hegemônica patriarcal que nos dá os limites e as características que cada sexo deve e pode apresentar. Esse processo começa quando nascemos

---

24 “Estereótipo de gênero é uma opinião pré-determinada que afeta as relações interpessoais. O estereótipo aparece como uma forma rígida, anônima, reproduz imagens e comportamentos, separa os indivíduos em categorias. Um exemplo de estereótipo de gênero: as meninas são choronas e os meninos não podem chorar” (USP/NEMGE, 1996, p. 3). Para Saffioti (1987, p. 37), “é uma espécie de molde que pretende enquadrar a todos, independentemente das particularidades de cada um”.

25 Veremos com detalhes como a ideologia opera, no item 2.3.2.1.

e se arrasta por toda a vida (CABRAL; DIAZ, 1999). Tais estereótipos já foram internalizados por nós no processo de socialização e fluem livremente em nossas mentes, o que os leva a terem uma vida autônoma. “Nossa forma de pensar está fortemente condicionada pela sociedade à qual pertencemos, por sua cultura e por sua história. Daí também decorre que as ideias mais absurdas, sem nenhum correlato com a realidade, podem perpetuar-se durante séculos e mais séculos” (MORENO, 1999, p.14).

Os estereótipos têm, realmente, a força do molde. Quem não entrar na fôrma corre o risco de ser marginalizado das relações consideradas “normais”. O conceito de “normal” é socialmente construído pelo costume. As inovações são temidas, porque nunca se sabe aonde levarão. Se encarnar o estereótipo consiste na maneira mais fácil de viver, porque basta obedecer ao modelo, entrar na fôrma, é preciso que se reconheça o caráter repressivo desta “opção”. [...] Em outros termos, o estereótipo funciona como uma máscara. Os homens devem vestir a máscara do *macho*, da mesma forma que as mulheres devem vestir a máscara das submissas (SAFFIOTI, 1987, p. 39-40, grifos do autor).

É justamente por termos essas concepções, expectativas e esperanças estereotipadas – como vimos anteriormente – que desde cedo, na criação dos filhos e filhas, primeiramente os pais e mães, e depois concomitantemente a sociedade, buscam enquadrá-los no modelo “ideal” de homem e de mulher, ou seja, logo quando eles nascem, começa o processo de construção das identidades generalizadas. Tal processo é baseado em reforços; quando o indivíduo tem um comportamento “adequado”, este é reforçado, e é punido ou reprovado quando não se encaixa no modelo imposto (OLIVEIRA, 1996). De acordo com Daolio (2003, p. 111), quando um menino nasce,

[...] recai sobre ele uma expectativa de segurança e altivez de um macho [...] quando ele nasce os pais penduram uma chuteirinha e uma camisa da equipe de futebol para o qual torcem. Pouco tempo depois, dão-lhe uma bola e o estimulam aos primeiros chutes. Um pouco mais tarde esse menino começa a brincar na rua (futebol, pipa, subir em árvores, carrinho de rolemã, *skate*, bolinha de gude, bicicleta, taco e etc.).

Segundo Saffioti (1987), a identidade social do homem e da mulher é construída através da atribuição de distintos papéis que a sociedade espera verem cumpridos. A sociedade delimita, de forma precisa, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como e onde pode atuar o homem. É importante salientar que isso é um fenômeno bem

complexo; tanto é, que muda de sociedade para sociedade. Por exemplo, ser mulher ou ser homem não é mesma coisa em uma sociedade católica e em uma sociedade muçulmana.

Rigorosamente, os seres humanos nascem machos ou fêmeas. É através da educação que recebem que se tornam homens e mulheres. A identidade social é, portanto, socialmente construída. Se, diferentemente das mulheres de certas tribos indígenas brasileiras, a mulher moderna tem seus filhos geralmente em hospitais, e observa determinadas proibições, é porque a sociedade brasileira de hoje construiu desta forma a maternidade. Assim, esta função *natural* sofreu uma elaboração *social*, como, aliás, ocorre com todos os fenômenos naturais [...] É próprio da espécie humana elaborar socialmente fenômenos naturais. Por esta razão é tão difícil, senão impossível, separar a *natureza* daquilo em que ela foi transformada pelos processos socioculturais. Ao longo da história, uma humanização da natureza, uma domesticação da natureza por parte do ser humano (SAFFIOTI, 1987, p. 10, grifos do autor).

Daolio (2003) ainda ressalta que para as meninas o processo de construção e produção do papel social é diferente, conforme segue:

Em torno de uma menina, quando nasce, paira toda uma névoa de delicadeza e cuidados. Basta observar as formas diferenciais de se carregar meninos e meninas, e as maneiras de os pais vestirem uns e outros. As meninas ganham de presente, em vez de bola, bonecas e utensílios e casa em miniatura. Além disso, são estimuladas o tempo todo a agir com delicadeza e bons modos, a não sujarem, a não suarem. Portanto, devem ficar em casa, a fim de serem preservadas das brincadeiras “de menino” e ajudarem as mães nos trabalhos domésticos, que lhes serão úteis futuramente quando se tornarem esposas e mães (DAOLIO, 2003, p. 111).

Refletindo sobre as palavras de Daolio (2003), não é difícil entender por que os meninos, assim como afirma Silva, T. (2005) (referindo-se às características que algumas feministas atribuem aos homens), têm essa vontade de controle e domínio sobre o tempo, as atividades e a vida das meninas.

Mais uma vez recorrendo a Daolio (2003, p. 112), podemos entender que parece haver na sociedade brasileira um processo que transforma as meninas em “antas”<sup>26</sup> e os meninos em “trogloditas”. Os próprios pais contribuem para estabelecer ainda mais o

---

<sup>26</sup>Essa expressão um tanto inusitada é utilizada pelo autor, referindo-se à autodenominação de uma aluna ao errar uma bola em um jogo de voleibol. O autor ressalta que em São Paulo, nas aulas de Educação Física, o uso da expressão é frequente, tendo sempre um tom pejorativo e preconceituoso, tendo a sua associação ao animal por chegar a pesar 180kg e ter uma consequente lentidão (DAOLIO, 2003).

problema, pois muitos ainda preferem ter uma filha “anta” em vez de uma filha que jogue futebol ou suba em árvores.

Os homens são ensinados a competir permanentemente: por um emprego, por um salário melhor, pela promoção na carreira, até pelas atenções de uma mulher. A competição constitui, pois, o traço fundamental da personalidade masculina destinada a desempenhar o papel do *macho*. Não se pode esquecer a agressividade como componente básico da personalidade competitiva. Ademais, a agressividade também integra, necessariamente, o modelo do *macho*. Dito de outra maneira, cabe a ele tomar iniciativas, assumir sempre uma posição ofensiva. Cabe-lhe, ainda, ser intransigente, duro, firme.

À mulher se impõe a necessidade de inibir toda e qualquer tendência agressiva, pois deve ser dócil, cordata, passiva. Caso ela seja o tipo *mulher despachada*, deve disfarçar esta qualidade, porquanto esta característica só é considerada positiva quando presente no homem. *Mulher despachada* corre o risco de ser tomada como *mulher-macho* (SAFFIOTI, 1987, p. 36-37, grifos do autor).

As diferenças entre homens e mulheres não se restringem à vida infantil; ao contrário, são encontradas em todas as instâncias da vida social. Na propaganda, as mulheres são quase sempre colocadas como um objeto de consumo – quem não se lembra dos comerciais de cerveja. No trabalho, a mulher é obrigada a enfrentar uma dupla ou tripla jornada, que começa na empresa, passa pela dona de casa e acaba na mãe<sup>27</sup>. A participação das mulheres na política institucionalizada e nos cargos de comando é bem pequena. Tanto é, que as mulheres tiveram direito ao voto muito tempo depois dos homens. No Brasil, por exemplo, as mulheres só tiveram direito ao voto em 1932, e não nos deixemos enganar, pensando que isso é coisa de país de terceiro mundo. A Suíça, um dos países mais ricos do mundo, conhecida como um exemplo de democracia, só em 1971 concedeu direito de voto para a mulher. As mulheres não são consideradas boas motoristas, ao contrário dos homens. Não é incomum ouvirmos frases, como: “tinha que ser mulher!”<sup>28</sup> ou “ela é boa motorista, apesar de ser mulher”.

---

<sup>27</sup> Veremos com detalhes estatísticos como isso se dá, no item 2.3.2.5.

<sup>28</sup> Essa discriminação é extremamente ideológica; as seguradoras de veículos concedem descontos no valor do seguro quando a condutora é mulher, pois as estatísticas mostram que as mulheres se envolvem em menos acidentes do que os homens (SÃO PAULO, 2003).

Como fica claro, as diferenças entre homens e mulheres não são apenas simples diferenças, pois como relata (SAFFIOTI, 1997 *apud* SAFFIOTI, 2004),<sup>29</sup> o contrário de diferente é idêntico, e nesse caso, como homens e mulheres não são idênticos biologicamente, logo, são diferentes e podem também ser diferentes socialmente. O problema é que essas diferenças socialmente construídas levam à desigualdade. Ou seja, as características que são atribuídas às mulheres as colocam em condição de desigualdade frente aos homens. Os homens são tidos como superiores e as mulheres, inferiores socialmente.

Além das desigualdades citadas acima sofridas pelas mulheres, socialmente considera-se a esfera privada como sendo o lugar da mulher, ou seja, ela é responsável pela arrumação da casa, pelo cuidado com os filhos e marido. Ela deve se realizar em ser a “rainha do lar” e “procriadora”. Já a esfera pública é o espaço do homem, espaço da liberdade, do poder, o qual deve trazer o sustento para dentro de casa.

Contudo, como iremos ver detalhadamente no item 2.3.2.5., o trabalho da mulher é menos remunerado; é visto como uma extensão da sua “vocaçãõ” de ser mãe e compatível com seus atributos “naturais”. Assim, a maioria das mulheres trabalhavam como professoras, enfermeiras, costureiras, embaladeiras, montadoras, ou seja, profissões que exigiam coordenação motora fina, muita paciência e aquelas características que elas, por serem mulheres, possuem “naturalmente”. Contudo, veremos a seguir que essas características têm muito pouco de naturais, de bagagem genética. São fruto de um processo social de educação das meninas.

As habilidades para exercer essas profissões foram sendo desenvolvidas no processo de educação das meninas: brincando de casinha, cuidando dos irmãos, bordando, ajudando a mãe no trabalho doméstico. As pessoas “esquecem” que as meninas precisam treinar para aprender tudo isso e agem como se toda mulher já nascesse com essas “aptidões”, como se fosse uma dádiva da natureza. Se é dádiva da natureza, não precisa ser reconhecida, nem devidamente remunerada. Porém, se os homens fossem ser treinados para realizar essas tarefas, seria necessário um grande investimento.

O trabalho das rurais também é menos valorizado que o dos homens. A pesquisadora Maria Inês Paulilo,<sup>30</sup> comparando as etapas do trabalho agrícola na cana-de-açúcar, em diferentes regiões do Nordeste, pôde perceber uma diferença significativa. Carpir, no sertão nordestino era uma tarefa dos homens e era considerado um trabalho pesado. Carpir, no Brejo Paraibano, era tarefa das mulheres e era considerado trabalho leve. Como se vê, no cultivo da cana o que caracterizava um

---

<sup>29</sup> SAFFIOTI, Heleieth I. B. Equidade e paridade para obter igualdade. **Revista do Programa de mestrado em Serviço Social da PUC-RIO**. O social em questão, n.1, p. 63-70, jan./jun. 1997.

<sup>30</sup> PAULILO, M.Inês. O peso do trabalho leve. **Ciências Hoje**, v. 5, n. 28, 1987.

trabalho como leve ou pesado não era a força física necessária para executá-lo, mas o valor social de quem o fazia. Sempre que o trabalho é considerado de mulher, ele é leve, é coisinha à-toa, é ajuda (FARIA; NOBRE, 2003, p. 31-32).

Como foi manifestado na citação acima, essas características naturalizadas não são “presentes” da natureza. Elas foram sendo treinadas – num processo de construção das identidades generificadas – no decorrer da infância por intermédio de uma série de atividades que foram sendo desenvolvidas e atualmente são utilizadas pelos patrões como fonte de lucro.

As mulheres nas relações de gênero sofrem também outros tipos de desigualdades; no campo da sexualidade, na questão da violência sofrida, na qual muitas são brutalmente espancadas e violentadas por parte, principalmente, dos seus maridos.

Contudo, diante do exposto, em que demonstramos que as mulheres não são apenas diferentes, mas sofrem desigualdades e são exploradas, fica uma pergunta: Como elas – mesmo considerando as resistências – aceitam essas desigualdades? Como que tais condições desiguais atravessam gerações? Como isso é possível?

Um dos caminhos para a produção e reprodução das desigualdades se dá por intermédio da ideologia. Mais propriamente, por uma das suas formas de perpetuação, qual seja, a naturalização (FARIA; NOBRE, 2003; SAFFIOTI, 1987, 2003).

Saffioti (1987) nos revela que devemos ficar atentos aos processos humanos de naturalização das ações socioculturais, conforme segue:

Não basta, entretanto, conhecer a capacidade humana de transformar o reino natural. É preciso atentar para o processo inverso, que consiste em *naturalizar* processos socioculturais. Quando se afirma que é *natural* que a mulher se ocupe do espaço doméstico, deixando livre para o homem o espaço público, está-se, rigorosamente, *naturalizando* um resultado na história.

Dada a desvalorização social do espaço doméstico, os poderosos têm interesse em instaurar a crença de que este papel *sempre* foi desempenhando por mulheres. Para a solidificação desta crença nada melhor do que retirar desta atribuição de papéis sua dimensão sociocultural. Ao se afirmar que *sempre* e em todos os lugares as mulheres se ocuparam do espaço doméstico, eliminam-se as diferenciações históricas e ressaltam-se as características “*naturais*” destas funções. [...] Diferentemente dos outros animais, os seres humanos fazem história. Além disso, as gerações mais velhas transmitem esta história às gerações mais jovens, que partem de um acervo acumulado de conhecimentos (SAFFIOTI, 1987, p. 11, grifos do autor).

A esse respeito, Bourdieu (1995) relata que a naturalização da dominação masculina está de tal forma suficientemente assegurada que não necessita de justificação. Ela está presente nas práticas e nos discursos, está nos ditados, nos provérbios, nas piadas, nos cantos, nas artes, na decoração.

É tão natural que está na ordem das coisas a ponto de parecer inevitável; ela está presente em estado objetivado no mundo social, está incorporada no habitus. O que funciona como um princípio universal de visão e divisão é um sistema de percepção, de pensamento e de ação. Nesse sentido, a relação entre as estruturas objetivas e as cognitivas é que torna possível essa relação com o mundo, que Bourdieu (1995), utilizando uma expressão de Husserl<sup>31</sup>, chama de experiência dóxica.

É o acordo entre a conformação do ser e as formas do conhecer, entre as expectativas interiores e o curso exterior do mundo que fundamenta a experiência dóxica. Excluindo todo questionamento herético, essa experiência é a forma mais absoluta do reconhecimento da legitimidade: ela apreende o mundo social e suas divisões arbitrárias a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos como natural, evidente, inelutável.

As “teses” não téticas da doxa estão além ou aquém da operação de questionamento. “Escolhas” que se ignoram, elas são tidas como evidentes por si mesmas, e ao abrigo de toda tentativa de pô-las numa relação capaz de colocá-las em questão: a universalidade de fato a dominação masculina exclui praticamente o efeito de “desnaturalização”, ou se preferirmos, de relativização produzido quase sempre, historicamente, pelo confronto com modos de vida diferentes, capazes de fazer com que as “escolhas” naturalizadas da tradição apareçam como arbitrárias, historicamente instituídas (*ex instituto*) fundadas no costume ou na lei (*nomos, nomo*) e não na natureza (*physis, physei*). O homem (*vir*) é um ser em particular que vive a si mesmo como ser universal (*homo*), que tem o monopólio de fato e de direito, do humano, isto é, do universal, que está socialmente autorizado de sentir-se portador de forma total da condição humana (BOURDIEU, 1995, p. 137, grifos do autor).

Continuando a explicar sobre a naturalização, Bourdieu (1995) afirma que esse esquema de naturalização das divisões entre homens e mulheres é tão grande que, tendo em vista os esquemas de pensamentos aplicados como universais, não vê como poderia vir à tona a relação social de dominação que está em seu princípio e que se faz por uma inversão completa entre causa e efeito (mais uma forma de atuar da ideologia).

---

<sup>31</sup> Gostaríamos de citar a obra Husserl, a qual Bourdieu (1995) está se referindo; contudo, em seu texto, esse dado não fica claro.

Desse modo, ocorre um processo de formação do que é ser mulher e homem através de uma familiarização com um mundo simbólico estruturado, que se dá por intermédio de um processo de inculcação coletiva, sendo mais implícito que explícito, e pela estruturação do *habitus*.

Como fica claro, esse processo de naturalização está tão bem estruturado e profundamente enraizado em nossa sociedade que, para o autor citado acima, é muito difícil que as pessoas percebam que estão sendo vítimas ou autores desse tipo de desigualdade. Desse modo, aceitam ou perpetuam tal sistema, muitas vezes sem darem conta.

Falar de *habitus* significa evocar um modo de fixação e de evocação do passado que a velha alternativa bergsoniana da memória-imagem e da memória-hábito, uma “espiritual” e outra “mecânica” impede pura e simplesmente que seja pensado. O boxeador que se esquiva do golpe, o pianista ou o orador que improvisa, ou mais simplesmente, o homem ou a mulher que caminha, que se senta, que segura sua faca (com a mão direita...) [...] não evocam uma lembrança, uma imagem inscrita em seu espírito como, por exemplo, a da primeira experiência, da ação que eles estão realizando. [...] Todos esses agentes põem em ação formas globais, esquemas geradores que – contrariamente à alternativa em que mecanicismo e intelectualismo querem encerrá-lo – não são nem uma soma de reflexos locais mecanicamente agregados nem o produto coerente de um cálculo racional. Esses esquemas de aplicação muito geral permitem construir a situação como uma totalidade dotada de sentido, numa operação prática de antecipação quase corporal, e produzir uma resposta adaptada que, sem ser jamais a simples execução de um modelo ou de um plano, apresenta-se como uma totalidade integrada e imediatamente inteligível [...] O *habitus* produz construções socialmente sexuadas do mundo e mesmo do próprio corpo que, sem serem representações intelectuais, não são menos ativas, e respostas sintéticas e adaptadas que, sem serem fundadas no cálculo explícito de uma consciência mobilizando uma memória, não são tampouco o funcionamento cego de mecanismos físicos ou químicos capazes de dispensar o espírito (BOURDIEU, 1995, p. 143-144, grifos do autor).

Refletindo sobre essas palavras, podemos sentir quão grande é o poder da naturalização. Fica claro que as desigualdades, que são produzidas e reproduzidas, não se fazem pura e simplesmente como um mecanismo de estímulo-resposta, ou seja, a partir de um determinado estímulo, tem-se uma resposta, que é simplesmente a mesma. Mas nesse caso, o problema é bem mais complexo, pois a resposta é dada de forma irrefletida, podemos até dizer que de forma alienada. É o produto de um processo racional, não reflexivo, que está adaptado àquela situação existencial e que faz, a partir de um simbolismo social, todo o sentido, de modo inteligível, para os atores envolvidos (agora fica mais claro entender o porquê das roupas rosa, das bolas de futebol, etc.).

Um exemplo claro disso é apresentado por Saffioti (1987) quando ela diz que estão associados à mulher valores considerados negativos, tais como, a incapacidade de utilizar a razão, a fragilidade, a impotência de lutar contra adversidades, a insegurança e o conformismo. Tais traços da personalidade feminina são tidos como inerentes às mulheres, como algo que já nasceu com elas (naturalização). Mas na verdade, esses traços da personalidade são adquiridos durante o processo de socialização ou de formação das identidades, da mesma forma que a coordenação motora fina, como falado anteriormente. Essas características são tantas vezes apresentadas a elas, que elas próprias acabam acreditando que são menos capazes de fazer ciência, que não sabem usar a razão, que não podem assumir cargos que exijam decisões racionais, etc.

Além do que, esses valores negativos associados às mulheres, podem se confirmar quando alguma delas tenta ir contra esses pré-conceitos e, por uma determinada circunstância, falha; a primeira justificativa buscada e concebida é justamente a sua condição de mulher. Toda aquela gama de pré-conceitos acaba se confirmando e a sua existência se ratifica de modo irrefutável.

Dessa forma, a ideologia machista que concebe o homem como superior à mulher não está presente apenas na cabeça masculina. As mulheres também, majoritariamente, acreditam nessas ideias e as transmitem para seus filhos, por exemplo, quando proíbem os meninos de chorar, declarando que “homem não chora”, e exigem que suas filhas “se sentem como mocinhas”. Assim, estão transmitindo aos mais jovens esse sistema de ideias que privilegiam o homem em detrimento das mulheres (SAFFIOTI, 1987).

As estruturas estruturadas e estruturantes do habitus são o princípio do ato de conhecimento e reconhecimento prático, da fronteira que produz as diferenças entre os dominados e os dominantes, ou seja, a sua identidade social. É esse reconhecimento que leva os dominados a contribuírem para sua própria dominação ao aceitarem tacitamente, fora de uma decisão reflexiva ou crítica, os limites, espaços, atribuições, proibições que lhes são impostos. É importante salientar que esse processo de inculcação dos valores do habitus não se restringe às mulheres. Na verdade, o homem, assim como a mulher, está sendo formado pelo habitus. Bourdieu (1995) salienta que um homem que tenha que exercer por herança uma posição dominante, mas que não apresenta características necessárias para tanto, estas se fazem no meio social de acordo com o habitus, o que a cabo, leva-o a ser vítima também da sua própria dominação.

Como fica claro, há todo um trabalho de socialização que interioriza os limites, antes de tudo nos próprios corpos, delimitando a fronteira entre puro e impuro, ensinando como se comportar, como se vestir, maquiarse, arrumar o cabelo, que roupa usar, o que amar e do que se afastar. São justamente essas aprendizagens, que são essencialmente tácitas, que escrevem, no mais profundo do ser, no inconsciente, os princípios da identidade de homens e mulheres, e são exatamente essas marcas que irão orientar todas as escolhas de homens e mulheres em todas as suas dimensões.

Entretanto, ficam ainda questões a serem respondidas: Como esses princípios ideológicos naturalizantes são passados de geração a geração? Como explicar que homens e mulheres de lugares diferentes têm concepções semelhantes e perpetuam de modo geral as mesmas desigualdades?

Para nos ajudar a responder a essas questões, podemos recorrer às teorias de Althusser (1980). Como veremos com mais propriedade no item 2.3.2.1., a ideologia opera através de instituições, ou seja, suas concepções ideológicas são propagadas por intermédio de algumas instituições sociais. Essas instituições são chamadas por Althusser (1980) de aparelhos ideológicos do estado, e dentre eles, encontramos a escola, que na ótica do autor é o aparelho ideológico dominante nas sociedades capitalistas. Portanto, podemos considerar que a escola é uma das principais instituições que fazem esse trabalho de inculcação do habitus.

### **2.2.1. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

O nascimento da escola pública e a generalização do ensino se deram no período da Revolução Industrial. Até então, a escola<sup>32</sup> desde Grécia antiga, era o local daqueles que dispunham de tempo livre, daqueles que não trabalhavam; era a instituição onde as elites eram educadas, onde os que pertenciam à classe dominante se dedicavam às atividades intelectuais. Eram locais que serviam para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam nas

---

<sup>32</sup> Cortella (2001) relata que na Grécia antiga, por intermédio de uma produção econômica excedente e pelo intensivo uso de força de trabalho escravo, o aumento da riqueza aristocrática veio acompanhado por um aumento no tempo livre de seus membros, dando-lhes aquilo que os gregos chamavam de Skolé, ou seja, ócio. É justamente daí a etimologia da expressão latina Schola, que em português é escola. Portanto, a construção social da escola vem justamente do ócio, do tempo livre dos dominantes, os quais o utilizavam para conversar, comer, beber, discutir idéias, formular suposições e construir conhecimentos que seriam mais tarde utilizados para o seu bem próprio e para continuar a sua dominação. Dessa forma, quem tinha ócio dominava.

funções da guerra (liderança militar), nas funções de mando (liderança política) por intermédio do completo domínio da arte da oratória e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social (SAVIANI, 2007). A escola se perpetuou por vários séculos com essas características, excluindo os membros da classe dominada.

Todavia, com o advento da Revolução Industrial, o trabalho manual perdeu espaço para as máquinas, que assumiram o controle da produção material. Frente a essa nova forma de produção, com a crescente necessidade de mão-de-obra minimamente qualificada e ajustada à nova ordem social de produção, houve por parte da burguesia emergente – utilizando-se da ideologia liberal – uma grande pressão sobre o estado para que a escola fosse generalizada, abrangente a todos os cidadãos. E assim, muitos países que passavam por esse processo se comprometeram a organizar sistemas nacionais de educação que generalizassem a escola básica. Nesse sentido, Saviani (2007) relata a importância que a escola representava para os ideais e para o sucesso da burguesia em ascensão:

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades (SAVIANI, 2007, p. 159).

É interessante refletirmos sobre as palavras de Saviani (2007), principalmente quando ele diz que a escola deve socializar o indivíduo às formas de vida da sociedade moderna, familiarizá-lo com os códigos formais, capacitando-o ao trabalho produtivo. Talvez esse tenha sido o melhor e mais importante trabalho que a elite relegou à escola e que a escola, por sua vez, cumpriu com maestria. Pois, como sabemos, com o crescimento das indústrias, grandes massas populares saíram do campo, foram para as cidades e ocuparam postos de trabalho nessas indústrias.

Entretanto, a vida no campo é uma coisa; já na cidade e na indústria, é muito diferente. No campo, as trabalhadoras e os trabalhadores estavam acostumados a obedecer ao tempo e ao “relógio da natureza”, a serem regulados pelo tempo de sol e chuva, pelos períodos de plantio e colheita; mesmo sendo empregados e empregadas, faziam o seu próprio ritmo de trabalho. Já na indústria, a realidade com que teriam de conviver e se acostumar era completamente diferente. A vida deles e delas seria controlada por um relógio, pelo apito da

fábrica; teriam que se acostumar ao trabalho repetitivo em um galpão com vários outros empregados e empregadas, ao barulho das máquinas, à disciplina coletiva, e não seriam donos e donas, nem poderiam usufruir o que produzissem.

Diante do exposto, podemos afirmar que o grande papel da escola foi o de preparar a mão-de-obra para as indústrias, produzir agentes que iriam suprir os cargos necessários e exigidos no setor econômico da sociedade através da transmissão do saber social acumulado (BRACHT, 1992) e do enquadramento ou do condicionamento à nova realidade social, produzindo as formas culturais diretas e indiretas exigidas por esse mesmo setor econômico (APPLE, 1989). Assim, a escola produz, além de conhecimentos, pessoas. Ao mesmo tempo em que produz agentes, é também agente da hegemonia cultural e ideológica das classes dominantes. Dessa forma, a escola rapidamente conseguiu legitimidade, tanto por parte da elite quanto por parte dos menos favorecidos. Dos primeiros, pois preparava os segundos para se enquadrarem nos ditames da indústria, o que, por sua vez, era essencial para que os lucros dos burgueses crescessem. E conseguia dos segundos, pois os preparava para o mercado de trabalho, para a nova realidade.

As escolas, portanto, “produzem” ou “processam” tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para “produzir” ou “processar” pessoas em geral por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, freqüentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça). [...] as escolas recriam de maneira latente disparidades culturais e econômicas, embora isso não seja, certamente, o que a maior parte das escolas pretenda (APPLE, 2006, p. 68).

Contudo, analisando pelo viés das relações de gênero, a escola tem tradicionalmente reforçado as desigualdades entre homens e mulheres ou simplesmente se omitido, o que a cabo, leva a um reforço e perpetuação das mesmas. Tal fato ocorre de vários modos, de várias formas, formas essas bem sutis e simples, que muitas vezes repetimos sem nos darmos conta da gravidade de nosso ato. Isso ocorre, por exemplo, na divisão das filas, na forma de linguagem, na maneira de conceber os erros, nas tarefas relegadas, ao instituímos o que “é coisa de menina ou coisa de menino”, entre outros (FARIA; NOBRE, 2003).

Vianna (2003), refletindo sobre a educação e suas funções, relata:

A educação tem, entre suas funções, a transmissão de modelos culturais, valores e concepções; com eles, determinados padrões de conduta, modelos de pensamento. A escola parece ter um papel – científico, pedagógico – considerado neutro nesse

processo, dissociado de preconceitos de gênero/sexismo, mas não tem. Ela colabora, e muito, no esclarecimento do que é ser menino(a), muitas vezes de forma dissimulada, por meio de gestos, posturas que transmitem sistemas de pensamento e atitudes sexistas (VIANNA, 2003, p. 48).

A escola é especialista em produzir diferenças, distinções e desigualdades. Segundo Louro (1995), a escola tem exercido, desde a sua criação, ações distintivas, seja pelo acesso, pela separação de adultos e crianças, de católicos e protestantes, meninos e meninas, pobres e ricos, negros e brancos, tornando distintos os que a frequentam dos que não têm acesso a ela. Ela delimita os espaços, diz o que pode e o que não pode, mostra onde cada pessoa deve ficar, o lugar dos grandes e pequenos, das meninas e meninos.

A escola tendeu a fazer “femininas” as garotas alunas e as professoras pelo menos em quatro dimensões: na valorização do saber acadêmico, androcêntrico e enciclopedista e na hegemonia do positivismo científico, muito distante da valorização dos saberes tradicionalmente criados e transmitidos pelas mulheres; no disciplinamento diferencial das meninas nas expectativas de comportamento; no silenciamento sistemático das questões que, desse modo, fortaleceram sua qualidade de “privadas” – em particular, a sexualidade – e na exacerbação das qualidades femininas nas professoras e na expropriação das mesmas em suas mães (MORGADE, 2000, p. 385).

Bourdieu (1995) vê justamente nesse ponto uma das funções políticas da escola. Ela tende a inculcar maneiras de portar o corpo, como um todo ou por suas partes, ensina como caminhar, como manter a cabeça ou como dirigir o olhar, se para o rosto, se para os olhos. As escolas estão grávidas de uma ética, de uma política. Elas são quase todas sexualmente diferenciadas e através dessas diferenças elas exprimem praticamente as oposições fundamentais da visão do mundo. A diferenciação sexual é reforçada e sustentada pela roupa, a qual é também sexualmente diferenciada. Acham-se inscritos, de modo visível e sensível, todos os pensamentos e as ações potenciais, todas as impossibilidades e possibilidades práticas que definem o habitus, a somatização do cultural e a construção do inconsciente.

São de variadas formas que essas desigualdades se manifestam: na forma da linguagem, nas oportunidades que são dadas, nos estereótipos que são agregados, nos preconceitos cometidos ou permitidos, no domínio dos espaços, na forma de olhar, no silêncio da convivência, entre outras. Para isso, utilizam símbolos, códigos, a estrutura arquitetônica

dos prédios, entre outros, para definirem o papel de cada um nesse local e na sociedade em geral. E dessa forma, vão moldando as identidades generificadas.

Segundo Auad (2006, p. 35), de variadas formas a escola vai determinando o espaço para cada sexo, conforme segue:

As demandas endereçadas às meninas reforçam uma apresentação exemplar de cadernos e deveres. O papel de “boa aluna que ajuda os colegas” é uma dessas demandas e corresponde a uma gratificação para as meninas. Por um lado, elas são aquelas que servem, estão à disposição para ajudar e atender as necessidades dos outros; por outro lado, elas angariam algum poder com isso, ao se relacionarem com as professoras e com as demais crianças, em um patamar diferenciado.

Esse retrato da tradicional socialização feminina é um modo de reforçar e perpetuar uma determinada divisão sexual do trabalho. Nessa divisão, as meninas e mulheres são as obedientes, cuidadoras, que trabalham duro e asseguram a ordem, sem jamais subvertê-la. Não é preciso pensar muito para saber que tal expectativa em relação às mulheres e meninas pode causar um tédio atroz, além de ser irreal, pois muitas mulheres não seguem. Outras as seguem e, não raro são infelizes por jamais, saberem, por exemplo, quais são suas próprias necessidades e desejos.

É interessante notarmos que essa postura da escola não está presente apenas no incentivo às ações desiguais, mas também na sua omissão diante dessas situações, como por exemplo, nos recreios. A autora supracitada relata mediante suas observações que as atividades praticadas por meninos e meninas nos recreios se dividiam em quatro grupos, sendo eles: atividades exclusivas das meninas; atividades exclusivas dos meninos; atividades mistas sem predominante reforço de desigualdade entre os sexos; atividades mistas com claro reforço de desigualdade entre os sexos. No primeiro grupo, as atividades variavam entre lanche, conversar em pequenos grupos, pular elásticos nas beiradas das quadras e pátios; já os centros eram ocupados pelo futebol dos meninos. No segundo grupo, o futebol dominava e ocupava três quadras e o pátio; as discussões eram frequentes por discordâncias quanto às regras do jogo. Outras atividades comuns eram bater figurinhas e as “lutinhas”, onde os meninos coreografavam lutas.

No terceiro grupo, por sua vez, as atividades eram o jogo de queimada, pular corda e danças de funk e axé. Já no quarto grupo, a atividade era a brincadeira salada mista, em que um participante com os olhos vendados escolhia outro para lhe dar um beijo, um abraço ou um aperto de mão, ou ainda, podia escolher a salada mista, que eram todos ao mesmo tempo. É interessante citarmos que quando meninos ou meninas eram obrigados a ter contato físico, as expressões de nojo e caretas ao tocarem uns nos outros eram frequentes.

Outra atividade desse grupo era a brincadeira de pega-pega em que meninos perseguiram meninas e vice-versa; os meninos perseguiram as meninas e puxavam seus cabelos; mesmo as meninas que choravam não eram poupadas. Entretanto, uma frase chamou muito a atenção da autora, dando-lhe um bom referencial de como as diferenciações sexuais ocorriam nas atividades. Um menino, ao ser indagado por que puxava o cabelo de uma menina, mesmo ela estando chorando, afirmou que mulher tinha mesmo que apanhar, e que se ela não quisesse que puxassem seu cabelo, deveria vir com o cabelo preso.

Analisando as atividades, Auad (2006) nota que os meninos têm a tendência de dominar espaços maiores e de participar de atividades em que é necessário correr e se expressar com o corpo de modo amplo, atividades barulhentas e agitadas. Já para as meninas restavam os cantos; não houve nenhum momento em que as meninas ocupassem espaços amplos. Os jogos e brincadeiras nos quais havia um reforço das desigualdades e os exclusivos para meninos colocaram em cena certa violência “natural” dos meninos.

Além disso, algumas ações podem ser enquadradas na violência simbólica de Bourdieu. As meninas passeavam em duplas, de mãos dadas com intimidade, confiança. Já os meninos lutavam, ameaçavam e pressionavam os que passavam por eles. Ou seja, essas atividades demonstram como ocorre o aprendizado da separação; indicam uma definição do que é masculino e feminino. Só algumas atividades como a queimada e o pular corda eram exercidas pelos dois sexos, o que é denominado por Thorne<sup>33</sup> (citado por AUAD, 2006) atividades de fronteira, em que não há atividades de meninos ou meninas; todos exercem os mesmos movimentos e habilidades para brincarem, ou seja, é uma maneira de “burlar” as tradicionais fronteiras entre os sexos.

Como podemos reparar, essas observações da autora nos dão uma visão clara da omissão da escola, que considera “normal” essa divisão, e também, dependendo da faixa etária, de como os próprios alunos e alunas chegam à escola com concepções adequadas ao seu sexo e as reproduzem e produzem. Comungando essa visão, Moreno (1999, p. 16) afirma que os meninos e meninas já sabem claramente os seus papéis ao chegarem à escola; contudo, a escola irá terminar por acentuar essas dicotomias, conforme segue:

Ao ingressar na escola, meninas e meninos, já sabem muito bem qual é sua identidade sexual e qual é o papel que, como tais, lhes corresponde, ainda que não tenham muito claro o alcance e o significado deste conceito, assim como o de tantos

---

<sup>33</sup> THORNE, Barrie. **Gender Play**: girls and boys in school. New Jersey: Rutgers University Press, 1997.

outros. A escola colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado de ser menina e fará o mesmo com o menino. Não o fará, porém, sempre de maneira clara e aberta, mas na maioria das vezes de forma dissimulada ou com a certeza arrogante daquilo que, por se tão evidente, não necessita sequer ser mencionado nem muito explicado.

Em relação à linguagem, Louro (1997) ressalta que seguramente é um campo que implica a mais eficaz e persistente forma observada nas instituições escolares para a produção de distinções e desigualdades. A linguagem expressa relações de poder, demarca os lugares dos gêneros, das raças, das etnias, das classes, apresenta diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos pelo uso ou não dos diminutivos, pelas analogias, pela escolha dos verbos, etc. Através da linguagem as crianças aprendem a se comportar apropriadamente como menino ou menina (SOUZA, 2006). Não é incomum observar professores e professoras, que ao se dirigirem às meninas, falam de modo mais calmo, mais passivo, e quando se dirigem aos meninos, o modo de falar é mais agressivo, o volume da voz é maior; isso provavelmente se deve ao fato de considerarem as meninas mais meigas, mais frágeis, ao contrário dos meninos, que são considerados mais viris, mais “duros”.

Em seu artigo sobre a discriminação racial no sistema educativo brasileiro, Cavalleiro (2004) afirma que as dissimulações, apelidos e ironias encobrem o preconceito latente, além de favorecerem a interiorização ou cristalização de ideias preconceituosas e atitudes desse tipo. A população negra vive constantemente sendo humilhada por expressões que já fazem parte do cotidiano semântico do brasileiro, e que nós falamos sem nos darmos conta da gravidade do ato e do alto nível racista que elas contêm, como por exemplo, “a coisa tá preta” ou “segunda-feira é dia de branco”. Tais situações vexatórias não são exclusividade dos negros; ocorrem também com relação às mulheres; não é difícil ouvirmos expressões como: “lugar de mulher é na cozinha”, “apesar de ser mulher dirige bem” ou “mulher gosta de apanhar”. Tais expressões estão carregadas de um profundo teor discriminatório e normativo; com o passar do tempo e com as suas repetições, elas são internalizadas e dão uma compreensão equivocada do papel da mulher e do negro na sociedade.

Outro exemplo da utilização da linguagem como algo segregador que hierarquiza e oprime as mulheres se refere ao fato de a nossa língua considerar que o feminino está incluído no masculino. Há séculos aprendemos e ensinamos que um conjunto formado por homens e mulheres, pais e mães, garotos e garotas, independentemente da proporção, do número de componentes, deverá ser denominado com base no genérico masculino. Nas nossas escolas, por exemplo, é comum ter a sala dos professores, mesmo que a escola possua

apenas um docente, ou às vezes até nem o possui, mas o nome não muda para sala das professoras. Algo semelhante ocorre no tocante à reunião de pais, na qual a imensa maioria dos participantes são as mães.

Todavia, uma análise mais atenciosa dessa questão nos aponta que as mulheres estão subsumidas nos homens, ou seja, estão invisibilizadas, excluídas pela linguagem. Essa subsunção do feminino foi denominada sexismo linguístico, o qual a escola dissemina (MORGAGE, 2000). Para entender a escola é muito importante “perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado — os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados” (LOURO, 1997, p. 67).

A escola dissemina as desigualdades entre os gêneros, também por meio dos livros didáticos. Segundo Faria; Nobre (2003), os livros reproduzem e reforçam as desigualdades, apresentando modelos ideais de família, logicamente, na visão ideológica estereotipada da classe dominante, conforme segue:

Os livros didáticos também reproduzem e reforçam a desigualdade, apresentando estereótipos sobre o que é uma família, como são as mulheres, como vivem as mulheres negras. Nos livros didáticos as famílias são sempre brancas, o pai tem um emprego fora de casa e a mãe aparece sempre de avental, servindo a mesa ou costurando. O menino está sempre brincando de caminhãozinho e bola e a menina está sempre com uma boneca, olhando o irmãozinho brincando de coisas mais interessantes.

Nos livros de Ciências só os meninos aparecem fazendo experiências. Quando, vez por outra, aparece uma menina, ela está atrás, observando, ou é a encarregada de providenciar os materiais para a experiência que os meninos vão fazer. Isso tudo reforça as idéias preconceituosas da sociedade de que as meninas não têm jeito para a ciência, de que só homens podem ser cientistas.

Ainda nos livros didáticos, a mulher negra costuma aparecer sozinha, sem família, e no papel da empregada que serve a mesa para a família branca, como se ainda estivéssemos no tempo da escravidão (FARIA; NOBRE, 2003, p. 36).

Corroborando essas ideias, Morgage (2000) afirma que na Argentina, assim como no Brasil, os livros didáticos apresentam uma família sendo majoritariamente conjugal, que não há quase a presença de mulheres em postos de condução no trabalho, na política ou no âmbito científico; as figuras femininas aparecem com frequência no setor de serviços, como professora ou enfermeira; o modelo dominante presente nos livros didáticos é o urbano, de classe média, branco, jovem ou de idade mediana. Essa autora também pontua que nos livros de história, as mulheres sempre estão à margem dos fatos históricos; elas ficam relegadas ao

papel familiar direto, com algumas incidências informais nas grandes decisões históricas. Tais narrativas históricas obscurecem a importância que as mulheres tiveram na vida cotidiana, as quais sustentaram seus lares e educaram seus filhos enquanto os homens estavam nas guerras. Além disso, muitas tiveram participação ativa em movimentos de libertação, em instituições chave para a nação, como educação, medicina e assistência social.

Como fica claro, através da linguagem e das outras formas apresentadas acima, a escola acaba por construir nos alunos e alunas as suas identidades “escolarizadas”. Os gestos, os sentidos, os movimentos que são produzidos no espaço escolar acabam por ser incorporados, tornando-se parte dos seus corpos. Na escola, aprendem a se olhar, a olhar os outros, a falar, a ouvir e a calar, a preferir ou excluir. Os sentidos são treinados, fazendo com que cada um conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes, e rejeite os indecentes. Aprendem a tocar e serem tocados. Logicamente, esse trabalho de inculcação não é linear; há contestações, resistências; ativamente os alunos e alunas se envolvem e são envolvidos. Os antigos manuais já ensinavam que os professores e professoras deveriam cuidar da “educação” do corpo e da alma dos alunos e alunas; deveriam ensinar o modo de andar, sentar, colocar os pés, braços, mãos, como colocar os cadernos e as canetas, logicamente, criando corpos escolarizados – que obviamente refletiam uma ideologia patriarcal – diferentes e desiguais de acordo com o sexo (LOURO, 1995).

As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens "prendadas", capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. Por vezes isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia — a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar — dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário. Certamente as recomendações dos antigos manuais foram superadas, os repetidos treinamentos talvez já não existam. No entanto, hoje, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos, psicológicos) são produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (LOURO, 1997, p. 62).

Tais práticas são continuamente exercidas, são práticas cotidianas. Esses mecanismos de separação e de modelagem são continuamente aplicados a fim de “fabricarem” corpos femininos e masculinos de acordo com uma visão hegemônica. Como fica claro, de acordo com a literatura consultada, a escola é realmente uma instituição que

exerce forte influência na construção das identidades de gênero. Nessa ótica, não obstante as outras disciplinas que compõem o currículo escolar, a percepção desses mecanismos apresenta-se mais evidenciada nas aulas de Educação Física.

### **2.2.2. A EDUCAÇÃO FÍSICA**

A Educação Física constitui uma área privilegiada para o estudo das relações de gênero. Por se tratar de uma área do conhecimento que lida com as questões da cultura corporal de movimento (DAOLIO, 1995), que tem como principal conteúdo os esportes, os jogos, as lutas, as ginásticas, as atividades rítmicas, expressivas e os conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1998), visando levar o aluno a “apreender a expressão corporal como linguagem” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62), tem um alto potencial de ação social. A ação social se evidencia nas atividades de caráter coletivo envolvendo grupos frequentemente heterogêneos, grupos de meninos e meninas, pobres e ricos, de várias tribos urbanas, com distintos níveis de habilidades físicas e motoras, o que leva a situações explícitas de conflitos, fato que não ocorre com frequência em outras disciplinas escolares (VAZ, 2005). A Educação Física constitui um campo por excelência onde se acentuam formas hierarquizadas de diferenças entre homens e mulheres.

As atividades na Educação Física Escolar são divididas e reproduzem preconceitos de forma tácita, como numa simples brincadeira de “quem chegar por último é mulher do sapo”. A professora, na maioria das vezes, é tratada como a segunda mãe ou tia. Isso significa não reconhecer sua profissionalização e considerar o ato de educar como extensão do papel de mãe (FARIA; NOBRE, 2003).

Contudo, antes de continuarmos a refletir sobre a Educação Física, lembro-me de uma frase que meu professor de História da quinta série do Ensino Fundamental disse para a sala no primeiro dia de aula – não me lembro com exatidão das palavras, mas era mais ou menos assim: “história é a ciência que estuda o passado para melhor compreender o presente”. Dessa forma, acredito que seja enriquecedor para este trabalho de reflexão fazermos um retrocesso e estudarmos um pouco da história da Educação Física no Brasil, para entendermos o que ocorre atualmente.

A Educação Física, como disciplina escolar, “nasce praticamente junto com a escola, com os sistemas nacionais de ensino, típicos da sociedade burguesa emergente dos séculos XVIII e XIX” (BRACHT, 1992, p. 10). No Brasil, ela tem sua origem ligada principalmente às instituições militares. A ginástica Alemã foi introduzida no Brasil em 1860. Em 1907, a primeira escola de Educação Física foi fundada pela força policial de São Paulo. Em 1922, foi criado o centro militar de Educação Física, o qual deveria coordenar, dirigir e difundir o método ginástico Francês como método oficial de ginástica do Brasil. Essa união entre Educação Física e militares era tão forte, que a primeira turma de professores de Educação Física do Brasil foi formada pelo Centro Provisório de Educação Física<sup>34</sup> do Rio de Janeiro, em 1928. Em 1929, um anteprojeto de lei do Ministério da Guerra determinou a prática da Educação Física para todos os residentes do Brasil, sendo obrigatória nos estabelecimentos educacionais a partir dos 6 anos de idade. Logicamente, os professores que iriam ministrar essas aulas haviam saído dos cursos de formação de Educação Física das academias militares. A Educação Física, como relata Castellani Filho (1988, p. 39), era “entendida como um elemento de extrema importância para forjar aquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país”.

Na sociedade da época, a moral e os “bons costumes”, logicamente decorrentes de uma visão positivista e patriarcal, diziam, ou melhor, “ordenavam” que as mulheres que quisessem ser decentes deveriam prestar muita atenção ao seu vestir, o qual deveria ser o mais discreto, singelo e mostrar o mínimo do corpo possível. Como relata Lima (2001), as moças recatadas não tinham nem o direito de suar em público, mostrar os cabelos despenteados ou fazer exercício físico, pois este último era considerado prerrogativa dos homens, fazendo parte dos símbolos de virilidade, robustez e força.

Nessa época, o Brasil, que recentemente havia deixado de ser uma monarquia e estava alicerçando a república – período esse conhecido como República Velha – tinha o poder político e econômico concentrado nas mãos das velhas oligarquias agroexportadoras, formadas principalmente pelos fazendeiros de São Paulo e Minas Gerais, que se alternavam no poder, dando origem à conhecida política do “café com leite”. No Brasil, começou a ocorrer uma escassez de mão-de-obra para trabalhar nas fazendas, pois os escravos que eram os principais responsáveis pela produção haviam sido libertos, o que resultou na necessidade

---

<sup>34</sup> O Centro Provisório de Educação Física, era presidido pelo Primeiro-tenente Inácio de Freitas Rolim e substituiu a antiga Escola de Sargentos de Infantaria da Vila Militar. Anos depois, o Centro Provisório foi transformado no Centro Militar de Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1988).

de investimento em tecnologia. Com o fim da Primeira Grande Guerra, que havia agitado as estruturas globais, o Brasil começou a mudar lentamente o seu modelo econômico, surgindo as primeiras indústrias, e os operários – principalmente imigrantes europeus – começaram a se organizar em sindicatos sob influências anarquistas (ARANHA, 1996).

Com essas mudanças sociais rápidas e intensas, surgiu a necessidade de um novo modelo de sociedade, arquitetado principalmente por médicos, estadistas, juristas e pessoas ilustres que deveriam ensinar às famílias brasileiras as leis morais, intelectuais e as condutas dignas de uma família. A Educação Física, na visão dessas pessoas – que era higienista – tinha a utilidade de devolver a saúde física e regenerar a raça, recuperar as virtudes, a moral e defender a pátria (LIMA, 2001). A Educação Física, através dos jogos, ginásticas, esportes, entre outros, deveria afastar as pessoas das condutas que iriam deteriorar a saúde coletiva, ou seja, a Educação Física era utilizada como uma espécie de prevenção para problemas de saúde pública.

No Brasil, as primeiras intenções por parte do poder público para a inserção da Educação Física na grade curricular dos centros educacionais se deram na segunda metade do século XIX. Nesse sentido, é de suma importância o Parecer de Rui Barbosa que, no projeto 224 de 1882 (chamado de Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares de Instrução Pública), concedeu à Educação Física uma atenção especial. Nesse parecer, observavam-se medidas, como: uma sessão especial de ginástica na escola normal; a equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica a todos os outros professores; a inclusão da ginástica nos programas escolares como área de estudo, em horas distintas ao recreio e depois das aulas (CASTELLANI FILHO, 1988). Entretanto, somente nas chamadas Reformas Educativas, que ocorreram em vários estados brasileiros na década de 20 do século XX, a Educação Física foi contemplada como componente curricular do ensino Primário e Secundário (BETTI, 1991), e em nível nacional em 1929, como relatado anteriormente.

A concepção de Educação Física que chegou às nossas escolas estava totalmente imbricada pela perspectiva higienista. A concepção médica higienista perpassou o pensamento pedagógico e ditou as normas para a estruturação da Educação Física. Nessa concepção, a Educação Física tinha o papel de formação de um corpo saudável, forte, bonito, límpido, arejado e elegante, que, no ponto de vista dos higienistas, constituía uma das leis morais essenciais para a família brasileira, a qual seria alcançada por meio dos exercícios físicos (CASTELLANI FILHO, 1988). A Educação Física teria a incumbência de ser um

agente de saneamento básico público, fazendo uma espécie de assepsia social. O poder médico passou a comandar a vida das pessoas, a controlar a vida familiar, a vida das crianças, do homem e da mulher, desde sua alimentação, vestuário, até a sexualidade.

Como já era de se esperar, dadas as circunstâncias históricas, a mulher era muito discriminada na sociedade da época; o papel social dos homens e das mulheres era muito diferente e desigual. As mulheres deveriam se ocupar de afazeres privados, ou seja, dos trabalhos domésticos, o que, na concepção hegemônica da época, era compatível com seu estado físico e psicológico, certamente fraco e muito inferior ao do homem. Este, por sua vez, ao contrário das mulheres, deveria ser forte, ter sua vida voltada para o espaço público, para o trabalho na indústria ou para a vida militar. E foi com essa mentalidade que a Educação Física chegou às escolas.

A eugeniação da raça brasileira, uma das ideias dos higienistas, era definida como sendo “[...] a ciência ou disciplina que tem por objeto o estudo das medidas sociais - econômicas, sanitários e educacionais que influenciam física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações [...]” (AZEVEDO, 1960, p. 290 *apud* CASTELLANI FILHO, 1988, p. 55).<sup>35</sup> Com essa concepção de desenvolvimento do povo brasileiro, apoiada por ideias darwinistas, o raciocínio tornou-se simples: a pátria necessitava de filhos para defendê-la e construí-la; assim, deveria haver mulheres fortes e saudáveis, pois teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, no caso dos homens, estariam mais aptos a defenderem e construírem a pátria, e, no caso das mulheres, tornar-se-iam mães robustas, para assim poderem gerar mais filhos robustos...

Soares (1994) afirma que a mulher nessa época deveria ser educada de modo científico para, nesse processo de regeneração da raça, cumprir de modo competente sua grande tarefa biossocial, que significava gerar e criar filhos robustos e saudáveis para o país.

Nesse contexto eugênico, o professor de Educação Física deveria ter sólidas instruções teóricas e práticas; deveria dirigir, orientar os exercícios com eficiência sobre cada organismo, ou seja, de forma diferente para homens e mulheres. Na visão de Fernando de Azevedo – que era educador – para a regeneração do povo, era preciso, antes de mais nada, restituir à mulher a sua saúde, que estava fortemente comprometida, além de proporcionar estabilidade e equilíbrio a ela, pois, na sua concepção, o que poderia se esperar, de fato, “[...] de meninas fracas, para quem a maternidade seria uma catástrofe, senão uma floração cada

---

<sup>35</sup> AZEVEDO, F. **Da educação física**. [S.I.: s.n.], 1960.

vez mais raquítica e doentia?” (AZEVEDO, 1920, p. 102 *apud* CASTELLANI FILHO, 1988, p. 56).<sup>36</sup> E continuava, dizendo que era preciso ver na menina que estava desabrochando a mãe do futuro, do amanhã. Assim, formar fisicamente a mulher de hoje seria construir a futura geração.

Com a ajuda da Educação Física, sob a penumbra higienista, desenhavam-se os estereótipos ideais do corpo feminino e masculino a serem alcançados. Rui Barbosa, por sua vez, que era admirado por Fernando de Azevedo, ao propor a extensão da ginástica para ambos os sexos nas escolas, relatou que era necessário oferecer às mulheres atividades ginásticas que atinassem para a harmonia de suas formas femininas e as exigências da maternidade futura.

[...] a Educação Física da mulher deve ser, portanto, integral, higiênica e plástica, e, abrangendo com os trabalhos manuais os jogos infantis, a ginástica educativa e os esportes, **cingir-se exclusivamente aos jogos e esportes menos violentos e de todo compatíveis com a delicadeza do organismo das mães [...]** (AZEVEDO, 1920, p. 96 *apud* CASTELLANI FILHO, 1988, p. 58, grifos nossos).<sup>37</sup>

Nessa visão, a mulher era tida como fisicamente inferior em relação ao homem; era tida como frágil, delicada e tinha sua vida centrada apenas no ato de procriar, de ser mãe e esposa; deveria ter um corpo límpido e sadio para poder gerar mais filhos fortes, e assim, “melhorar a raça brasileira”. Nesse contexto, o papel da mulher e do homem estava amplamente ligado às suas características “naturais”; ele ou ela já nasciam com seus destinos traçados. Não era considerado que o ser homem ou ser mulher era uma construção social, que poderia haver vários tipos de homens e mulheres com desejos diferentes, características diferentes e condições diferentes, mas compreendia-se que as atitudes e características das mulheres eram fruto da sua matriz biológica; assim, como uma máquina que só faz o que foi programada, a mulher só “servia” para fazer o que a natureza “programou” para ela. Tal visão ideológica serviu enormemente aos grupos dominantes para implementar, manter e justificar a submissão da mulher.

Totalmente envolvidos por essas concepções essencialistas, tanto Rui Barbosa quanto Fernando de Azevedo, ao proporem atividades ginásticas diferentes para homens e

---

<sup>36</sup> AZEVEDO, F. **Da educação física**. [S.I.: s.n.], 1920.

<sup>37</sup> AZEVEDO, F. **Da educação física**. [S.I.: s.n.], 1920.

mulheres, oportunizaram aos homens possibilidades maiores de se desenvolverem fisicamente, pois, como a ciência já provou, o corpo humano tem uma capacidade muito grande de evolução, a qual se dá como resposta adaptativa a fim de buscar a homeóstase frente a estímulos estressantes ao qual é submetido. Dessa forma, os homens, por serem mais estimulados, apresentavam características físicas, como por exemplo, mais força do que as mulheres, o que acabava por reforçar o pensamento dominante masculino sobre o papel da mulher, qual seja, que seu corpo era frágil, delicado, e que seu papel ao praticar atividades físicas era única e simplesmente o de prepará-la para a maternidade.

No período conhecido como “Estado Novo”, a política educacional orientava os professores a exaltarem o nacionalismo, criticarem o liberalismo, o comunismo e a valorizarem o ensino profissionalizante. Em 1937, a lei constitucional N.º 1 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10/11/1937 trazia no seu artigo 132 os seguintes dizeres:

Artigo 132 - o estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e **adestramento físico**, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação [...] (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 80, grifos nossos).

Quando o artigo fala em deveres com a economia, pode-se entender como sendo um meio para preparar mão-de-obra forte e fisicamente capacitada para trabalhar nas indústrias que gradativamente iam se fortalecendo. Entretanto, para isso, era de vital importância o trabalho da Educação Física nessa preparação.

A intenção que o Estado Novo tinha com a Educação Física era a de adestrar a população para cumprir seus deveres, o que, em outras palavras, entende-se como: preparar as pessoas para a defesa da Pátria dos perigos internos e externos – conforme discurso de Helion Povoas,<sup>38</sup> citado por Castellani Filho:

Entreguemos ao exército todos os poderes para que, o setor de Educação Física, ponha em prática em todo o território nacional, a sua técnica disciplinadora que é, no momento, um evangelho salutaríssimo à nação. Para nos pôr a salvo das tormentas, organizando a nossa defesa, o exército glorioso precisa de um “Homem brasileiro”, com todas as letras maiúsculas, bem, maiúsculas. Confiantes, entreguemo-nos a ele, porque só ele dispõe dos elementos necessários a um renascimento de vigor físico indispensável à organização bélica de uma Pátria, ainda que a mais pacífica, como a

---

<sup>38</sup> PÓVOAS, Hélon. A tese: A marcha para as alturas. **Revista Educação Física**, n. 44, nov.1938.

nossa. Seja o Brasil, todo ele, no tocante à Educação Física, uma Escola de Educação Física do Exército (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 87).

A Educação Física era praticada no ramo industrial, comerciário e agrícola como um meio para educar o trabalhador, melhorar a sua saúde, repor as forças perdidas, sociabilizar os funcionários e criar neles uma identidade com a empresa, despertando um sentimento de valorização. Conforme relatos do Major Inácio Rolim<sup>39</sup> em 1941, citado por Castellani Filho (1988, p. 97):

Atividade dessa natureza (exercícios, natação, box, ciclismo, remo) (...) constituem oportunidades favoráveis para que o trabalhador possa elevar a efeito, íntima comunhão com seus camaradas e íntima ligação com a direção da empresa [...] O desporto serve admiravelmente para realizar o supremo princípio da unidade da empresa, no sentido de uma verdadeira comunidade [...] Este revigoramento e fortalecimento corporais, mediante os desportos e jogos ao ar livre e ao sol devem compensar o esforço realizado no desempenho da profissão, proporcionando forças, alegria e saúde.

Tudo isso parece ser muito bonito, muito importante, uma espécie de reconhecimento por parte dos patrões, dos empresários para com os funcionários, mas notamos isso apenas se olharmos de modo superficial, como se diz popularmente, “por cima”. Se essa situação for vista com um olhar macro, mais amplo e crítico, poderemos notar que os reais interesses dos patrões para com os funcionários eram no sentido de estabelecer uma fiscalização sobre o trabalhador de forma a controlá-lo também em seus momentos não vinculados à fábrica; tudo era sempre voltado para o atendimento dos interesses dos detentores dos meios de produção e para a melhoria da capacidade produtiva da classe trabalhadora brasileira (CASTELLANI FILHO, 1988).

Outro aspecto importante dessas agremiações empresariais era o fato de conseguirem formar trabalhadores treinados e resistentes fisicamente e que, através da prática da Educação Física, poderiam manter a saúde e diminuir os afastamentos, as licenças médicas, e conseqüentemente, diminuir os gastos dos patrões e aumentar seus lucros.

Essa preocupação crescente em treinar a população foi levada tão a sério que se chegou a proibir que os menos favorecidos fisicamente se matriculassem no ensino

---

<sup>39</sup> O major Inácio Rolim era diretor da escola nacional de Educação Física, e o trecho transcrito acima foi retirado da palestra “Educação Física nas classes trabalhadoras”, proferida por ele.

secundário, conforme decreto 21.241, artigo 27, letra b e no item 10 da portaria N.º 13 e 16 de Fevereiro de 1938. Nesse mesmo sentido, chegou-se ao cúmulo de sugerir a esterilização dessas pessoas, conforme declarações de Waldemar Areno,<sup>40</sup> pois para evitar o “[...] desencadeamento de uma prole nefasta e inútil [...] a solução seria a esterilização, tanto masculina quanto feminina, a qual preservaria a eles a continuidade das práticas sexuais e interromperia a disseminação do mal, ou seja, a geração de ‘seres inúteis à sociedade’” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 86).

Em outros momentos, a legislação brasileira também contribuiu para aprofundar o cisma entre homens e mulheres e aumentar a discriminação feminina. O decreto lei nº 3.199, de 1941, no artigo 54, relatava que não era permitida a prática de desportos incompatíveis com as condições da natureza feminina, devendo o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções para as entidades desportivas brasileiras (DECRETO LEI, Nº 3.199, 1941). Também a deliberação do Conselho Nacional dos Desportos (CND), nº 7/65 proibia para as mulheres a prática de lutas de qualquer natureza, futebol de campo, salão e praia, pólo aquático, pólo, rugby, halterofilismo e beisebol (CASTELLANI FILHO, 1988).

Tal proibição oficial se manteve por 14 anos; somente em 1979, o CND revogou a deliberação nº 7/65. Contudo, um dos fatores que mais contribuiu para isso foi o fato de o presidente da Confederação Brasileira de Judô ter trocado o nome de quatro atletas, relacionando-as como homens, e as mesmas terem ganhado medalhas. Todavia, não houve por parte das autoridades nenhum incentivo à prática esportiva feminina, ou seja, eles apenas não proibiam a prática, mas incentivo mesmo para mudar a mentalidade discriminatória e dar condições iguais às dos homens ao esporte, não houve. Foi apenas em 1986 que o CND reconheceu a necessidade de estimular a participação das mulheres nas várias modalidades esportivas e, ao justificar a sua decisão, denunciou de modo incontestável as circunstâncias que provocaram essa discriminação das mulheres nos esportes, ou seja, alegaram que haviam proibido, devido as restrições dos costumes e do convencionalismo e as rotinas dos afazeres domésticos e familiares (CASTELLANI FILHO, 1988).

Com o fim da Segunda Grande Guerra, o mundo se dividiu em dois grandes blocos: de um lado, os países socialistas liderados pela extinta União Soviética; do outro, os países capitalistas liderados pelos Estados Unidos. Tais blocos competiam entre si para

---

<sup>40</sup> ARENO, Waldemar. Higiene e saúde. **Revista Educação Física**. [S.I.: s.n.], p. 40-42, 1941.

afirmarem o seu poderio e o sistema sociopolítico para o mundo. Nesse contexto mundial, o Brasil começou a ser afetado por influências norte-americanas.

Com esse “apoio” norte-americano, as leis educacionais começaram a ser influenciadas por tendências tecnicistas; a Educação Física, nesse contexto tecnicista, passou a ser compreendida, conforme o decreto 69.450/71, como uma “atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora - forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (DECRETO LEI, Nº 69.450, 1971). Esse decreto também determinou a quantidade de aulas semanais (três no ensino primário e médio e duas sessões no ensino superior) e a duração da aula (50 minutos). Além disso, refletiu toda uma visão sexista da época quando instituiu a separação dos alunos por sexo, conforme artigo 5º, inciso 3º: “Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (DECRETO LEI, Nº 69.450, 1971). Ou seja, esse decreto era a mais pura expressão da segregação presente na sociedade da época.

Nesse período, com a tomada do poder pelos militares, sob a égide do tecnicismo, o esporte já era o principal conteúdo da Educação Física Escolar (BETTI, 1991). O esporte, que já havia se fortalecido muito na Europa, passou a ganhar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física, e ocorreu um processo de esportivização na Educação Física com a introdução do Método Desportivo Generalizado (CASTELLANI FILHO, 1988).

Os esportes eram utilizados como “cortina de fumaça” para o regime opressor, alienando o povo, buscando formar atletas e conseguir hipotéticos bons resultados nos esportes, fazendo uma espécie de marketing do regime e também buscando minimizar possíveis articulações políticas que oferecessem riscos ao poder das elites, conforme relata Castellani Filho (1988, p. 121):

[...] por conta do decreto lei nº 705/69, (coube à educação física) colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política de movimento estudantil. Evidenciava-se, dessa forma, os traços alienados e alienantes absorvidos pelo “personagem” vivida pela Educação Física.

Darido (2004, p. 108) relata as características que permeavam a Educação Física nessa fase histórica, conforme segue:

É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Os esportes tomaram conta totalmente das aulas de Educação Física Escolar, de tal modo que o esporte subsidiou a Educação Física em seus códigos, conforme segue:

[...] temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

Aos poucos, o esporte se impôs à Educação Física, instrumentalizando-a para que ela atingisse os objetivos definidos pelo próprio sistema esportivo. Tal processo não era acompanhado de uma reação crítica por conta da Educação Física; contraditoriamente, a Educação Física se utilizou dos elementos esportivos para justificar a sua permanência na escola como forma de autovalorização (BRACHT, 2000). Nesse contexto, a escola tomou para si a tarefa de servir, de fornecer a base para o esporte de rendimento. As aulas de Educação Física na escola tornaram-se um local para a descoberta do talento esportivo. A instituição esportiva, por sua vez, também sempre argumentou que esporte era cultura e educação, para legitimar-se no contexto social (BRACHT, 1992). O professor de Educação Física, nesse contexto esportivista, passou a ser professor-treinador e o aluno, aluno-atleta (COLETIVO DE AUTORES, 1992). As aulas buscavam o rendimento, a competição, os recordes (BRACHT, 1992); havia uma preocupação excessiva com os gestos técnicos, estereotipados, com a padronização, num processo de coisificação da consciência (SADI, 2004).

Contudo, a mulher, nesse novo contexto, continuava a ser discriminada, a ser colocada à sombra do homem, conforme segue:

Com a introdução do esporte moderno como conteúdo da educação física escolar no Brasil, a mulher manteve-se perdedora porque era um corpo frágil diante do homem. Todavia, era por “natureza” a vencedora nas danças e nas artes. O corpo da mulher estava, pois, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela

“natureza”. Aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol. O homem que praticasse esses esportes correria o risco de ser visto pela sociedade como efeminado. O futebol, esporte violento, tornaria o homem viril e, se fosse praticado pela mulher, poderia masculinizá-la, além da possibilidade de lhe provocar lesões, especialmente nos órgãos reprodutores (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 57-58).

Na década de 80 do século XX, segundo Bracht (1999), surgiu o chamado movimento renovador da Educação Física. Tal movimento, num primeiro momento, buscava dar mais cientificismo à Educação Física. Segundo esse viés, era preciso orientar a prática pedagógica com base no conhecimento científico. Nesse período, entrou em cena a perspectiva que se baseia nos estudos do desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora).

Num segundo momento, a crítica à Educação Física ficou mais radical. Tal fato se deve, entre outros motivos, à inclusão da Educação Física no sistema universitário brasileiro, o que levou os professores da graduação a buscarem qualificação nos programas de pós-graduação, primeiramente no exterior e depois no Brasil. Um grupo de professores optou por frequentar cursos de pós-graduação em Educação no Brasil; esse grupo, influenciado pelas discussões pedagógicas, principalmente pela sociologia e filosofia da educação de orientação marxista, começou a criticar veementemente o paradigma da aptidão física e esportiva que dominava as análises da área.

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe.

Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF (BRACHT, 1999, p. 6).

Essa década foi muito fecunda para a Educação Física em termos literários; muitas das obras datadas desse período se tornaram marcos da história recente da área, dando origem a algumas das chamadas abordagens da Educação Física.

Tais abordagens, segundo CAPARROZ (1997), além de romperem com os modelos anteriores, tinham também o intuito de mostrar a importância e justificar a presença da Educação Física no currículo, tentando retirá-la da marginalidade.

Foram várias as abordagens que surgiram após esse momento, dentre elas podemos citar:

Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, Baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-Constructivista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada (DARIDO, 2004, p. 110).

Dessas abordagens, não obstante a importância que cada uma representou para a Educação Física, interessa-nos conhecer um pouco mais sobre a abordagem crítico-superadora. Ela tem como obra principal o livro “*Metodologia do Ensino da Educação Física*” (1992), do Coletivo de Autores.

Essa abordagem utiliza como ponto de apoio um discurso social (DARIDO, 2004). Segundo ela, a Educação Física deve estar atrelada às transformações sociais, políticas e econômicas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais.

Segundo tais autores, a Educação Física é entendida como sendo uma disciplina que trata pedagogicamente na escola os temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as danças, as acrobacias, a mímica, o esporte, entre outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992); ela busca entender com profundidade o ensinar, o que não significa apenas transferir ou repetir conhecimento já elaborado por outras pessoas, mas refletir sobre ele e criar as possibilidades de sua produção crítica, valorizando a questão da contextualização dos fatos, o resgate histórico e a transformação da realidade como um todo.

A Educação Física deve compreender as relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62-63).

Os autores propõem um trabalho visando à transformação social; assim, afirmam que a Educação Física deve contribuir para a afirmação dos interesses de classe, das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão sobre valores, como solidariedade em detrimento ao individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição ao invés da apropriação, enfatizando a liberdade de expressão do movimento, negando toda e qualquer forma de dominação ou submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Com relação aos conteúdos, estes devem ser escolhidos levando em consideração a relevância social, sua contemporaneidade e adequação aos alunos e alunas de acordo com as suas características sociocognitivas (DARIDO, 2004).

Portanto, segundo essa abordagem, é possível afirmar que na Educação Física, o importante é trabalhar o movimento corporal como linguagem, como conhecimento criado pelo ser humano, que busca através de uma prática reflexiva compreender a realidade social como algo dinâmico que carece de mudanças a fim de que as desigualdades sociais sejam corrigidas e que as discriminações, seja por questões de gênero, raça, etnia, econômica, física, entre outras, desapareçam.

Atualmente, várias abordagens da Educação Física, como a citada acima, convivem mutuamente, influenciando e tendo visões diferentes sobre o que é Educação Física e qual a sua importância na escola. Todavia, isso não quer dizer que as outras influências que a Educação Física sofreu desapareceram. O higienismo, positivismo, eugenismo, militarismo, tecnicismo, esportivização, entre outras, continuam muito presentes no cotidiano de muitos professores e professoras e ainda se faz necessário muito trabalho e muita discussão para que a Educação Física se veja livre desses ranços do passado. Contudo, os primeiros passos já foram dados e agora é só continuar a caminhada.

Pois bem, depois dessa rápida “viagem” pela história da Educação Física no Brasil, percebemos que ela teve seu início por intermédio dos militares, que a utilizaram como forma de treinamento para a guerra. Depois, por influência dos médicos higienistas, que queriam dar ao Brasil mais “saúde” e tirá-lo do atraso, a Educação Física era vista como assepsia social para formar uma “raça sadia”. Com o crescimento da industrialização, a Educação Física deveria treinar os operários, dar-lhes força, descansá-los e aliená-los. No período da ditadura militar, o esporte, sob a influência tecnicista, serviu de “cortina de fumaça” para as atrocidades cometidas. Em todos esses períodos, algumas semelhanças são encontradas; dentre elas, podemos citar: a falta de reflexão teórica sobre a importância da Educação Física; a utilização para fins “obscuros” governamentais; o professor como um

simples demonstrador e o aluno como simples executor; a exclusão dos considerados menos aptos (portadores de necessidades especiais, idosos, pessoas com baixa capacidade motora e as mulheres).

Atualmente, para combater esses problemas, que não são muito diferentes dos apresentados pela história da educação brasileira, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, apesar dos seus vários problemas, mostra-se comprometida com a cidadania e rejeição à exclusão. Esses espaços democráticos são garantidos também pelas diretrizes curriculares do Ensino Fundamental, que adotam como princípios para a educação a garantia dos direitos e deveres à cidadania, uma política de igualdade, solidariedade e ética. Da mesma forma, os PCNs apresentam uma visão de inclusão, cooperatividade e igualdade de direitos, servindo de apoio para as discussões e desenvolvimento dos projetos educativos (SOUSA; ALTMANN, 1999).

Especificamente os PCNs de Educação Física tratam de questões que justamente rompem com todo esse histórico de “fazer por fazer”, sem uma reflexão do por que fazer. Esse documento, ao eleger como eixo norteador a cidadania, pontua que a Educação Física deve levar os alunos a serem capazes de:

- participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;
- solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;
- conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;

- conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão (BRASIL, 1998, p. 83-84).

Os PCNs elegem os conteúdos da Educação Física de forma semelhante ao que o Coletivo de Autores (1992) havia instituído, ou seja, conhecimentos sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas. Além disso, na parte de orientações didáticas, tratam de alguns problemas que sempre estiveram presentes na Educação Física, a saber: organização social das atividades e atenção à diversidade; diferenças entre meninos e meninas; competição e competência; problematização das regras; uso do espaço; conhecimentos prévios; apreciação/crítica (BRASIL, 1998).

No tocante à diferença entre meninos e meninas, a obra diz:

Particularmente no que diz respeito às diferenças entre as competências de meninos e meninas deve-se ter um cuidado especial. Muitas dessas diferenças são determinadas social e culturalmente e decorrem, para além das vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados. As habilidades com a bola, por exemplo, um dos objetos centrais da cultura lúdica, estabelecem-se com a possibilidade de prática e experiência com esse material. Socialmente essa prática é mais proporcionada aos meninos que, portanto, desenvolvem-se mais do que meninas e, assim, brincar com bola se transforma em “brincadeira de menino”.

O raciocínio inverso também poderia ser feito, pois existem habilidades que as meninas acabam por aperfeiçoar em função de uma maior experiência; mas o fundamental é que existe um estilo diferenciado entre meninos e meninas, como também existe entre diferentes pessoas de praticar uma mesma atividade lúdica ou expressiva. São modos diferentes de ser e atuar que devem se completar e se enriquecer mutuamente, ao invés de entrar em conflitos pautados em estereótipos e preconceitos.

As intervenções didáticas podem propiciar experiências de respeito às diferenças e de intercâmbio: dividir um grupo de primeiro ciclo em trios, cada um deles contendo pelo menos uma menina, e colocar para elas a tarefa de ensinar uma seqüência do jogo de elástico; ou ainda atribuir aos meninos o papel de técnicos num jogo de futebol disputado por times de meninas (BRASIL, 1998, p. 83-84).

Apesar de a visão contida nesse texto ser de certa forma estereotipada, pois parte do princípio de que o jogo de elástico é um jogo que toda menina sabe e, por outro lado, de que todo menino sabe jogar futebol, os avanços são claros, por exemplo, quando o texto relata que as diferenças entre as competências, que foram por muitas décadas motivo para exclusão, são determinadas por circunstâncias sociais e culturais, ou seja, são fruto de experiências

anteriores e não devem ser consideradas circunstâncias para a exclusão, mas sim, devem se complementar.

Contudo, a nossa prática cotidiana nos revela que não é isso o que acontece: muitos professores de muitas escolas utilizam os PCNs e outras fundamentações teóricas apenas no momento de escreverem o planejamento ou responderem questões de um concurso público. Na realidade do dia-a-dia da quadra, o velho militarismo, os estereótipos de gênero e a esportivização das aulas são uma realidade. Poucos são os professores que se preocupam em superar os velhos estereótipos, mesmo porque isso dá muito “trabalho”. Como eu mesmo constatei, a grande maioria das aulas é baseada na simples aplicação dos esportes, sem nenhum compromisso com a reflexão; é um fazer por fazer (PEREIRA, 2004). Dessa forma, com aulas desse tipo, os alunos que não se enquadram nos pré-requisitos exigidos para a sua prática são excluídos, segregados das aulas. Algo que, como vimos anteriormente, não é muito diferente do que já acontecia.

Infelizmente, os estereótipos e os preconceitos ainda reinam e acabam sendo impressos nos corpos; em muitos momentos, a Educação Física continua contribuindo, agregando estereótipos aos corpos, marcando-os profundamente. Tanto é que, independente do tipo de atividade física desenvolvida, que pode ser a prática de um esporte de alto nível, de uma partida de futebol em uma escola, de um jogo de vôlei na praia, de uma aula de *body pump* em uma academia, de uma brincadeira de rua ou uma simples caminhada, o corpo tem papel primal. O corpo fala; ele se expressa e se desenvolve de acordo com conceitos, normas e valores, que desde a tenra infância são postos a meninos e meninas. Dessa forma, o corpo nos dá muitos indicativos da personalidade da pessoa, dos seus gostos, das suas crenças, dos seus valores, do seu modo de vida. Por exemplo, quando vemos uma pessoa com o corpo “malhado”, logo concluímos que essa pessoa gosta de praticar musculação; quando vemos uma mulher usando burca, logo percebemos que ela é muçulmana.

Desse modo, o corpo não é simplesmente a manifestação de um ser sexuado, mas, na verdade, ele molda a identidade de gênero e é moldado pelas noções dominantes do que é ser mulher ou ser homem (SILVA, P.; GOMES; QUEIROZ, 2006). Nessa perspectiva, como vimos, há um modo de ser homem e mulher, há atitudes e modos de se comportar que são associados socialmente a cada sexo, e o esporte tem grande influência nesse contexto.

A prática desportiva centraliza-se na sua relação com o corpo. O corpo movimentase, actua, (*sic*) reage, modifica-se, molda-se, transgride, expressa, recupera,

transfigura-se de modo a responder às solicitações que aquela prática desportiva exige. Pode fazê-lo com maior ou menor prazer, com mais ou menos esforço e visando objectivos (*sic*) diferentes. É um corpo de múltiplas configurações, de idades variadas, que expressa etnias, de diferentes raças, que sofre ou beneficia dos tratos que lhe são dados, portador ou não de deficiência, e é um corpo sexuado. É uma multiplicidade de corpos, o corpo que pratica desporto (SILVA, P.; GOMES; QUEIROZ, 2006, p. 1).

Para Bourdieu (1995), o social constrói os corpos como realidade sexuada e como depositários de categorias de percepção do mundo sexual, conforme segue:

Através de um trabalho permanente de formação, de *Bildung*, o mundo social constrói o corpo, ao mesmo tempo como realidade sexuada e como depositário de categorias de percepção e de apreciação sexuanes, que se aplicam ao próprio corpo na sua realidade biológica [...] Ele [o mundo] inscreve nele [o corpo] notadamente sob a forma principalmente de princípios sociais de divisão que a linguagem comum condensa em pares de oposição, as categorias fundamentais de uma visão do mundo ou se se (*sic*) prefere, de um sistema de valores, ou de um sistema de preferências (BOURDIEU, 1995, p. 144, grifos do autor).

Bourdieu (1995) continua, dizendo que o mundo social imprime no corpo um programa de percepção, de apreciação e de ação, que naturaliza, constrói ou institui a diferença entre os sexos de acordo com uma visão mítica do mundo, que é produto de uma relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres.

Portanto, podemos comparar o corpo humano a uma página escrita pela essência biológica, mas que o mundo social e todas as intuições sociais vão acrescentando linhas ou realçando o que já está escrito de acordo com uma ideologia sexual masculina dominante, de modo que o que foi escrito ou realçado se destaca no fazer da pessoa.

O corpo que pratica esportes, ou outra atividade física, deve ser concebido em si mesmo e como incorporado pela construção do gênero, ou seja, como é visto, como é concebido por uma ideologia hegemônica. Entretanto, as desigualdades e injustiças entre os homens e as mulheres, que estão presentes nos esportes, são reflexo e ao mesmo tempo construto do que já ocorre na sociedade em geral. No mundo esportivo, assim como na sociedade, o masculino e o feminino assumem valores distintos, e os esportes são uma atividade de fundamental importância para a construção das identidades sexuais.

Todavia, há uma predominância masculina que, como vimos anteriormente, apresenta raízes históricas, culturais e políticas, e mesmo nos tempos atuais, em que homens e

mulheres têm um pouco mais de chances de participarem de diversificadas atividades esportivas, muitos ainda continuam com sérias restrições vinculadas a discriminações sociais e culturais (SILVA, P.; GOMES; QUEIROZ, 2006). Ser mulher no contexto esportivo tem sido, e ainda é, viver à sombra das questões culturais vindas da dominação masculina (PAIM; STREY, 2006).

Temos vários exemplos dessa segregação no esporte atual. Para começar, todos os esportes que utilizam implementos movidos a motor, como é o caso das competições automobilísticas, não são categorizados por sexo, ou seja, homens e mulheres podem competir juntos. Um caso muito famoso no Brasil, por exemplo, é a presença da ex-sem-terra, Débora Rodriguez, que compete pela fórmula Truck. Por outro lado, os esportes que não utilizam máquinas automotoras são divididos em categoria masculina e feminina, como é o caso da grande maioria dos esportes que conhecemos.

Em algumas modalidades esportivas, pelas regras oficiais, as mulheres não podem participar, como no caso do Sumô, no qual elas só puderam competir há menos de oito anos e mesmo assim, no Japão a prática feminina ainda não é permitida. A mulher nem sequer pode entrar no *Dohyô*;<sup>41</sup> tanto é, que causou um grande escândalo quando uma mulher, em novembro de 2007, tentou invadir um *Dohyô*, constituindo uma ofensa às leis tradicionais do Sumô.<sup>42</sup>

Da mesma forma, há esportes em que só as mulheres participam, como é o caso da Ginástica Rítmica Desportiva (GRD) e do nado sincronizado. Em outros esportes, em que mulheres e homens podem competir, como no voleibol, a diferença está na altura da rede; para os homens, a rede mede 2,43m de altura, e para as mulheres, 2,24m.

Já em outros esportes, como é o caso da Ginástica Artística e do Atletismo, as provas são diferentes para homens e mulheres. Na Ginástica Artística, as competições masculinas envolvem seis provas, sendo elas: solo, cavalo com alças, argola, salto, paralelas simétricas e barra. E as femininas envolvem quatro: salto, paralelas assimétricas, trave de

---

<sup>41</sup> *Dohyô* é uma arena ou ringue, uma plataforma quadrada (com uma altura de 60 cm) feita de terra batida e um grande círculo desenhado com aproximadamente 4,55 metros de diâmetro. É coberto por uma espécie de telhado que tem o caráter religioso de proteger os lutadores, oferecer boa colheita e sucesso (NAGAOKA, s/d). Disponível em: [http://www.nippobrasil.com.br/3.especial\\_esportes/esp04\\_sumo.php](http://www.nippobrasil.com.br/3.especial_esportes/esp04_sumo.php).

<sup>42</sup> Disponível em: [http://gazetaonline.globo.com/esporteonline/outrosesportes/outrosesportes\\_materia.php?cd\\_matia=354178&cd\\_s ite=891](http://gazetaonline.globo.com/esporteonline/outrosesportes/outrosesportes_materia.php?cd_matia=354178&cd_s ite=891)

equilíbrio e solo (NUNOMURA; NISTA-PICCOLO, 2004). O Atletismo, por sua vez, apresenta muitas diferenças, conforme dados da Confederação Brasileira de Atletismo (2008):

<b>I - PROVAS DE PISTA (CORRIDAS)</b>		
Tipo de Prova	Distâncias para o Masculino	Distâncias para o Feminino
Corridas Rasas	100m, 200m, 400m, 800m, 1.000m, 1.500m, 1 milha, 2.000m, 3.000m, 5.000m, 10.000m, 20.000m, 1 hora, 25.000m, 30.000m	100m, 200m, 400m, 800m, 1.000m, 1.500m, 1 milha, 2.000m, 3.000m, 5.000m, 10.000m, 20.000m, 1 hora, 25.000m, 30.000m
Corridas com Barreiras	110m e 400m	100m e 400m
Corridas com Obstáculos	3.000m	3.000m
Revezamentos	4x100m, 4x200, 4x400m, 4x800m e 4x1500m	4x100m, 4x200m, 4x400m, 4x800m e 4x1500m
<b>II - PROVAS DE MARCHA ATLÉTICA</b>		
Local da Prova	Distâncias para o Masculino	Distâncias para o Feminino
Pista	20.000m, 2 horas, 30.000m e 50.000m	5.000m, 10.000m e 20.000m
Rua	20km, 2 horas, 30km e 50km	5km, 10km e 20km
<b>III - PROVAS DE CAMPO</b>		
Tipo de Prova	Masculino	Feminino
Saltos	Em Altura, com Vara, em Distância e Triplo	Em Altura, com Vara, em Distância e Triplo
Arremesso	Peso	Peso
Lançamentos	Disco, Dardo e Martelo	Disco, Dardo e Martelo
<b>IV - PROVAS COMBINADAS</b>		
Tipo de Prova	Distâncias para o Masculino	Distâncias para o Feminino
Corridas Rasas	Decatlo	Heptatlo
As Corridas de Rua também são provas oficiais do Atletismo, porém sem distâncias definidas em Regra, mas sim recomendadas, tanto para o masculino como para o feminino. As distâncias recomendadas são:		
15km - 20km - Meia-Maratona - 25km - 30km - Maratona (42.195m) - 100km e Revezamento em Rua (com percurso total de 42.195m).		
<b>VI - CROSS COUNTRY</b>		
Da mesma forma que as Corridas de Rua, as provas de Cross Country (Corrida através do Campo) são provas oficiais do Atletismo, igualmente com distâncias recomendadas, que são as seguintes, já para as categorias oficiais do Atletismo:		
Categoria	Masculino	Feminino
Adulto - prova longa	12km	8km
Juvenil	8km	6km
<b>VII - CORRIDAS EM MONTANHA</b>		

A mesma Regra para as provas de Cross Country prevê as Corridas em Montanha, cujas distâncias recomendadas são as seguintes, em dois tipos diferentes de provas:				
<b>a) Corridas em Subida de Montanha:</b>				
Categoria	Masculino		Feminino	
	Distância	Subida	Distância	Subida
Adulto	12km	1.200m	7km	550m
Juvenil	7km	550m		
<b>b) Corridas com largada e chegada no mesmo nível:</b>				
Categoria	Masculino		Feminino	
	Distância	Subida	Distância	Subida
Adulto	12km	700m	7km	400m
Juvenil	7km	400m		

Como é possível notar nos dados acima, fica bem claro que as diferenças expressas nas regras são possivelmente reflexo dos preconceitos e expectativas diferenciadas e desiguais para homens e mulheres. Nos esportes em que as capacidades físicas, que são culturalmente associadas ao homem, como força, resistência, velocidade, etc., não são tão necessárias e as máquinas assumem a maior parcela das exigências, como é o caso das competições automobilísticas e motociclísticas, os homens e as mulheres competem juntos, pois na cabeça dos dirigentes, não seria “covardia” e, por outro lado, a probabilidade de uma mulher ganhar é muito reduzida, pois, historicamente, elas não foram treinadas para aquilo e a participação feminina ainda é muito pequena; conseqüentemente, as chances de vitória das mulheres ficam bem reduzidas. E se por ventura uma mulher chega a ganhar, o mérito da vitória fica a cargo do equipamento utilizado por ela.

Entretanto, Tamburrini (1999) denuncia que em 1996, a atiradora Elvira Isabel Bella participou como a única mulher no 54º campeonato de tiro disputado na Argentina, na categoria Fuzil Militar (300m Mauser), e foi a vencedora; todavia, o machismo da Federação Argentina impediu que ela fosse declarada campeã e ela teve que se contentar em ser a mulher melhor classificada; para justificarem essa decisão, declararam que havia sido um erro deixar uma mulher participar de uma competição reservada aos homens; no entanto, ela já havia participado de competições desse tipo nos cinco anos anteriores. Outro caso já havia ocorrido em 1992, quando a atiradora chinesa Zhang Shan ganhou medalha de ouro em uma competição mista de tiro, inclusive igualando o recorde mundial e quebrando o olímpico. O fato afetou tanto o orgulho masculino que, desde o ocorrido, a União Internacional de Tiro

não promoveu mais competições mistas. Ou seja, enquanto as mulheres estavam amargando lugares de pouco destaque, enquanto eram figurantes, elas podiam competir à vontade; contudo, quando elas começaram a assumir o papel de protagonistas, deixando para trás os homens, logo arrumaram uma desculpa para segregá-las.

O mesmo pode acontecer com as competições que atualmente são mistas; se uma mulher começar a se destacar, colocando em risco a supremacia masculina, é bem provável que essas competições passem a ser categorizadas.

Em relação aos esportes exclusivamente femininos, por que será que a ginástica rítmica desportiva e o nado sincronizado são competições reservadas apenas às mulheres? Será que é porque as exigências do esporte são aquelas características atribuídas historicamente às mulheres, como graça, delicadeza, beleza, destreza manual e leveza? Diante de tudo que estudamos até aqui, é bem provável que sim.

No tocante ao atletismo, essas concepções de inferioridade feminina ficam bem claras. Esse esporte, por exigir um vasto treinamento e aperfeiçoamento das capacidades físicas e motoras, e sendo elas as principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso do atleta, as provas para as mulheres geralmente exigem menos do corpo feminino, comparado às exigências do corpo masculino. Ou seja, os organizadores têm a concepção de que o corpo feminino não “resiste” tanto quanto o masculino. Assim, as distâncias e o número de provas são menores.

Fato semelhante ocorre no voleibol, no qual a diferença de regra entre o feminino e o masculino se encontra na altura da rede; dessa forma, podemos supor que essa diferenciação se refira ao fato de se considerar que a mulher não tem condições de atacar com uma rede na mesma altura da masculina por ter menos força muscular e, conseqüentemente, menos impulsão, ou por ter uma estatura menor.

Diante desses fatos apresentados, é bem plausível afirmarmos que há a presença de estereótipos sexistas nas práticas esportivas; fica muito difícil não percebermos que o esporte está assentado sobre uma ética que discrimina e segrega as mulheres, considerando-as como seres fracos e inferiores.

Entretanto, tal violência sofrida pelas mulheres não se resume às discriminações nas regras oficiais. Mesmo nos esportes em que as regras não fazem qualquer distinção entre homens e mulheres, elas sofrem severas violências de gênero, que se apresentam quando uma pessoa tem seus direitos violados de qualquer forma, em função do seu sexo. Tais violências

podem ser de ordem física, psicológica, sexual, econômica ou simbólica (PAIM; STREY, 2006). No esporte, tais violências de gênero são bem claras, podendo ser observadas nos deboches, nos estereótipos, nas ofensas, nos preconceitos, nas intimidações, etc.

Em um estudo recente realizado pelas autoras acima, fica bem claro como as atletas sofrem esse tipo de violência. Os comentários geralmente se dirigem à sua beleza, ao seu corpo belo. Não exaltam a sua competência como atleta, como uma pessoa que passa horas e horas “malhando” em busca de uma condição física profissional, ou seja, há uma falta de reconhecimento do seu trabalho como atleta, o que não ocorre com o homem. Outro ponto se refere aos preconceitos; geralmente, as mulheres praticantes de futebol, por exemplo, têm a sua imagem associada ao homossexualismo; as mulheres praticantes dessa modalidade esportiva afirmam que estão estigmatizadas na sociedade como homossexuais. O mesmo ocorre com as mulheres que, em virtude do esporte que praticam, têm um aumento da massa muscular, o que leva muitos a considerarem que elas perderam sua beleza feminina, sua feminilidade, ou seja, fazem uma associação totalmente arbitrária entre a opção sexual e a modalidade esportiva praticada e o resultado desse trabalho no seu corpo. A pesquisa também apontou que a violência econômica é bem grande; geralmente, elas não conseguem “viver” do esporte; só uma minoria consegue se dedicar exclusivamente à ele, pois falta por parte do poder público, das federações e confederações um suporte financeiro (PAIM; STREY, 2006).

As mulheres que se dedicam à prática esportiva correm muitos riscos, não no sentido fisiológico, mas um conjunto de riscos subsequentes de observação dos seus corpos pelo tipo de modelação que sofrem, pelo tipo de movimento que expressam. Um corpo esportista feminino é um corpo aprisionado por uma cultura masculina hegemônica. Se a mulher apresenta as formas dominantes de feminilidade, não se espera que ela pratique esportes, e se pratica, espera-se que ela faça alguma modalidade esportiva compatível com sua forma feminina. Se não for o caso, considera-se que ela não é profissional (SILVA, P.; GOMES; QUEIRÓS, 2006).

Todos esses dados apresentados, reforçam o que já indicamos anteriormente, que é provável que o esporte esteja – mesmo com toda a luta das mulheres por igualdade – assentado sobre uma base patriarcal que gera um preconceito violento e acaba por afastar, limitar ou prejudicar a preparação das atletas. Primeiramente, porque o preconceito que as atletas de algumas modalidades sofrem acaba por fazer com que muitas desistam de praticar aquele esporte, ou porque não aguentam mais as piadinhas ou a associação ao homossexualismo, ou porque não conseguem sobreviver financeiramente com o esporte. Por

outro lado, muitas atletas, por medo de serem tidas como homossexuais, não treinam da forma correta para não aumentarem muito a massa muscular, ou procuram deixar bem evidentes algumas características “comuns” associadas às mulheres, como por exemplo: cabelo comprido, unhas compridas pintadas, entre outras, mesmo que elas venham prejudicar sua atuação dentro do universo esportivo. Tudo isso em nome da não associação ao homossexualismo ou do não afastamento do universo considerado cultural e socialmente como feminino.

Dessa forma, vemos que a violência de gênero do contexto esportivo, ou seja, os estereótipos de gênero, os preconceitos e as desigualdades de poder nas relações sociais dentro do contexto esportivo, levantadas pelo (as) participantes, podem ferir a individualidade da mulher atleta que é sistematicamente agredida, causando prejuízos graves e muitas vezes permanentes para a sua saúde emocional e psicológica. Em alguns casos, essa violência pode se transformar em obstáculos e impedimentos para a participação, crescimento e progressão profissional da mulher, ou seja, afetando ou negando seu direito de decidir, pensar, agir, transformar, escolher, enfim ser um Ser que se constrói e constrói o mundo (PAIM; STREY, 2006, p. 9).

Por outro lado, os esportes que envolvem agressão e violência são considerados como forma de iniciação à virilidade masculina, e é nesse espaço que os adolescentes ganham o “status de macho” demonstrando seu desprezo à dor, aos sofrimentos, mostrando controle do seu corpo, força, violência e a vontade de ganhar e “esmagar” seus adversários. Ou seja, ele “mostra que não é um bebê, uma moça ou um homossexual, mas um homem de verdade” (BADINTER, 1993, p. 94 *apud* SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 59).<sup>43</sup>

Nessa manutenção dos estereótipos e das desigualdades no meio esportivo, a mídia tem um papel de destaque. A começar pelos comentaristas, que como já relatamos, geralmente fazem comentários sexistas, discriminatórios, que acabam constrangendo as atletas, denegrindo sua imagem e desconsiderando seu trabalho. Além disso, acabam com frequência dando *closes* nas mamas ou nos glúteos das atletas, como se o importante fosse o corpo delas e não o jogo (algo que não ocorre nos jogos masculinos); fazem insinuações quanto a sua sexualidade, sem falar nas fotos que são tiradas durante o jogo, de partes do corpo feminino que nada têm a ver com o esporte praticado.

Sobre o papel da mídia, Betti (2004) adverte que o esporte praticado nas escolas está diretamente ligado ao tipo de esporte veiculado pela mídia, esporte este que está apoiado

---

<sup>43</sup> BADINTER, Elisabeth. **XY** – Sobre a identidade masculina. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

nas formas de produção capitalista, que busca a individualização, o vencer a qualquer custo, a discriminação, a segregação de gênero, a seletividade. Tal forma de esporte veiculado passa a ser a única forma de esporte possível e acaba se tornando o “modelo” de esporte para as práticas escolares (PEREIRA, 2004). Ou seja, o esporte que analisamos acima, que, por um lado, considera a mulher fraca, sensual, “objeto de consumo” ou, contraditoriamente, homossexual (as que querem romper com os estereótipos) e que, por outro lado, cobra do homem ser forte, viril, rápido, agressivo e violento, é justamente esse tipo de esporte que vai servir de parâmetro para as aulas de Educação Física. Influenciados por essa mentalidade, meninos e meninas irão às aulas, logicamente, buscando corresponder a essas concepções. Nas aulas, os meninos buscarão de toda forma corresponder a esses estereótipos, vencer a todo custo, mostrar sua virilidade, sua força, sua supremacia. As meninas buscarão manter sua feminilidade.

E é justamente por essas concepções segregadoras que até hoje, as escolas ainda mantêm turmas separadas por sexo nas aulas de Educação Física, prática que, como vimos, remete ao ano de 1971. Louro (1995) alerta que há muitas resistências para um trabalho integrado, fato esse muito vinculado a todo um histórico biologicista da Educação Física, como vimos anteriormente. Mas, será que realmente é verdade que existem diferenças significativas entre homens e mulheres que impeçam que ambos pratiquem juntos uma determinada modalidade esportiva? Será que essas diferenças estão presentes desde o início da vida, ou se apresentam depois de determinado tempo? Ou são fruto de uma ideologia machista?

Segundo Bee (1986, p.111), que analisa as capacidades físicas entre meninos e meninas, o ritmo de maturação das meninas tem um padrão de desenvolvimento mais rápido durante todo o tempo; um exemplo é a puberdade das meninas, que começa antes que a dos meninos. O crescimento físico das meninas é mais regular e previsível. Em relação à força e velocidade, há poucas diferenças até a adolescência; depois, os meninos são mais fortes e mais rápidos. No sistema cardiocirculatório, na adolescência, os meninos desenvolvem mais o coração e os pulmões, bem como a capacidade de transportar mais oxigênio no sangue. Em relação ao tecido adiposo, as meninas, desde o nascimento, têm uma camada maior de tecido gorduroso sob a pele e possuem maior porcentagem do peso corporal de gordura após a puberdade.

A força muscular, como comentado acima, só apresenta uma diferença significativa após a puberdade pela presença do hormônio testosterona, pois, ao que se refere

à propriedade de contração e à execução da força, ambos os sexos são iguais. Além da testosterona, que favorece o aumento da massa muscular e dos filamentos contráteis, a mulher apresenta mais adiposidade corporal, o que contribui para uma menor força. Outro fator que deve ser considerado é que a mulher apresenta mais flexibilidade que os homens, pela menor quantidade de massa muscular e pela maior elasticidade de tendões e ligamentos (AZEVEDO, 1988 *apud* OLIVEIRA, 1996).<sup>44</sup>

Em relação à resposta neuromuscular, na faixa etária de 6 a 18 anos, não há diferença significativa entre meninos e meninas quanto à eficiência do uso dos pequenos músculos; contudo, as mulheres apresentam uma destreza manual melhor. Além disso, não existe nenhuma diferença significativa no tocante à velocidade de reação perante um estímulo visual (KLAFS; LYON, 1982 *apud* OLIVEIRA, 1996).<sup>45</sup> No tocante à capacidade aeróbica máxima, os homens não apresentam diferenças significativas; ambos os sexos mostram-se capazes; em relação à captação de oxigênio, contudo, os homens apresentam uma maior potência aeróbica máxima, de 10% a 30% em relação às mulheres.

Tais dados nos mostram que realmente existem diferenças entre homens e mulheres; biologicamente, os homens apresentam capacidades físicas maiores; contudo, devemos ponderar que apesar dessas características serem de certa forma inatas aos homens e mulheres, não significa que todos os homens e todas as mulheres apresentem igualmente tais características. Com isso, queremos dizer que não podemos cair em um inatismo irrestrito em detrimento de um mundo cultural e social. As pessoas são diferentes, existem homens diferentes de homens e mulheres diferentes de mulheres. Existem homens que não se enquadram nos dados dessas pesquisas; o mesmo ocorre com as mulheres, e além do mais, condições sociais, como: alimentação, saneamento básico, moradia, estresse, entre outros fatores, influenciam e muito essas características. Não é possível para uma criança que não tem o que comer ou beber, que passa dias e dias sem ter uma refeição, que é constantemente vitimada por doenças, alcançar o seu pleno desenvolvimento. O biológico pode até apresentar uma pré-disposição, mas se o meio não é favorável, essa pré-disposição não se torna uma realidade. Ainda mais no Brasil, onde milhões de pessoas passam fome, moram em submoradias, são vítimas da violência e das drogas (até mesmo antes de nascerem).

---

<sup>44</sup> AZEVEDO, Tânia M. C. **A mulher na Educação Física: preconceitos e estereótipos.** 1988. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense: Niterói, 1988.

<sup>45</sup> KLAFS, Carl; LYON, M. Joan. **A mulher atleta: guia de condicionamento e treinamento físico.** 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

Não obstante essas características, devemos considerar também a questão do treinamento das habilidades. Como já mencionado anteriormente, não é possível uma pessoa apresentar certa característica se ela não a conhece, se não necessita, se não é estimulada para aquilo. Os seres vivos de um modo geral, e principalmente o ser humano, têm uma capacidade incrível de adaptação. Dessa forma, se o ambiente onde ele está requer determinadas características, é bem provável que ele as apresente. Uma criança que vive o horror da guerra, que vê dezenas ou até centenas de mortos constantemente terá outra concepção e reagirá de modo diferente em relação à morte; o contrário ocorre com uma criança que nunca viu alguém morrer. Atualmente, para os moradores das favelas cariocas ou paulistas, ver uma pessoa morta já não assusta tanto, já não comove tanto como há alguns anos, ou seja, o ambiente está mudando (infelizmente) nossas concepções.

Uma criança que é criada em uma fazenda, na qual desde pequena anda vários quilômetros, caça, pesca, monta animais, planta, colhe, etc., terá características bem diferentes, tanto psicológica quanto fisiologicamente, de uma criança que vive em um centro urbano. Com isso, queremos dizer que as necessidades de cada ambiente são diferentes, que o estresse sofrido e as adaptações necessárias feitas pelo corpo são diferentes, e é justamente isso que irá determinar (considerando as condições citadas acima) quais características serão mais bem desenvolvidas. Novamente retomando o exemplo da criança da fazenda e da cidade, se compararmos o nível de resistência muscular de ambas, com certeza a criança interiorana resistirá bem mais um esforço do que a outra, pois o seu corpo está sendo treinado diariamente para isso. Os níveis de esforço diário vão dando a ela uma capacidade maior, mesmo considerando que ambas estejam em condições equânimes biologicamente.

O inverso também é verdadeiro; se tomarmos o caso de uma menina que desde pequena tem seu espaço restrito, que é privada de certos tipos de brincadeiras, não terá como apresentar um bom desenvolvimento no tocante àquela atividade. Se ela não pode correr, brincar, subir em árvores, fazer “serviços pesados”, etc., se não é estimulada a utilizar a sua velocidade, força, agilidade, resistência, entre outras, é lógico que ela não irá desenvolver essas capacidades físicas. Já os meninos, ao contrário, na sua maioria, são estimulados a fazer tudo isso; dessa forma, com certeza irão ter essas capacidades desenvolvidas. Podemos dizer o mesmo em relação à diferença entre a coordenação motora fina, a flexibilidade, a paciência, a amorosidade, a ternura, em que as mulheres apresentam resultados melhores que os homens.

É justamente isso que acontece nas aulas de Educação Física de muitas escolas, que, por possuírem concepções ideológicas fundamentadas em fatores biológicos,

proporcionam às meninas oportunidades de movimentação restrita, atividades mais simples e diferenciadas dos meninos, o que a cabo, leva-as a um déficit motor que, com o passar dos anos, eleva muito a diferença motora entre meninos e meninas.

Felizmente ou infelizmente, o corpo humano é assim, é seletivo; o que não precisa ele não desenvolve, o que não usa atrofia (FRONTERA; DAWSON; SLOVIK, 2001), e isso se repetindo de geração em geração, talvez tenha resultado nessas diferenças apontadas nos estudos outrora apresentados (FERREIRA, M., 1996, 2007; GALLAHUE; OZMUN, 2001).

É importante também registrar que de modo algum podemos afirmar que um sexo tem superioridade sobre o outro; eles são apenas diferentes, o que pode ocorrer também dentro do mesmo sexo (como já exemplificado), o que não justifica a separação entre os sexos. Entretanto, muitos podem ficar preocupados, pois consideram que os meninos podem machucar as meninas porque são mais fortes e mais velozes; todavia, não há motivo para isso, pois, como foi mostrado, só existem diferenças significativas nessas capacidades físicas após a puberdade. Se considerarmos que em média a puberdade se inicia nas mulheres por volta dos 10 anos e nos homens aos 12, e para ambos o processo se estende por dois anos, as diferenças seriam constatadas por volta dos 14 anos, ou seja, no final do Ensino Fundamental e início do Médio. Portanto, antes dessa idade, as preocupações são desprovidas de qualquer fundamentação científica. Além disso, essas capacidades físicas, como força, resistência, velocidade, só poderiam ser consideradas como decisivas para separar meninos de meninas se os objetivos da Educação Física Escolar fossem a busca do rendimento. Algo que é totalmente inaceitável e incompreensível no atual nível epistemológico em que se encontra a disciplina, mas que, infelizmente, ainda ocorre com muita frequência.

Portanto, por esses argumentos, não se justifica que meninos e meninas tenham aulas separadas; muito pelo contrário, o contato com as diferenças, além de promover a oportunidade de ambos se reconhecerem como diferentes e ao mesmo tempo como complementares – desde que obviamente haja um trabalho em prol disso – propicia o contato com um mundo ainda desconhecido, com um mundo que ao desabrochar, propicia ao praticante um rol de atividades nunca antes exploradas que poderão fazer muito bem a ele para o seu crescimento como pessoa.

Corroborando essa visão, Sousa; Altmann (1999, p. 61) declaram sua repulsa ao fato de a Ginástica Rítmica Desportiva ser um monopólio feminino, pois a prática dessa modalidade de ginástica levaria a “[...] uma experiência que poderia ser interessante para ambos os sexos, pois possibilita a interação entre o corpo e o manejo de aparelhos manuais

diferenciados”. Além disso, possibilitaria o desenvolvimento da percepção dos alunos sobre as diferenças de gênero e poderia mostrar que os estereótipos não são tão corretos como aparentam, que não passam de ideologia, pois iria transparecer que existem vários tipos de meninos e meninas, com características diferentes; meninos que, apesar de todo o peso de uma cultura machista, não são violentos ou agressivos, e meninas que não são meigas e frágeis. Meninos que gostam de dançar e meninas que jogam futebol.

É preciso deixar claro que só a simples composição das turmas com meninos e meninas não significa que essa ideologia sexista esteja acabada; a mera união dos sexos nas aulas de Educação Física Escolar não resolve o problema. Auad (2006) afirma que junto à união de meninos e meninas, deve-se combater a separação e a oposição do gênero masculino e feminino. A simples coexistência entre os sexos pode ser infértil pois, há muito tempo, já foi internalizado o apoio à separação. Olhar a escola mista dentro de uma problemática social mais ampla revela que existe uma pseudomistura. Na escola, no mercado de trabalho e na política, pessoas do sexo masculino e do sexo feminino, embora estejam na presença um do outro, vivem espaços psicológicos diferentes e, portanto, não se “misturam”.

Entretanto, de acordo com a nossa experiência enquanto docentes, corroborando todos os autores e autoras que apresentamos para discussão, inclusive (OLIVEIRA, 1996) a escola não conseguiu se libertar do sexismo; pelo contrário, ela ainda apresenta os ranços do passado. Nas palavras da autora, a escola tem se colocado como mais um empecilho para as mudanças, pois reforça e cria estereótipos de gênero ao invés de questioná-los e modificá-los. E nesse contexto, os professores e professoras têm papel primordial.

Os professores e as professoras não percebem que as diferenças sexuais não são motivo para separar as turmas, e para Oliveira (1996), isso se dá, pois muitos voltam seus objetivos exclusivamente para o rendimento máximo em termos motores, e outros o fazem por não terem consciência dos efeitos negativos que esses estereótipos causam na vida dos alunos e alunas. O professor e a professora não têm se preocupado com as necessidades e possibilidades de obtenção de um rico desenvolvimento afetivo-social, no qual seus alunos e alunas possam aprender, conhecer e conviver com as diferenças.

Como todo professor e professora sabem ou deveriam saber, eles são um exemplo para seus alunos e alunas; quer queira ou não, ele e ela acabam servindo de molde, tornam-se ídolos. Os alunos e as alunas olham para o professor e para a professora como uma pessoa em quem eles e elas vão se espelhar para formarem sua personalidade. Portanto, a nossa opinião e principalmente os nossos atos enquanto docentes têm muito peso para o aluno e para a aluna;

por isso, devemos ter muito cuidado com as ideias, concepções e preconceitos que temos e que transmitimos para eles ou elas. É importante mais uma vez salientarmos que fazemos parte da sociedade e – ao contrário das pretensões positivistas de imparcialidade – somos certamente parciais, apesar de muitas vezes não admitirmos; portanto, por vezes produzimos e reproduzimos as desigualdades sem nos darmos conta disso, sem percebermos. Nesse sentido, Thompson (1981),<sup>46</sup> citado por Oliveira (1996), afirma que falta consciência dos professores e professoras em relação aos seus comportamentos estereotipados, mesmo daqueles que dizem não fazer diferenciações, pois observações da sua prática indicam o contrário.

Em um estudo feito por Pinheiro; Lopes (2007), que buscavam verificar a importância das ações e atitudes dos professores e professoras no desenvolvimento e no interesse por determinadas atividades físicas por parte dos alunos e alunas, bem como na construção das identidades e dos papéis de gênero, constataram que a grande maioria dos professores têm muito prazer, sentem-se mais competentes e dão grande importância em trabalhar com os esportes clássicos (handebol, futebol, basquetebol, ginástica, voleibol e lutas), e as professoras, não. Todavia, quando o conteúdo é ginástica e dança, os dados se invertem; as professoras sentem muito prazer, sentem-se mais competentes e dão maior importância àquele conteúdo. Entre as modalidades adequadas para homens e mulheres, o resultado não indicou diferenças significativas, com exceção da dança, que foi apontada por mais da metade dos homens inquiridos como sendo uma modalidade adequada às mulheres. Diante de tais dados, podemos inferir que há uma predisposição dos professores para o ensino das modalidades esportivas clássicas em detrimento da dança e ginástica. Já as professoras apresentam uma predisposição para o ensino de ginástica e dança e uma negação às lutas.

Ficam claras essas dicotomias nos estudos de Oliveira (1996, p. 41):

[...] nas aulas de Educação física o menino continua sendo melhor estimulado em seus aspectos motor através do esporte, e ao mesmo tempo é privado de comportamentos e atividades que dêem vazão aos sentimentos, ao ritmo e a determinados movimentos que são culturalmente categorizados como femininos. Por outro lado, a menina continua sendo aceita e condicionada à participação pacata, defasada submissa dentro dos esportes (quando lhe é proporcionado tal conteúdo) e sendo-lhe permitidos somente os conteúdos considerados femininos, como a ginástica e a dança.

---

<sup>46</sup> THOMPSON, Margaret M. **Project S.E.E. Sex stereotyping and human development, Seek equity educationally in elementary school physical education.** University Illinois. Urbana Champaign, 1981.

Além das oportunidades desiguais oferecidas a meninas e meninos, os professores e professoras possuem também expectativas diferentes. Auad (2006), em suas pesquisas, afirma que os meninos com frequência subvertem as ordens dos professores e das professoras como uma forma de exercer certa independência e autonomia. Os meninos falam alto na sala, expressam-se com movimentos mais amplos como modo de se imporem. E, por vezes, esse comportamento é visto pelos professores e professoras como um fato desejado, necessário e já esperado para a implementação da masculinidade. Mas, ao contrário, isso não combina com as meninas. Dessa forma, os professores e as professoras estão colaborando para reforçar a veiculação ideológica dessas características estereotipadas, mesmo sem a clara percepção do seu papel.

Fica claro por esses exemplos que alguns professores e professoras não estão conscientes da sua atuação enquanto formadores de opinião; não estão se dando conta do seu papel político; que mesmo sem quererem, têm uma atuação política (FREIRE, 1995). Contudo, sua postura não trabalha em prol da emancipação, mas da perpetuação das discriminações; eles são reacionários, mesmo sem terem clara consciência, mesmo sem quererem, mesmo considerando-se neutros ou a-políticos. Isso ocorre, pois na sociedade, não é possível ser neutro, uma vez que a neutralidade, na verdade, é a negação da luta pela libertação, o que significa a manutenção da ordem excludente. Quando o professor ou professora não se questiona sobre seus próprios hábitos e costumes que são refletidos na sua atuação, bem como sobre a disciplina que leciona e a escola onde trabalha, quando não questiona, por exemplo, por que futebol é coisa de menino, ou dança é coisa de menina, está servindo para manter um complexo sistema de dominação-exploração da sociedade. Heleieth Saffioti<sup>47</sup> relata de forma brilhante que a sociedade está assentada sobre uma tríade de dominação-exploração no tocante a gênero, raça/etnia e classe social.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Em todas as obras dessa autora por mim consultadas, ela sempre analisa o sistema de dominação-exploração da sociedade, composta pela tríade Patriarcado-racismo-capitalismo. Ela relata, que “com a emergência do capitalismo, houve a simbiose, a fusão, entre os três sistemas de dominação-exploração, acima analisados separadamente [patriarcado-racismo-capitalismo]. Só mesmo para tentar tornar mais fácil a compreensão deste fenômeno, podem separar esses três sistemas. Na realidade concreta, eles são inseparáveis, pois se transformaram, através deste processo simbiótico, num único sistema de dominação-exploração, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo” (SAFFIOTI, 1987, p. 60).

<sup>48</sup> Como fica claro no trecho citado acima, o sistema de dominação-exploração está posto nessas três vertentes que se consolidam em uma única. Contudo, como a autora mesma relata, para ficar mais fácil a compreensão e o estudo sobre o assunto, ainda mais, levando em consideração as restrições de uma dissertação, iremos nos aprofundar no estudo do gênero; contudo, com certa frequência faremos relações com as outras duas vertentes.

Todavia, há de se considerar que esse professor ou professora também é vítima de um complexo sistema ideológico advindo dos detentores do poder que, desde o seu nascimento, têm lhe mostrado o que é certo e errado, o que pode e não pode, e que na sua formação enquanto docente, possivelmente não lhe foi dada a oportunidade de desenvolver a percepção em relação a esses mecanismos de alienação e muito menos ao seu papel de agente transformador.

Sem essa percepção por parte do professor e professora, a ideologia dominante tem caminho livre, fazendo transparecer que a escola, enquanto instituição, bem como sua arquitetura, seus conteúdos, a distribuição dos espaços, suas disciplinas, as relações entre alunos e professores, ou seja, o currículo, é algo neutro, sem intenção política alguma; contudo, a utilização do currículo escolar se apresenta como um dos principais meios para disseminar da ideologia dominante. Por isso, faz-se necessário adentrarmos nas teorias do currículo para verificarmos de que forma isso se dá, pois só conhecendo as dissimulações, a ocultação das verdades, ou seja, as armadilhas presentes, é que poderemos combatê-las.

## **2.3. CURRÍCULO, GÊNERO E PODER**

### **2.3.1. A SUPOSTA NEUTRALIDADE DO CURRÍCULO**

O nascimento da escola, como já pontuamos anteriormente, teve sua generalização no período da Revolução Industrial, momento social e econômico, que exigiu que os trabalhadores – os quais na sua grande maioria eram analfabetos – se qualificassem. Assim, o novo poder econômico que surgia – a burguesia – pressionou o estado, exigindo escolas para todos, logicamente, para poder formar trabalhadores para suas indústrias. A escola, por sua vez, deveria socializar os indivíduos na nova realidade da sociedade moderna, capacitando-os para o trabalho industrial. Essa capacitação não se restringia à alfabetização, ao ensino dos cálculos ou das ciências naturais, mas também abrangia um conjunto de normas, valores e preceitos morais adequados aos interesses da burguesia, o que levou a escola a conseguir legitimidade de todas as classes sociais.

Para dar conta da sua missão “social”, a escola se utilizou do currículo como instrumento por excelência para o controle social que pretendia estabelecer (MOREIRA, F.;

SILVA, 1999). Portanto, a escola surgiu com uma missão instrumental de processar mão-de-obra para a indústria, e o currículo seria o instrumento para esse fim.

O termo currículo, segundo Sacristán (1998), provém da expressão latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado, a uma corrida. Para Goodson (2002), essa implicação etimológica leva o currículo a ser definido como um curso, um percurso, uma sequência a ser seguida. “A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso de escolarização” (SACRISTÁN, 2000, p. 125). Nesse contexto, desde cedo, o vínculo entre currículo e prescrição foi forjado e “o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado” (GOODSON, 2002, p. 31).

Como é possível perceber, desde cedo, o currículo esteve ligado a um percurso a ser seguido, a prescrições que levem a um fim. Com a Revolução Industrial, a família perdeu a primazia da educação dos filhos, cedendo-a às escolas, que então tinham a obrigação de “socializar” as massas na nova realidade industrial. Com isso, surgiu a necessidade de organizar o sistema educativo através de uma sequência de escolarização. Dessa forma, o currículo apareceu com a obrigação de regular, controlar e distribuir os conteúdos necessários à nova realidade (SACRISTÁN, 2000).

De forma semelhante, Hamilton; Gibbons<sup>49</sup> (1980), citados por Goodson (2002), relatam que o termo currículo entrou no vocábulo educacional quando a escolarização estava se transformando em atividade de massa. Contudo, os autores afirmam, baseados no Oxford English Dictionary, que a expressão foi utilizada pela primeira vez em 1633, na Universidade de Glasgow. Em 1902, John Dewey, o pai da escola nova, falou em currículo ao lançar um livro chamado “*The Child and the Curriculum*”, no qual criticava os currículos utilizados na época (SCHMIDT, 2003).

Entretanto, sua consagração foi nos Estados Unidos, em uma época em que os governos precisavam dar uma resposta rápida ao grande aumento dos contingentes humanos nas cidades, os quais migravam do interior do país e de todas as partes do mundo atrás dos empregos nas indústrias, resultando num aumento considerável dos problemas sociais. Frente a essa situação, a escola teve um papel fundamental, qual seja, o de aculturar as crianças e

---

<sup>49</sup> HAMILTON, D.; GIBBONS, M. Notes on the origins of the educational terms class and curriculum, [S.I.: s.n.], 1980.

adultos “emigrantes e imigrantes”. Para isso, utilizaram-se de uma burocratização, com a padronização de procedimentos e do currículo. Assim, as escolas tinham o objetivo de pregar a obediência e o conformismo, e produzir pessoas que tivessem inculcado os valores tradicionais do modo de vida norte-americano quanto às normas e propensões exigidas aos trabalhadores zelosos e eficientes para a base industrial (APPLE, 2006). E nada melhor para isso do que utilizar o currículo; assim, tornou-se indispensável organizar o currículo e dar-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência (MOREIRA, F.; SILVA, 1999).

Foi nesse contexto que Franklin John Bobbitt lançou o livro “*The Curriculum*” em 1918, considerado o precursor dos estudos das teorias do currículo. Para Silva T. (2005), o livro de Bobbitt é um marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. Bobbitt (1918) considerava o currículo como um “conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta” (SCHMIDT, 2003, p. 62). Sua proposta concebia a escola funcionando eficientemente como uma empresa econômica nos princípios propostos por Taylor<sup>50</sup> (SILVA, T., 2005).

Apple (2006) pontua que Bobbitt (1918) se valeu das ideias do movimento de administração científica, que era utilizado nas indústrias, e desenvolveu uma teoria de construção do currículo que se baseava na diferenciação de objetivos educacionais em termos das funções particulares e restritas da vida adulta. Ele via no currículo a oportunidade de conseguir a unidade dos indivíduos e de alcançar um consenso normativo e cognitivo entre os indivíduos da sociedade. Um pensar único. Ele buscava alcançar objetivos claros, observáveis e mensuráveis de acordo com um currículo bem orquestrado, desenhado e sequenciado.

Portanto, Bobbitt (1918) criou um paradigma de currículo que, segundo Domingues (1988, p. 28), tinha dois princípios básicos. O primeiro buscava “preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida”. Já o segundo queria “basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas e na situação também específica na qual devem ser desempenhadas”.

---

<sup>50</sup> Frederick Taylor, inspirado pelo positivismo, criou uma técnica de organização de trabalho fabril que pretendia obter, com a maior economia de tempo e de esforço, o máximo em produção e rendimento (KOOGAN; HOUAISS, 2004). O processo taylorista separa a concepção da execução do trabalho, criando o setor de planejamento e submetendo o operário ao parcelamento das tarefas. A tendência tecnicista de ensino resulta da tentativa de aplicar na escola os métodos de administração Taylorista (ARANHA, 1997).

Analisando as reflexões dos autores citados acima, podemos inferir que as ideias de Bobbitt (1918) se ajustavam perfeitamente aos anseios e interesses dos governantes e da burguesia industrial. O que o autor propunha, pode-se dizer, é que a escola deveria servir como “trampolim” ou como uma espécie de estágio preparatório, tanto cognitiva como normativamente, para a futura vida na indústria. Na escola, o aluno iria aprender tudo o que deveria saber e ser para se tornar um bom operário. Lá, ele iria se alinhar com os interesses e ideologias dos dominantes para desempenhar seu papel de operário na sociedade. Sobre isso, entendemos que as palavras de Kliebard (1975)<sup>51</sup> são bem esclarecedoras:

[...] numa parte do sistema de produção, sendo o aluno a matéria bruta, que deve ser transformada num finíssimo e útil produto, sob o controle de um técnico altamente qualificado. O resultado desse processo, de produção deve ser cuidadosamente pré-delineado de acordo com rigorosas especificações e, quando produtos provam ser inúteis são descartados em favor de outros mais eficientes. Toma-se cuidado com aquelas matérias brutas de particular qualidade ou composição, canalizando-as para o próprio sistema de produção (KLIEBARD, 1975, p. 84 *apud* DOMINGUES, 1988, p. 28).

As intenções e princípios de Bobbitt (1918) tiveram correspondência e ganharam amplitude com a publicação do livro: “*Princípios básicos do currículo e ensino*”, escrito em 1949 por Ralph Tyler, o qual é uma proposta ampliada da visão científica de Bobbitt (1918). Nesse livro, Tyler (1949) estabelece que quatro questões básicas devem ser contempladas para fazer qualquer currículo. Segundo Schmidt (2003), a primeira diz respeito aos objetivos educacionais que a escola deve buscar. A segunda se refere a quais conteúdos devem ser veiculados pela escola para que os objetivos sejam alcançados. A terceira diz respeito a como organizar de forma eficiente esses conteúdos, ou seja, a metodologia. E por fim, como avaliar se os objetivos foram alcançados. O livro tornou-se uma espécie de referência para quem trabalha com currículo por oferecer estratégias claras e definidas para o desenvolvimento de atividades nesse campo (SANTOS, L.; MOREIRA, 1995, p. 48-49).

A formulação dos objetivos é o núcleo central da racionalidade de Tyler, e deve ser baseado na razão e na realidade. Para isso, ao serem estabelecidos, os objetivos devem levar em consideração três aspectos: interesses e necessidades dos alunos, vida contemporânea fora da escola e sugestões dos especialistas em currículo. Apesar dessa

---

<sup>51</sup> KLIEBARD, Herbert M. Metaphorical roots of curriculum design. In: PINAR, Willian F. **Curriculum theorizing. The reconceptualists**. Berkeley: McCutchan publishing, 1975, p. 84-85.

aparente consideração aos interesses dos alunos, suas preocupações são técnicas, ou seja, de controle (DOMINGUES, 1988).

As ideias de Tyler influenciaram durante muito tempo os estudos sobre o currículo. Os processos de seleção e organização dos conteúdos e das atividades de aprendizagem constituíram-se como questões centrais dos estudos do currículo. Até os anos 1960, tais visões, ligadas à eficiência e à racionalidade técnica e científica em favor da minimização de custos, maximização de lucros e planejamento rigoroso baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, predominavam nos estudos da área (SANTOS, L.; MOREIRA, 1995).

Uma das mais importantes seguidoras das teorias de currículo de Tyler foi a argentina Hilda Taba. Fortemente influenciada por Tyler, ela propôs sete passos para a construção de um currículo que, segundo Domingues (1988), são os seguintes: diagnóstico das necessidades; formulação de objetivos; seleção de conteúdos; organização de conteúdos; seleção de atividades de aprendizagem; organização das atividades de aprendizagem; determinação do que se vai avaliar e das maneiras como fazê-lo.

Pois bem, foi embasado nas teorias tradicionais de Tyler e Taba que os estudos sobre currículo no Brasil começaram. Seu início se deu por volta de 1966, com o lançamento do primeiro manual escrito no Brasil sobre currículo, de Dalila Sperb.<sup>52</sup> As ideias de Tyler e Taba foram muito bem aceitas no Brasil, principalmente porque iam ao encontro dos ideais dos governos autoritários brasileiros. Tais propostas curriculares ajudaram a implantar o tecnicismo na educação brasileira. Com isso, houve uma grande especialização de funções e novas formas de organizar o trabalho escolar. Os ideais tecnicistas dominavam nossas escolas. A prática pedagógica ocorria de forma acrítica, mecanizada, havendo um distanciamento do fazer e do pensar, da concepção e da ação. A ideologia dominante era a da eficiência, da racionalidade, do controle e da maximização do rendimento (SCHMIDT, 2003). Saviani (1985), de forma bem sensata, revela as características que nossas escolas assumiram, baseadas nesse tipo de pedagogia:

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. A organização do processo, converte-se na garantia da

---

<sup>52</sup> SPERB, Dalila C. **Problemas gerais do currículo**. Porto Alegre: Globo, 1966.

eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 1985, p.16).

Como é possível perceber, as teorias tradicionais apoiadas no cientificismo administrativo/industrial de Taylor dominaram durante muitos anos os estudos e debates sobre o currículo, e ainda, na contemporaneidade, mostram sua força. O currículo, nessa perspectiva, é essencialmente uma questão técnica cujo paradigma está centrado na sua organização e desenvolvimento. Dessa forma, é visto e concebido como algo neutro, asséptico, sem interesses particulares, que está a serviço de todos, independentemente da classe social, cor da pele, raça, gênero, credo religioso, etc.

Todavia, uma série de acontecimentos mostrou que aquele modelo de sociedade – no qual as escolas, por intermédio do currículo tradicional, tinham o grande papel de ajudar a construir – não estava tornando-se realidade, o que a escola prometera não estava cumprindo, ou seja, a tão sonhada, almejada e prometida mobilidade social e prosperidade não estavam acontecendo. Ao contrário, houve um aumento considerável de desemprego, crimes, violência, entre outras coisas. Nesse contexto, as instituições educacionais foram alvo de várias críticas.

Denunciavam-se suas características extremamente racionais, opressivas e violentas. Não mais se supervalorizava o planejamento, a implementação, o controle do currículo e os objetivos comportamentais. Não eram mais incentivados os procedimentos “científicos” de avaliação e a pesquisa quantitativa como melhor caminho para produzir conhecimento (MOREIRA, F.; SILVA, 1999).

Era necessário que o ensino se transformasse. Era necessário que se reconceitualizasse a escola e o currículo; o tecnicismo, como vimos anteriormente, causou uma gama enorme de prejuízos, os quais precisavam ser corrigidos. Era necessária uma mudança de quadro; a concepção acrítica, mecanicista, a falta de percepção frente às discriminações, o incentivo ao conformismo, bem como o distanciamento entre o pensar e o fazer, entre a reflexão e a ação, precisavam ser rapidamente revistos a fim de possibilitarem uma educação que desnudasse a realidade, que mostrasse o quanto a escola estava contribuindo para a disseminação das discriminações, incluindo as de gênero, ou seja, uma educação desveladora de verdades.

### 2.3.2. O NASCIMENTO DAS TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO

As críticas ao modelo tradicional de currículo fizeram com que houvesse uma reconceitualização do currículo. Tal reconceitualização abandonaria os ideais de eficiência, racionalidade, cientificismo administrativo e técnico que permeavam o modelo tradicional. O novo enfoque estava voltado para uma análise sociológica da escola. No caso do currículo, “a intenção central era de identificar e ajudar a eliminar os aspectos que contribuíram para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais” (PINAR; GRUMET, 1981 *apud* MOREIRA, F.; SILVA, 1999, p. 15).<sup>53</sup>

Dois grupos principais foram os responsáveis por essa reconceitualização do currículo. Um deles era na Inglaterra, onde vários sociólogos liderados por Michael Young começaram a estudar a realidade educacional britânica que se apresentava injusta e ineficiente. Para tentar mudar tal quadro, começaram a interferir na formação dos professores e estudar o currículo, alocando todos os esforços para uma melhora no quadro educacional. Tal movimento se convencionou chamar de Nova Sociologia da Educação (NSE). Essa corrente sociológica é considerada a primeira a ter como foco de estudos o currículo. Buscavam formar as bases de uma sociologia do currículo que mostrasse que as formas de consciência e conhecimento são construídas socialmente e que acrescentam íntima relação com as estruturas sociais, institucionais e econômicas. Buscavam construir um currículo que refletisse não apenas os interesses das classes dominantes, mas os interesses econômicos, sociais e culturais dos grupos oprimidos (SILVA, T., 2005). O grande livro que marcou a NSE foi o “*Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*”, editado em 1971 por Young (MOREIRA, F.; SILVA, 1999).

O outro grupo que iniciou os estudos críticos do currículo, era formado principalmente pelos norte-americanos Michael Apple e Henry Giroux, que – influenciados fortemente por tendências Neomarxistas, pelas críticas da escola de Frankfurt, pela nova sociologia da educação inglesa e por Paulo Freire – criticavam a abordagem técnica do

---

<sup>53</sup> PINAR, W.; GRUMET, M. Theory and practice and the reconceptualisation of curriculum studies. In: LAWN, M; BARTON, L. (eds.) **Rethinking Curriculum Studies: a radical approach**. Londres, Croom Helm, 1981.

currículo estabelecido (SCHMIDT, 2003). Procuravam mostrar as conexões entre a organização da economia e do currículo. Eles examinavam as relações entre: currículo e estrutura social; currículo e cultura; currículo e ideologia; currículo e poder; currículo e controle social (MOREIRA, F.; SILVA, 1999).

Para Michael Apple (2006), o currículo representa as estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é algo neutro, não é desinteressado. O conhecimento que o currículo considera legítimo e digno de ser transmitido às futuras gerações, na verdade, representa um interesse particular, uma forma particular de conhecimento que tem um determinado fim e que definitivamente não está a serviço dos menos favorecidos. É necessário saber por que esse conhecimento e não aquele foi transmitido. Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma?

Apple (1989) relata, por exemplo, que é ensinada às crianças, por intermédio do currículo, apenas a história dos povos vitoriosos, dos grandes feitos das civilizações dominantes, dos homens importantes; contudo, não é mostrada a história dos povos dominados, a história das mulheres, as contestações, conflitos e resistências. E isso não é por acaso, é algo interessado. É parte de um processo de aculturação, de legitimação da história do modo de vida dos povos dominantes.

Tem-se tornando crescentemente óbvio ao longo desse mesmo período que nossas instituições educacionais não são os instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostariam que fossem. Sob vários aspectos esta crítica tem sido salutar, uma vez que tem aumentado nossa sensibilidade para o importante papel que as escolas – e o currículo explícito e o currículo oculto no seu interior – exercem na reprodução de uma ordem social estratificada que continua sendo notavelmente iníqua em termos de classe, gênero e raça (APPLE, 1989, p. 26).

Henry Giroux critica a visão tradicional de educação, a qual, por trás de um suposto igualitarismo e neutralidade cultural, tem o propósito de enredar diferentes grupos culturais em uma trama ideológica que busca sustentar uma tradição ocidental e o modo de vida dominante, ignorando as relações desiguais de poder que se desenvolvem entre eles (GIROUX, 1987). O mesmo autor, vê o currículo como política cultural, afirmando que a escola não só transmite fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói significados e valores sociais e culturais, ou seja, a escola produz pessoas. Desse modo, a cultura, segundo Giroux (1987), deve ser entendida como uma forma de produção cujo processo estaria ligado ao modo como se estruturam diferentes formas sociais. A cultura não é mero depósito de

conhecimentos, formas, práticas sociais e valores que são acumulados e transmitidos aos alunos. Essa concepção não vê e não considera a cultura dominante e institucionalizada como um discurso selecionador e privilegiado que pode funcionar para legitimar interesses e grupos específicos.

[...] a cultura é esfera de luta e de contradições e deve ser vista como inacabada, como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida. É um tipo de práxis que tem uma qualidade dialética que se manifesta em formas e práticas culturais, as quais podem servir tanto para intenções dominantes como a anseios emancipatórios. Como forma de dominação, silencia ativamente culturas subordinadas. Como forma emancipatória, a cultura é uma expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta do povo para se “representar” como agentes humanos, estabelecendo seu lugar de direito no mundo (GIROUX, 1987, p. 47).

Como não poderíamos deixar de citar, no Brasil, tal visão tem como seu principal ícone Paulo Freire. Em seu livro “*Pedagogia do Oprimido*”, Freire (2005) parte do princípio de que a sociedade é dividida em classes e que a nossa educação é tecnicista, é uma “educação bancária”, ou seja, o professor ou professora deposita os conteúdos nos alunos ou alunas, os quais os recebem de forma passiva, e tal conteúdo é totalmente desconectado da realidade deles e delas e está alinhado a interesses dominantes. Ele propõe que o ensino se inicie pela vivência cotidiana do aluno e da aluna, pelas suas experiências. Concebe a educação como algo extremamente político, que deve levar os alunos e as alunas a perceberem sua condição de oprimidos e se libertarem. Tanto é, que Freire (1989, 1996) concebe que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Domingues (1988), ao analisar essas tendências críticas, argumenta que o currículo não pode ser separado do quadro social mais amplo, mas sim, deve ser histórica e culturalmente determinado; e que o currículo é um ato político, que busca a emancipação das classes dominadas.

Sob essa ótima crítica, o currículo nada tem de neutro; ele é acima de tudo interessado, ele expressa relações de poder, o que, por sinal, é o cerne das análises críticas. O currículo é um campo político, um campo de luta e contestação. Ele está a serviço de alguém ou de um grupo, e as pessoas comprometidas com uma sociedade mais justa, como nós, devem fazê-lo ficar a serviço dos menos favorecidos. Ele não pode mais ser concebido como uma simples técnica de organização de conteúdos; não pode ser formulado sem levar em consideração o contexto histórico, social e cultural das alunas e alunos. Assim, se para as

teorias tradicionais o importante era a eficiência do planejamento de ensino, levando em consideração os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, para as teorias críticas o importante é reconhecer o que está por trás de tudo isso, quais são os interesses latentes, quais são as ideologias, quais são e como são as pessoas que ele quer produzir. Um currículo para quem? Um currículo para quê? Um currículo por quê?

A partir desse momento, podemos considerar o currículo como sendo:

[...] um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal — ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, F.; SILVA, 1999, p. 8).

Dessa forma, as questões de poder são o âmago da reflexão das teorias críticas de currículo. Alguns grupos possuem na sociedade mais poder do que outros, por questões econômicas, raciais ou de gênero. E com esse poder, influenciam e manipulam os menos favorecidos. Tal influência se dá, se produz e reproduz principalmente nas escolas.

Como já comentado no item 2.2.1, a escola é um local que, por muitos anos, as crianças, jovens e adultos são obrigados a frequentar, independentemente da classe social, do gênero, da raça/etnia, etc. Ela é uma instituição da qual os grupos dominantes lançam mão para inculcarem nos seus frequentadores as suas ideias, as suas ideologias. Eles o fazem de uma forma bem sutil, lenta, contínua e aparentemente desinteressada.

A escola, de modo geral, goza de um tipo de prestígio que lhe dá a falsa realidade da neutralidade, do seu modo desinteressado de ensinar; entretanto, na verdade, não é isso que acontece. Tal aparência serve “de forma ideal para ajudar a legitimar as bases estruturais da desigualdade” (APPLE, 1989, p. 29). Ela ajuda a manter e criar a hegemonia das classes dominantes. Ao selecionar o currículo a ser transmitido aos alunos, ela o faz de acordo com o interesse das classes dominantes. Essa seleção indica que determinado conhecimento, tradição ou comportamento é digno de ser transmitido às próximas gerações, enquanto outros já são excluídos, ocultados, negligenciados. Ou seja, a escola ajuda a manter o privilégio dos grupos dominantes por meios culturais ao julgar que os conhecimentos, os conteúdos, os comportamentos, as tradições e a visão dos grupos dominantes são legítimos e dignos de

serem preservados e transmitidos; dão legitimidade a essas categorias e formas de pensamento (APPLE, 2006). O sistema educacional é um elemento excepcional para manter as relações existentes de dominação-exploração na sociedade capitalista-patriarcal.

Portanto, a escola é um elemento por excelência para os interesses capitalista-patriarcais; ela produz e reproduz suas características, pessoas e conhecimentos. Esse trabalho da escola só é possível pois ela se utiliza da ideologia, do currículo oculto e de outras formas de reprodução das características capitalista-patriarcais. Portanto, para este trabalho, é imprescindível analisarmos o que são e de que maneira se dão as ideologias, o currículo oculto e outras formas de reprodução dos interesses dominantes na escola. Assim sendo, tais componentes são básicos para a análise e compreensão do currículo das escolas e como tal sistema de dominação-exploração se perpetua. Além disso, para que os alunos tenham a clara percepção das discriminações que estão sofrendo frente à diversidade de gênero, é de fundamental importância desocultar as realidades, ou, como pontua Freire (1995, 1996), desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante; e dessa forma, percebendo o que eles sofrem e quem os faz sofrer, conhecendo de fato seus algozes, poderem lutar pela sua libertação.

### **2.3.2.1. A IDEOLOGIA**

Grande parte da literatura crítica do currículo, da pedagogia e da sociologia em geral sempre se preocupou em analisar as questões referentes à ideologia. Entender como a ideologia é torna-se algo fundamental para entendermos as escolas e a sociedade. Freire (2005) relata que para que os seres humanos deixem de ser oprimidos, ou seja, para que se libertem, é necessário que haja um processo em que eles possam se desideologizar. Em seu último livro lançado em vida, Freire (1996) dedica um capítulo inteiro para tratar da questão da ideologia; ele relata que a ideologia tem a ver diretamente com a ocultação da verdade e dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar a realidade e ao mesmo tempo nos tornar “míopes” e “surdos”. Ele ressalta que uma das tarefas primordiais de uma pedagogia crítica “[...] é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores” (FREIRE, 2000, p. 22).

Mas, afinal de contas, o que é ideologia? Como ela atua na escola e na vida em geral? Como ela é utilizada pelos grupos dominantes para manterem seu poder? Ela pode ser utilizada pelos grupos dominados para sua libertação? Como ela atrapalha a percepção dos alunos que estão sendo alvo de discriminações de gênero nas aulas de Educação Física? É com o intuito de respondermos a essas perguntas que nas próximas páginas iremos tratar da ideologia.

O termo ideologia pode ter várias conotações, pode ter muitas definições; contudo, podemos destacar duas concepções que, de modo geral, apontam para duas visões diferentes de ideologia: uma positivista e outra marxista.

Em linhas gerais, a concepção positivista de ideologia, conforme Chauí (1991), relega a explicação de ideologia como sinônimo de teoria, ou seja, é entendida como uma organização sistemática do montante dos conhecimentos científicos que abrange desde a formação das ideias mais gerais até as mais específicas<sup>54</sup>. Todavia, este trabalho acadêmico irá considerar a concepção marxista de ideologia.

Chauí (1991) relata que os homens no seu processo de humanização produzem, num movimento incessante, isto é, histórico, meios de sociabilização que se dão através de instituições determinadas, como a escola, a família, etc. Os seres humanos produzem ideias e representações que servem para explicar e compreender sua vida individual, social e suas relações com o natural e o sobrenatural. Com o passar do tempo, tais ideias começaram a ser consideradas como autônomas; as ideias existem em si e por si desde toda a eternidade. Essas ideias, entretanto, tenderão a esconder os modos reais pelos quais as relações sociais foram produzidas e a origem das formas de exploração do homem pelo homem. E é justamente esse ocultamento da realidade social que é a ideologia. “Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas” (CHAUÍ, 1991, p. 21). É interessante notar que essas ideias nascem a partir da nossa experiência social direta, ou seja, através do viver, do interagir, do ver o mundo. E essa nossa aparência do mundo, das coisas, dos fatos, se dá como se fosse a essência das próprias coisas. Assim, o que era aparência vira essência. Dessa forma, não percebemos o real do fato (CHAUÍ, 2000).

---

<sup>54</sup> Visto que essa concepção de ideologia não será a adotada no presente trabalho, reservamos o direito de tratá-la de forma bem superficial. Para maiores detalhes, ver Chauí (1991).

Essas ideias aparentes – que na verdade escondem o real – não se limitam às consciências individuais, mas formam uma consciência coletiva. Entretanto, essas ideias distorcidas da realidade, ou particulares da realidade, que dominam o imaginário social, são as ideias, necessidades e interesses das classes dominantes. Conforme pontuam Marx; Engels (1999, p. 25, grifos do autor):

As idéias da (*Gedanken*) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força<sup>55</sup> *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as idéias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéias; que regulem a produção e a distribuição das idéias de seu tempo e que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época.

Portanto, o que Marx; Engels afirmam é que a classe dominante, que tem o controle dos meios de produção material, detém também os meios de produção das ideias que justamente estão a serviço do seu poder de dominação.

Tais ideias dominantes são distribuídas e disseminadas pela sociedade como se fossem comuns, como se fossem a única forma possível de entender, de ver a realidade. Ou seja, ocorre uma naturalização das ideias. E assim, não há contestação, pois tais ideias não são mais ideias de uma pessoa ou grupo, mas se disseminaram como ideias da coletividade, da sociedade em geral e se tornaram naturais. Dessa forma, como ideias naturais, não estão mais ligadas a quem as criou, ou seja, a classe dominante. Com isso, mesmo quem está sendo oprimido por essas ideias não vê como pode fazer algo para mudar, pois não tem consciência de quem as criou; elas se tornaram naturais, assim como a chuva ou o sol. Assim, “a naturalização surge sob a forma de idéias que afirmam que as coisas são como são porque é

---

<sup>55</sup> Ou, poder.

natural que assim sejam. [...] A naturalização é a maneira pela qual as idéias produzem alienação social”<sup>56</sup> (CHAUÍ, 2000, p. 217).

Um exemplo clássico de naturalização é dizer que o negro jogador de capoeira, por exemplo, é “baderneiro” ou “maloqueiro”, quando na verdade não é. Essa imagem do negro que pratica a arte da capoeira ser qualificado dessa forma serviu a determinados fins logo após a abolição da escravatura no Brasil. Entretanto, tal ideia se naturalizou e se tornou senso-comum. Outro exemplo de naturalização e senso-comum é considerarmos que o futebol é esporte para homem, que tem que ser violento, viril e forte; que só quem entende de futebol é homem, que as meninas não podem jogar. Apesar do grande sucesso da seleção brasileira de futebol feminino, esse problema ainda persiste. Tanto é, que a maioria das equipes e jogadoras de futebol não têm patrocínio, e quando conseguem, ainda esbarram na burocracia machista das federações e da confederação brasileira de futebol.

Essa naturalização de que o futebol é “coisa de homem” ainda é tão grande que não se resume apenas as jogadoras; também sofrem seus efeitos as demais profissionais envolvidos com o “mundo” da bola. Outro exemplo que podemos citar, que no momento está em grande evidência na mídia, é o fato ocorrido com a auxiliar de arbitragem (bandeirinha) Ana Paula, que, por ter cometido erros em um jogo entre Botafogo e Figueirense, logo foi xingada e seus erros foram vinculados ao seu sexo, ou seja, ela errou porque era mulher<sup>57</sup>.

Essa mesma auxiliar de arbitragem, por ter feito um trabalho artístico nua para uma revista masculina, causou uma grande polêmica, e muitos comentaristas esportivos estão

---

<sup>56</sup> A alienação é o fenômeno pelo qual os homens criam ou produzem alguma coisa; dão independência a essa criatura como se ela existisse por si mesma e em si mesma; deixam-se governar por ela como se ela tivesse poder em si e por si mesma; não se reconhecem na obra que criaram, fazendo-a um ser-outro, separado dos homens, superior a eles e com poder sobre eles (CHAUÍ, 1999, p.170).

Já a alienação social é o desconhecimento das condições histórico-sociais concretas em que vivemos, produzidas pela ação humana também sob o peso de outras condições históricas anteriores e determinadas. Há uma dupla alienação: por um lado, os homens não se reconhecem como agentes e autores da vida social com suas instituições, mas, por outro lado e ao mesmo tempo, julgam-se indivíduos plenamente livres, capazes de mudar suas vidas individuais como e quando quiserem, apesar das instituições sociais e das condições históricas. No primeiro caso, não percebem que **instituem** a sociedade; no segundo caso, ignoram que a sociedade **instituída** determina seus pensamentos e ações (CHAUÍ, 1999, p. 172, grifos do autor).

<sup>57</sup> O vice-presidente do Botafogo disse após a partida: "A torcida a chamou de “piranha” e a voz do povo é a voz de Deus; se ela tivesse errado uma vez, acreditaria que é porque é ruim. Mas como foram duas vezes, digo que é mal-intencionada. **Talvez estivesse naqueles dias.** [...] Nunca vi uma mulher trabalhar em jogos da Copa do Mundo e da Liga dos Campeões da Europa". A Ana Paula foi punida com três rodadas de suspensão pela Comissão Nacional de Arbitragem e está trabalhando em jogos da quarta divisão do futebol paulista. O presidente da comissão de arbitragem relatou que "Ela ficará afastada para se reciclar, pensar no que fez e voltar melhor. Ela precisa treinar mais". Disponível em <http://patria.fc.blogspot.com/2007/05/minha-solidariedade-ana-paula.html> acessado em 01/07/2007.

convictos de que essa atitude irá terminar com sua carreira enquanto auxiliar de arbitragem. Entretanto, algumas questões se evidenciam nesse caso, dentre as quais podemos destacar: Será que ela errou porque é natural que as mulheres errem? Ou porque é um ser humano e, como todos os outros seres humanos, é passível de erro, assim como os incontáveis erros de árbitros e auxiliares masculinos? Quando um homem erra, os dirigentes dizem que ele errou porque é homem? Ou por que é ser humano? Muitos outros jogadores posaram nus para revistas e não houve tanta repercussão, por que será? Por que tal atitude não colocou em risco suas carreiras como atletas? Em que esse trabalho da Ana Paula prejudicaria sua atuação como auxiliar de arbitragem? Vamos parar por aqui. Mas, como acreditamos que tenha ficado claro, não há motivos reais para condená-la. Contudo, a ideologia machista, que naturaliza o futebol como um esporte para homens, atua dessa forma.

Marx; Engels (1999) explicam que quando uma nova classe social começa a se desenvolver, ela formula uma série de ideias que estão em consonância com seus interesses. E para ter sucesso, precisa ganhar o apoio de toda a sociedade; para isso, necessita que suas ideias – que representam seus interesses particulares – ganhem universalidade; que aparentem ser justas e verdadeiras para o maior número possível de pessoas. Ela precisa fazer com que todos “comprem” suas ideias como sendo deles próprios. Essa transformação das ideias particulares da classe dominante em ideias universais, que são de todos e para todos os indivíduos da sociedade, é uma operação por excelência da ideologia.

Essa universalidade de ideias é abstrata, pois no real, existem concretamente classes particulares que cuidam dos seus interesses próprios e não da universalidade humana. Existe realmente uma sociedade dividida em classes antagônicas (CHAUÍ, 1991), por exemplo, os proprietários de terras, os industriais, os trabalhadores, os homens e mulheres, mas, na ideologia burguesa, aparece abstratamente o Homem como ser único, ocultando tais divisões que são concretas (CHAUÍ, 2000).

Grande parte dessa legitimação de ideias particulares em ideias únicas e universais se dá pela ação dos intelectuais na sociedade ou dos ideólogos, que são pessoas que, por sua posição social, gozam de prestígio na sociedade, como por exemplo: sacerdotes, cientistas, artistas, professores, jornalistas, entre muitos outros. Apple (1989) afirma que uma das principais tarefas dos intelectuais é difundir e tornar legítimos os significados e práticas ideológicas dominantes a fim de conseguirem o consentimento das pessoas e obterem a unidade no conflitante terreno da ideologia.

Os ideólogos são membros da classe dominante ou da classe média (aliada natural da classe dominante) que, em decorrência da divisão social do trabalho em trabalho material e espiritual [intelectual] constituem a camada dos pensadores ou dos intelectuais. Estão encarregados, por meio da sistematização das idéias, de transformar as ilusões da classe dominante (isto é, a visão que a classe dominante tem de si mesma e da sociedade) em representações coletivas ou universais. Assim, a classe dominante (e sua aliada, a classe média) se divide em pensadores e não pensadores, ou em produtores ativos de idéias e consumidores passivos de idéias (CHAUÍ, 1991, p. 95, grifo nosso).

Em relação aos intelectuais, Gramsci, citado por Giroux, (1987) traz para a discussão importantes elementos que nos serão muito úteis. Para ele, todos os homens e mulheres são intelectuais; contudo, nem todos exercem na sociedade tal função. Portanto, podemos dizer que algumas pessoas são intelectuais, mas o oposto é falso, ou seja, não há não-intelectuais, pois todas as pessoas pensam, fazem mediações, esquematizam. Todavia, existem vários graus dessa ação intelectual.

Gramsci, de forma ampla, divide os intelectuais em dois grupos: os intelectuais orgânico-conservadores e os orgânico-radicais. Enquanto os primeiros trabalham para manter e ampliar a liderança e a manutenção do *status quo* da classe dominante, os segundos, ao contrário, tentam criar lideranças intelectuais e morais na classe trabalhadora, a fim de dar consciência, de desvelar a realidade e ajudar os membros da classe trabalhadora a se engajarem na luta pela igualdade. Apoiado nessa visão de Gramsci, Giroux (1987) faz a divisão dos intelectuais em: intelectuais transformadores; intelectuais críticos; intelectuais adaptados; e intelectuais hegemônicos. A seguir, iremos comentar de forma breve, apoiados em Giroux (1987), as características de cada grupo de intelectuais, pois tal compreensão nos ajudará a entender melhor como os indivíduos comprometidos com as mudanças podem agir.

Em linhas gerais, a conceituação de intelectual transformador sugere que os professores podem surgir como intelectuais e trabalhar com diversos grupos a fim de criarem culturas e tradições emancipatórias, tendo como tarefa central tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Dessa forma, a escolarização representa tanto uma disputa por significados, como uma luta a respeito das relações de poder. Nesse sentido, o processo de escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se fundamentais para desenvolver nos alunos a fé no combate às injustiças e a possibilidade de mudarem a si mesmos, livrando-se das amarras ideológicas.

Já os intelectuais críticos percebem as desigualdades e são críticos delas. Entretanto, frequentemente se recusam ou são incapazes de avançar para um terreno de luta.

Não se veem ligados a qualquer formação social, nem desempenhando qualquer função social que seja política. Resumidamente, podemos entender que os intelectuais críticos percebem as desigualdades e as injustiças, denunciam-nas, mas não fazem nada para mudar. Sua postura é apolítica; querem manter uma espécie de isenção, neutralidade da realidade para poderem compreendê-la melhor.

Os intelectuais adaptados adotam uma posição que sustenta a sociedade dominante e os grupos da elite; contudo, não estão conscientes dessa sua função, pois não se consideram agentes a serviço do *status quo*. Eles, a exemplo do grupo anterior, também se consideram livres de amarras, distantes das lutas de classes e do engajamento político. Contudo, eles servem principalmente para produzir e mediar acriticamente as ideias e as práticas sociais para a manutenção do poder dos grupos dominantes.

Finalmente, os intelectuais hegemônicos, de forma consciente, constituem-se como formas de liderança moral e intelectual a serviço dos grupos e classes dominantes. Esses intelectuais fornecem aos vários grupos das classes dominantes “[...] a homogeneidade e a consciência de suas funções éticas, políticas e econômicas. Seu trabalho e interesse são subordinados a preservar a ordem existente” (GIROUX, 1987, p. 38).

Como já relatado anteriormente, os intelectuais dominam a consciência social e têm o poder de transmitir suas ideias para a sociedade em geral, como se fossem da coletividade, como se fossem naturais e únicas possíveis para explicar e conceber uma dada realidade. Em muitos casos, esses intelectuais estão ligados a algumas instituições e utilizam-se delas para o seu trabalho. Tais instituições são, por exemplo: escolas, igrejas, meios de comunicação, o judiciário, entre outros. A esse respeito, Althusser, em 1970, lançou o livro “*Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*”, no qual analisa de que forma os vários aparelhos do Estado estão a serviço da ideologia.

Nesse livro, Althusser dá continuidade e tenta superar a teoria marxista de Estado, a qual concebe o Estado como um aparelho repressivo que compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, etc., e que opera pela violência. Althusser (1980) afirma que ao lado dos aparelhos repressivos do Estado, existem também os aparelhos ideológicos de Estado que, segundo o autor, “[...] são um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1980, p. 43). O conceito de “aparelho ideológico de Estado” vem do fato de que para Althusser, a existência das ideias, das ideologias, das crenças, é material, porque as

ideias de um sujeito são atos materiais que estão inseridos em práticas materiais, por sua vez reguladas por rituais materiais, que são definidos por aparelhos ideológicos materiais.

Althusser (1980) lista os seguintes aparelhos ideológicos do Estado (AIE): o AIE religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural. Para ele, todos esses aparelhos ideológicos buscam o mesmo fim: reproduzir as relações de produção, ou seja, as relações de exploração capitalistas, porém, cada um dentro da sua especificidade. O AIE político sujeita as pessoas às ideologias da falsa democracia, direta ou indireta. O aparelho da informação, através do rádio, televisão, Internet<sup>58</sup>, entre outros, com doses “homeopáticas” diárias, forja as consciências, fazendo com que as pessoas aceitem as coisas como são, disfarçando e ocultando as desigualdades. O aparelho religioso interpreta a Bíblia e outros livros religiosos de maneira descontextualizada, utilizando-se dela para moldar os indivíduos segundo as vontades da classe dominante. E assim por diante, cada aparelho tem o seu papel.

O AIE religioso dominou durante toda a Idade Média, e acumulava funções que atualmente estão relegadas a outros AIE. Contudo, para que a nova classe social que estava emergindo conseguisse alcançar seus objetivos, teria que diminuir o poder ideológico da igreja e atribuí-lo a outro AIE para, assim, poder conquistar e manter sua hegemonia política e ideológica, indispensável para a reprodução das relações de produção capitalista. O AIE escolhido foi a escola, conforme relata Althusser (1980, p. 60, grifos do autor).

[...] o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico Escolar*.

Althusser (1980) esclarece que desde a Educação Infantil, a escola tem a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e por isso, possui durante vários anos o poder de inculcar-lhes – em um período em que a criança está mais vulnerável – saberes práticos envolvidos na ideologia dominante. Com o passar dos anos, uma enorme massa de alunos sai da escola e vai trabalhar na produção. Outros continuam por mais algum tempo para preencherem os cargos médios, os pequenos burgueses. E aqueles que conseguem

---

<sup>58</sup> É lógico que Althusser quando escreveu seu livro, a internet ainda não existia; contudo, atualmente, ela não pode deixar de ser citada, pois, apesar do grande abismo social que impede que a maioria da população tenha acesso, ela está cada vez mais se transformando em um dos principais veículos de informação disponível.

chegar ao fim do processo, serão os que irão trabalhar como intelectuais nos aparelhos ideológicos e repressivos de Estado, a fim de serem agentes de exploração e continuarem a dar legitimidade a esse ciclo.

Contudo, cada um que vai saindo da escola, seja em qual tempo for, já o faz recheado da ideologia que há de ter para corresponder ao seu papel na sociedade de classes. Uns para mandar, para manter a ideologia, para repreender; outros para obedecer. Ou seja, a escola, através de seus saberes práticos, vai inculcando nos alunos as ideologias das classes dominantes.

Os mecanismos que dão sustentação para esse ciclo de reprodução da exploração são:

[...] naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que ... laico), em que mestres, respeitosos da <<consciência>> e da <<liberdade>> das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos <<pais>> (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas virtudes <<libertadoras>> (ALTHUSSER, 1980, p. 67).

Analisando toda a contribuição de Althusser (1980) em relação à ideologia, e mais especificamente aos aparelhos ideológicos de Estado, podemos afirmar que ele considera que todos esses aparelhos, de forma peculiar, contribuem para a reprodução e produção das desigualdades. Contudo, ele mesmo, de forma tímida, assume – o que Apple (1989) irá desenvolver com mais consistência – que a escola pode também ser um local para as lutas, que pode haver resistências na escola por parte dos indivíduos das classes exploradas.

Pois bem, a ideologia, utilizando-se dos AIE, balizada pela credibilidade dos intelectuais, tem como principal função ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dando-lhes a aparência de indivisão e de diferenças naturais entre os seres humanos, entre homens e mulheres. Apesar da clara divisão de classes sociais, de gênero e de raça/etnia, as pessoas são levadas a crer que ela não existe, que são todos iguais, que têm os mesmos direitos, que participam da mesma pátria, da mesma nação, da mesma língua ou da mesma raça. Também a ideologia nos leva a crer que as desigualdades sociais, econômicas, políticas e de gênero não são fruto de uma sociedade desigual, mas produzidas por diferenças individuais de talento, de capacidade, de inteligência, de força de vontade, etc. (CHAUÍ,

1991). Assim como somos diferentes na aparência e na consciência, é natural que sejamos diferentes em outras instâncias da vida social. Mesmo aqueles que são brutalmente explorados aceitam essa sua condição pois acreditam que os grandes culpados pela sua situação são eles próprios, e com isso, não lutam pela sua emancipação.

Para que a ideologia consiga manter seu controle, ela se utiliza da inversão entre causas e efeitos. Ou seja, os efeitos viram as causas e as causas viram os efeitos. Um exemplo clássico dessa inversão é o papel da mulher na sociedade atual; as características que são atribuídas a ela são efeitos, possuem uma historicidade, mas tornaram-se causas. A citação a seguir, mesmo sendo um tanto longa, é bem esclarecedora a esse respeito; destarte, acreditamos ser importante transcrevê-la.

[...] o senso comum social afirma que a mulher é um ser frágil, sensitivo, intuitivo, feito para as doçuras do lar e da maternidade e que, por isso, foi destinada, por natureza, para a vida doméstica, o cuidado do marido e da família. Assim o “ser feminino” é colocado como causa da “função social feminina”.

Ora, historicamente, o que ocorreu foi exatamente o contrário: na divisão sexual-social do trabalho e na divisão dos poderes no interior da família, atribuiu-se à mulher um lugar levando-se em conta o lugar masculino; como este era o lugar do domínio, da autoridade e do poder, deu-se à mulher o lugar subordinado e auxiliar, a função complementar e, visto que o número de braços para o trabalho e para a guerra aumentava o poderio do chefe da família e chefe militar, a função reprodutora da mulher tornou-se imprescindível, trazendo como consequência sua designação prioritária para a maternidade.

Estabelecidas essas condições sociais, era preciso persuadir as mulheres de que seu lugar e sua função não provinham do modo de organização social, mas da Natureza, e eram excelentes e desejáveis. Para isso, montou-se a ideologia do “ser feminino” e da “função feminina” como naturais e não como históricos e sociais. Como se observa, uma vez implantada uma ideologia, passamos a tomar os efeitos pelas causas (CHAUI, 1999, p.174).

Outra maneira de proceder da ideologia é a produção do imaginário social através da imaginação reprodutora. A ideologia capta as imagens diretas e imediatas da experiência social e as transforma em um conjunto coerente, lógico e sistemático de ideias que, a cabo, representam as normas e valores que explicam toda a realidade e mostram para toda a sociedade o que ela deve pensar, falar, como deve agir, sentir, etc. A ideologia mostra a todos como entender a realidade e como se comportar, eliminando dúvidas, ansiedades, angústias, etc. É, portanto, um corpo explicativo, prático, prescritivo, normativo, regulador. Também podemos considerar que a ideologia atua pelo silêncio, produz brancos, lacunas. Ou seja, ela não diz tudo; ela oculta muitos fatos, pois, se dissesse, mostraria as contradições de suas

explicações, iria se tornar incoerente, perderia a confiança. Ela não pode preencher seus vazios porque se autoexterminaria (CHAUÍ, 1991).

Essa última característica é muito importante, pois nos ajuda a entender que a ideologia não pode trabalhar para a emancipação; ela não diz toda a verdade, pois é por excelência um instrumento de dominação cuja função é de exploração, de reprodução das desigualdades. Não há uma “falsa” ideologia, que serve aos interesses dominantes, e uma “verdadeira” ideologia, que possa servir aos interesses dos oprimidos, pois, para ser verdadeira, teria que explicar tudo, e assim, não seria ideologia. Por esse motivo, Freire (2005), como apresentado anteriormente, diz que os alunos devem se desideologizar.

Pois bem, depois dessa análise sobre a ideologia, concordamos com Apple (1989; 2006) quando afirma que a ideologia não é um conjunto de ideias que os dominantes abrem nossas cabeças e lá as colocam. Ou falsas ideias que pairam sobre a sociedade, ou alguma noção abstrata imposta de hábitos e costumes como fruto de determinada manipulação. Se assim o fosse, seria muito fácil acabar com ela. Entretanto, a ideologia é muito mais que isso, é algo muito complexo.

A ideologia não é algo que flutua livremente. Ela está na realidade, vinculada ao Estado, antes de tudo. Isto é, a hegemonia não é um fato social já acabado, mas um processo pelo qual os grupos e classes dominantes “buscam obter o consenso ativo daqueles sobre os quais exercem o domínio. A educação, portanto, deve ser vista como um elemento importante na tentativa de criar um consenso ativo” (APPLE, 1989, p. 43-44).

Ideologia é um conjunto de significados, práticas e relações sociais vividos, que são formados a partir dos interesses da classe dominante como fruto da sua visão e interesse frente a uma dada realidade. Tais visões particulares são formuladas pelos intelectuais e são universalizadas, como se fossem as ideias de toda a humanidade; ganham autonomia, e assim, passam a ser a única forma possível de ver e conceber uma dada realidade; passam a ser naturais. Dessa forma, saturam nossas consciências, tornam-se elementos do senso comum e agem de forma inconsciente. Assim, encobrem a realidade concreta e servem aos interesses dominantes; servem para a reprodução das condições de produção capitalistas, para a manutenção da hegemonia patriarcal, para a hierarquização racial, entre outras, as quais, no fundo, resumem-se em um sistema de exploração. E com esse ar de naturalidade, não há resistência às suas penetrações, não há resistência a seus ditames, às suas vontades. E é esse justamente seu principal papel: mascarar a realidade social. Ela diz como se comportar, como

agir, como sentir, etc. E para isso, inverte causas e efeitos, produz um imaginário coletivo e age pelo silêncio, camuflando a realidade.

### **2.3.2.2. O CURRÍCULO OCULTO**

Como vimos anteriormente, a escola, em muitos aspectos, representa o melhor e mais bem acabado aparelho ideológico do Estado, que está a serviço da preservação da ordem iníqua existente. Para isso, ela não se utiliza apenas da seleção consciente e explícita de determinados conhecimentos, costumes, preconceitos; esse trabalho é feito também de forma implícita, através do currículo oculto.

Michael Apple (2006), relatando sobre o currículo oculto, considera-o como sendo as “normas e valores implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (APPLE, 2006, p. 127).

De acordo com Silva T. (2005), podemos entender o currículo oculto como sendo:

Constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...] para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular as crianças das classes operárias aprendem, os traços sociais apropriados ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação (SILVA, T., 2005, p. 78-79).

Apple (2006) relata que o currículo oculto na escola serve para reforçar as regras que envolvem a natureza e os usos dos conflitos. Ele estabelece um conjunto de pressupostos que, quando são interiorizados pelos alunos e alunas, determinam a fronteira da legitimidade. Ele é importante na análise sociológica, nos processos que moldam nossa subjetividade sem nosso conhecimento consciente.

O currículo oculto contribui em maior grau para a sociabilização política dos alunos do que as aulas propriamente ditas, de civismo ou de qualquer tipo claro de ensino

ético-social, e as crianças, por seu intermédio, aprendem como lidar e como se relacionar com estruturas de autoridade às quais pertencem, pelos padrões de interação que vivem nas escolas.

O conteúdo do currículo oculto varia de acordo com a classe social à qual o aluno ou aluna pertence. Aos estudantes da classe trabalhadora, é ensinada a pontualidade, o asseio, o respeito pela autoridade e outros elementos de formação de hábito. Já aos alunos das classes dominantes e média, é ensinada uma mentalidade aberta, habilidades de solução de problemas, flexibilidade, entre outras.

Quando as primeiras teorias sobre o currículo oculto foram feitas, o foco de análise estava voltado às desigualdades sociais provenientes das diferenças de classe. Todavia, atualmente, as análises estão considerando as dimensões de gênero, da sexualidade ou de raça. Nesse sentido, com o currículo oculto, aprende-se como ser homem e mulher, por exemplo (SILVA, T., 2005). Como já apresentamos nos itens anteriores, a escola, através da linguagem, dos livros didáticos, das permissões e proibições, da forma de olhar, entre outras, vai mostrando o que é decente e indecente para cada gênero.

### **2.3.2.3. O CAPITAL CULTURAL**

Os grupos dominantes se diferenciam dos grupos não dominantes basicamente por dois fatores: o primeiro é o econômico e o segundo é o simbólico ou cultural. Dessa forma, não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica, que as escolas preservam e distribuem; é o que Bourdieu chamou de capital cultural. Podemos considerar o capital cultural como o estilo, a linguagem, as disposições culturais do modo de vida dos grupos dominantes. De posse desse capital cultural, as escolas criam e recriam formas de consciência que irão dar sustentação à manutenção do controle social por parte dos grupos dominantes. O capital cultural é utilizado para alocar os alunos na sociedade de acordo com sua classe social (APPLE, 1989; 2006).

De acordo com Bourdieu, o aluno acaba tendo que lidar com a cultura das classes dominantes. Tal capital cultural que as escolas acumulam serve como um mecanismo eficaz na reprodução de uma sociedade hierarquizada. As escolas recriam parcialmente as hierarquias sociais e econômicas da sociedade como se fossem aparentemente um processo

neutro de seleção. Aderem ao modo de vida da classe média, ou seja, ao seu capital cultural, como sendo algo natural e o empregam a todas as crianças, independentemente da sua classe social. Dessa forma, naturalizam os hábitos de uma classe social e balizam suas ações nos mesmos. Com isso, os que pertencem a essa classe têm muito mais chances de êxito do que os não pertencentes. E além do mais, tal capital cultural, por ser natural, torna-se superior e parâmetro para os demais. Assim, os que possuem hábitos e modos de vida diferentes são considerados desajustados e inferiores; e desse jeito, devem se ajustar ao modo “natural” de cultura, ao modo “natural” de vida (APPLE, 2006).

Bourdieu nos leva, portanto, a pensar o capital cultural como pensaríamos o capital econômico. A forma pela qual as instituições econômicas dominantes são estruturadas para que aqueles que herdem ou já tenham capital econômico se dêem melhor, se repete no que diz respeito ao capital cultural. O capital cultural (“bom gosto”, determinados tipos de conhecimento anterior, capacidades e formas de linguagem) é distribuído de forma desigual por meio da sociedade, e isso depende em grande parte da divisão do trabalho e do poder nessa mesma sociedade. [...] Segundo Bourdieu, para entendermos completamente o que as escolas fazem, quem tem sucesso e quem não tem, não devemos ver a cultura com algo neutro. Como algo que necessariamente contribui para o progresso. Ao contrário, devemos ver a cultura como algo tacitamente preservado pelas escolas e que contribui para a desigualdade fora de tais instituições (APPLE, 2006, p. 67-68).

#### **2.3.2.4. AS CONTRADIÇÕES: A ESCOLA NÃO É SOMENTE REPRODUTIVISTA**

Como podemos verificar, os grupos dominantes se utilizam das escolas para reproduzirem as estruturas desiguais da sociedade capitalista-patriarcal, para legitimarem suas ideias, suas formas de viver, para obterem mão-de-obra qualificada e para moldarem as pessoas comportamentalmente às suas vontades.

Entretanto, é preciso afirmar que mesmo com todo o poder que os grupos dominantes possuem para ditar o que fazer e como fazer nas escolas, mesmo tendo poder para controlar as ações e as consciências das pessoas, ainda há como resistir, ainda há como lutar contra isso, pois existem profundas tensões contraditórias que nos permitem a resistência.

Michael Apple, no seu livro *“Ideologia e currículo”*, e principalmente no *“Educação e poder”*, relata que devemos ter certo cuidado para não considerarmos a escola como sendo apenas reprodutiva, como uma instituição que apenas reflete, mascara e produz

conhecimentos e pessoas afinadas com os ditames econômicos e culturais das classes dominantes. Ele afirma que as escolas não são simplesmente instrumentos de dominação, que há coisas que podem e devem ser feitas no âmbito educacional. Os alunos não assimilam simplesmente as informações, atributos culturais, etc., mas sim, transformam, ou até mesmo rejeitam essas disposições, propensões, fatos. A escola é uma estrutura instável e contraditória de relações assimétricas multidimensionais; assim, as escolas não são apenas reprodutivistas, mas também contraditórias.

Pois as escolas não são “meramente” instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. Esta interpretação é falha sob dois aspectos centrais. Primeiramente, ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. Qualquer coisa que a instituição transmita, seja no currículo formal ou no currículo oculto, é absorvida, não intervindo aí modificações introduzidas por culturas de classe ou pela rejeição feita pela classe (ou raça ou gênero) dominada das mensagens sociais dominantes. Qualquer um que tenha ensinado em escolas de classe trabalhadora, ou escolas localizadas nas periferias, sabe que não é assim que as coisas se passam. O que é mais provável que ocorra é a reinterpretação por parte do estudante, ou na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas. Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução (APPLE, 1989, p. 30-31).

É importante vermos a escola não apenas como local reprodutivista, pois se fosse apenas determinada por uma ordem social externa e iníqua, não poderíamos fazer nada na esfera educacional. Mas a escola, justamente por sua localização no interior de uma trama mais ampla de relações sociais, pode ser e é um importante terreno no qual ações significativas podem ser desenvolvidas (APPLE, 1989). O autor supracitado nos fornece uma série de exemplos de como diferentes grupos de pessoas – na escola, na indústria ou no comércio – de diferentes formas resistem às estruturas e formas de opressão dos grupos dominantes. Mesmo tais movimentos sendo informais e desorganizados, indicam que conceber empregados e alunos como totalmente apáticos, alienados e alheios às estruturas injustas de poder não é verdadeiro. “Para falar de forma metafórica, o espelho reprodutivo pode estar seriamente trincado” (APPLE, 1989, p. 96).

À medida que o trabalho educacional entrar cada vez mais nas arenas política e econômica, como eu prevejo que entrará, isso aumenta a possibilidade de ação organizada autoconsciente. Mesmo no nível do trabalho informal, a cultura do trabalho dos professores, pode ser usada para propósitos educativos. Ela pode ser utilizada num processo de educação política, através do uso dos seus elementos como sendo paradigmáticos da possibilidade mesma de obter de volta, nem que seja

de forma parcial, o controle sobre as condições do próprio trabalho e de revelar as determinações estruturais que impõem limites à atividade pedagógica progressista (APPLE, 1989, p. 102).

Contudo, mesmo havendo resistências, lutas, contestações, e a ação de dominação ser extremamente contraditória, devemos sempre ter consciência de que o poder é desigual, ou seja, o poder dos grupos dominantes é maior do que o dos grupos dominados. Existem lutas e conflitos contra-hegemônicos; entretanto, nem sempre conseguem êxito. E ainda mais, é necessário sabermos que os grupos dominantes tentam de todas as formas incorporar as resistências e ampliar seus domínios, sendo que, muitas vezes, permitem que determinados conflitos existam, e até que determinados êxitos sejam alcançados desde que a sua fonte principal de poder e de domínio não seja abalada.<sup>59</sup>

Portanto, não devemos ver a escola como uma instituição exclusivamente de correspondência, ou seja, que as forças econômicas e culturais das classes dominantes sejam tão poderosas que determinem na sua totalidade o que deve ser feito, e nem devemos ser ingênuos a ponto de concebermos que as resistências que ocorrem nas escolas venham impedir que esses traços hegemônicos tenham sucesso. O que ocorre na verdade é um movimento dialético, de reprodução, produção e contestação dos interesses dominantes; contudo, sempre devemos ter em mente que o poder dos grupos dominantes, no momento, é bem maior que o dos grupos dominados. Mas, por outro lado, sabemos que existem contestações, resistência no seio educacional, o que nos dá oportunidade de luta, revelando-nos que ainda há o que fazer para reverter esse quadro de exploração.

Pois bem, como vimos até agora, a escola é uma instituição por excelência utilizada pelos grupos dominantes para manterem o seu domínio. Através dela, utilizando-se do currículo formal, do oculto, das ideologias, do capital cultural e de outros meios, para tentarem reproduzir as características do sistema de produção capitalista e as concepções masculinas e arianas. Tentam inculcar nos alunos e alunas das classes menos favorecidas seus valores como se fossem os únicos aceitáveis; tentam disfarçar as imensas divisões de classes sociais; tentam naturalizar as desigualdades de gênero, econômicas, raciais, etc., relegando muitas vezes a forças divinas; tentam ocultar os conflitos e as resistências, dando-lhes perfil de negatividade; tentam produzir mão-de-obra qualificada, tanto comportamentalmente (submissão, aceitação) quanto tecnicamente. Portanto, podemos considerar que é justamente

---

<sup>59</sup> Mais à frente, quando falarmos do poder do patriarcado na sociedade, daremos um exemplo de como isso pode acontecer.

para manter e aumentar o poder capitalista e patriarcal que a escola – mesmo considerando as resistências – é utilizada. Entretanto, ainda há resistências, ainda é possível fazer diferente, apesar do grande poder do capital e do patriarcado.

A sociedade não está moldada apenas de acordo com o modo de produção capitalista, mas também de acordo com o olhar masculino. Os grupos dominantes não são apenas os proprietários de terras, os industriais, os intelectuais, os grandes comerciantes, mas também os homens. Se bem que, historicamente, os homens é que são os proprietários de terras, os industriais, os intelectuais, os grandes comerciantes. Apesar de algumas mudanças atualmente nesse quadro, os homens ainda são a grande maioria dominante. Assim, é imprescindível estudarmos de que forma esse poder do homem se dá na sociedade, quais são as suas conseqüências e etc.

#### **2.3.2.5. O PODER DO MACHO**

Os estudos feministas sempre tiveram grande preocupação com as relações de poder. Como já estudamos anteriormente, graças às contribuições dos movimentos feministas, é necessário, para uma análise crítica do currículo, levarmos em conta, além do poder econômico, o poder do patriarcado, o poder do macho.

O poder do macho, embora apresentando várias nuances, está presente nas classes dominantes e nas subalternadas, nos contingentes populacionais brancos e não-brancos. Uma mulher que, em decorrência de sua riqueza, domina muitos homens e mulheres, sujeita-se ao julgo de um homem, seja seu pai ou seu companheiro. Assim, via de regra, a mulher é subordinada ao homem. Homens subjugados no reino do trabalho por uma ou mais mulheres detêm poder junto a outras mulheres na relação amorosa (SAFFIOTI, 1987, p. 16).

Contudo, antes de continuarmos a falar sobre o poder do macho, acreditamos que seja necessária uma pequena explicação sobre o significado da palavra poder. O termo poder é frequentemente citado em textos das mais diversas áreas do conhecimento humano; está sempre presente nas relações humanas diárias e possui uma gama muito grande de significados. Mas, de forma geral, indica uma ação, uma intenção. A palavra poder tem sua origem do latim vulgar *potere*, que substituiu o latim clássico *posse*, – ser capaz de, ter influência, ter eficácia (MACHADO, 1990). Assim, podemos considerá-lo como: o poder de

uma pessoa ou instituição, sendo a capacidade de conseguir algo, seja por direito, por controle ou por influência. O poder é a capacidade de mobilização de forças, que podem ser econômicas, sociais, políticas, ou todas juntas, para obter certo resultado. O poder frequentemente é exercido de forma deliberada; contudo, é possível que o resultado dessa ação de poder não seja buscado conscientemente por quem o detém. Assim, pode ser exercido na ignorância dos seus efeitos ou existência (BLACKBURN, 1997).

O poder é exercido contra a inércia das coisas e contra a resistência às vontades adversas de quem o possui. O poder é uma relação assimétrica entre pelos menos duas pessoas, instituições ou grupos. Max Weber, citado por Boudon; Bourricaud (1993), define poder como a capacidade de A obter que B faça aquilo que não faria por si próprio, mas o faz conforme as ordens ou sugestões de A. O comportamento de B depende de A; B responde às iniciativas, desejos, ou pelo menos, à maneira de ser de A. Essa relação de poder aumenta a força de A.

A manifestação de poder não se resume ao exercício da força, das coerções físicas e materiais. Muitas vezes, tal ação não se realiza efetivamente, ou seja, a ameaça já é suficiente para que B cumpra os desígnios de A. Entretanto, para que o poder seja duradouro, a força não basta; é necessário que tal poder goze de legitimidade por parte do dominado. O poder que possui a prerrogativa da legitimidade,

[...] é o que tem a capacidade de fazer [com que] aceitem suas decisões como bem fundamentadas: é, em termos de interação e comportamento, um poder cujas diretivas são objeto de adesão, ou pelo menos da aquiescência, daqueles a quem se destinam. Essa aquiescência resignada ou essa adesão entusiasta contribuem para fazer do poder uma obrigação moral ou jurídica que liga o dominado ao dominante, ou ao titular do poder (BOUDON; BOURRICAUD, 1993, p. 435, grifo nosso).

Além da questão da legitimidade, para que o poder seja maximizado, o ser que o possui deve saber adaptar seus recursos e empregá-los de acordo com uma estratégia apropriada, pois senão, tais recursos não garantem o seu domínio (BOUDON; BOURRICAUD, 1993).

Enfim, podemos entender o poder como uma ação intencional ou não, que permite que aquele que o possui possa exercer certa influência sobre outros – mediante alocação de recursos e estratégias – fazendo com eles aceitem certas prescrições e as sigam, muitas vezes de forma alienada. Tal poder pode ser exercido pela persuasão, pela coerção ou pela ameaça.

Para que o poder seja maior e duradouro, deve possuir legitimidade e prestígio, constituindo-se como algo imbricado no sujeito.

Depois dessa rápida explanação sobre o que é poder, é permitido afirmar que as estruturas de poder na sociedade estão ligadas ao tripé capitalismo-patriarcado-racismo. Muitas vezes, ocorre que os interesses dos capitalistas, que na sua esmagadora maioria – para não dizer na totalidade – são homens, fundem-se com os interesses patriarcais<sup>60</sup>. Corroborando essa concepção de união entre o poder capitalista e o poder do patriarcado, Apple (1989, p. 128) afirma que “uma formação social precisa ser compreendida como sendo constituída sobre os fundamentos das relações tanto de gênero quanto de classe. Os dois, classe e gênero, não são separados, mas articulados”. Contudo, o mesmo autor nos adverte que não devemos pensar que foi das estruturas capitalistas que surgiu a desigualdade de gênero, mas sim, que o capital se utilizou das divisões já existentes em prol dos seus interesses. Destarte, embora as relações patriarcais e as relações capitalistas sejam difíceis de serem separadas, elas não se reduzem uma à outra.

Um exemplo bem claro disso é que em um primeiro momento, com o surgimento das indústrias – e até muito recentemente, pensando em termos históricos – era necessária muita mão-de-obra para preencher os cargos existentes. Portanto, através da ideologia burguesa, exaltavam-se, ou melhor, continuavam a se exaltar<sup>61</sup> as qualidades femininas, como: a docilidade, a submissão, o trabalho do lar e a sua “missão divina” de procriação<sup>62</sup>. Nesse sentido, a mulher era “naturalmente” (BOURDIEU, 1995) responsável por cuidar do lar e pelo aumento da família.

Por outro lado, o homem era também alvo dessa ideologia. O homem que tinha muitos filhos era tido como muito viril, o que lhe dava um poder simbólico na sociedade. Por outro lado, ter uma família numerosa era sinal de prosperidade, de ter sido abençoado com tantos filhos, e além do mais, numa lógica econômica – que se vale da exploração da mão-de-obra, do pagamento de salários muito baixos – quanto mais braços a família tivesse para trabalhar, mais dinheiro viria para o lar.

---

<sup>60</sup> É necessário afirmar que o poder patriarcal é muito mais antigo que o poder capitalista. Contudo, o poder patriarcal sempre esteve ligado ao poder econômico.

<sup>61</sup> Relatamos isso, pois o trabalho de procriação e cuidado da prole é bem anterior ao surgimento do capitalismo. Entretanto, eles se aproveitaram dessa ideologia e a reforçaram em prol dos seus interesses.

<sup>62</sup> Nesse caso, as palavras bíblicas foram muito utilizadas para naturalizar essa missão que as mulheres tinham de multiplicar seus descendentes.

Contudo, como já relatamos anteriormente, com o advento das inovações tecnológicas, que alterou significativamente o modo de produção e, por consequência, todo o trabalho nas fábricas, os interesses dos burgueses já não eram mais os mesmos. O trabalho, que até então era estritamente “pesado”, que requeria muita força física e resistência, foi se transformando em um trabalho mais “leve”. O trabalho foi se automatizando; o trabalho mais pesado foi atribuído às próprias máquinas; não era mais necessário possuir muitos músculos, mas sim, paciência, docilidade para apertar botões, puxar alavancas ou verificar as possíveis imperfeições que esporadicamente as máquinas vinham a apresentar no processo de produção.

Diante dessa nova realidade, o primeiro efeito foi a demissão de muitos trabalhadores; as máquinas aperfeiçoadas tecnologicamente foram gradativamente substituindo os operários.

Tal fato produziu um aumento sensível no número de trabalhadores desempregados, e conseqüentemente, o aumento da miséria e da desigualdade social. Diante desse fato, para não perder prestígio e legitimidade, a burguesia teve mais uma vez que se utilizar da ideologia para garantir o seu presente e futuro. Não era mais necessário e muito menos útil para seus interesses que as famílias tivessem muitos filhos – pois não havia mais como dar ocupação a essas pessoas, o que poderia levar a um caos social que revelaria a sua verdadeira face, que era de exploração, e colocaria em risco a sua sobrevivência enquanto classe. Assim, incentivou os projetos de controle da natalidade (CHAUÍ, 1991).

Além desse controle, incentivou de certa forma que as mulheres saíssem de casa para trabalhar – logicamente acumulando as duas funções, operária e dona de casa – e dessa forma, conseguiu obter êxito em duas frentes. Por um lado, a mulher trabalhando, possivelmente tenderia a ter menos filhos, e com isso, diminuiria o número de pessoas desempregadas, minimizando, conseqüentemente, o risco de revoltas ou revoluções. Por outro lado, como já relatamos acima, a nova realidade fabril necessitava de uma mão-de-obra um tanto quando diferente da anterior, baseada basicamente no homem. Algumas características que foram socialmente atribuídas às mulheres se faziam presentes na linha de produção, e assim, o trabalho da mulher, até então destinado à procriação, ao cuidado com o lar, agora era necessário para a indústria.

Nesse caso em particular, é interessante trazermos à discussão algumas ponderações de Chauí (1991), que relata com muita clareza uma das astúcias da burguesia. Para manterem muitas vezes a sua hegemonia e se legitimarem, eles se utilizam de fatos, de movimentos ou de conceitos aparentemente contraditórios às suas aspirações, que podem, a

cabo, dar a aparência de que estão perdendo poder, mas que, na verdade, representa apenas mais um engodo para manter a sua dominação, conseqüentemente, a sua lógica de exploração. Esse é o caso do apoio ou do consentimento de que ideais feministas tenham relativamente sucesso em seus anseios.

Muitos movimentos feministas lutam contra o poder da burguesia porque ele é fundamentalmente um poder masculino que traz em seu bojo discriminações de ordem social, econômica, política e cultural contra as mulheres. É considerado um poder patriarcal, isto é, fundado na autoridade do Pai (chefe de família, chefe de seção, diretor de escola, diretor de hospital, chefe de Estado, etc.). É um poder que legitima a submissão das mulheres aos homens, tanto pela afirmação da inferioridade feminina (fraqueza física e intelectual), quanto pela divisão de papéis sociais a partir do sexo (feminilidade como sinônimo de maternidade e domesticidade). A partir disso, muitos movimentos feministas defendem duas principais ideias, quais sejam, de que as mulheres não devem se sujeitar à ideologia da inferioridade e dos papéis sociais, mas lutar por direitos iguais, e de que não devem continuar se submetendo ao homem e devem defender a liberdade do uso de seu corpo.

Aparentemente, tais movimentos parecem estar lutando contra o poder burguês, pelo menos no tocante às relações de gênero. Porém, se analisarmos as duas ideias defendidas, veremos que não há uma crítica à exploração capitalista do trabalho, mas a busca de serem também exploradas e de realizarem trabalhos alienados, a exemplo dos homens. Era preciso que as mulheres, como movimento social, criticassem a lógica do modo de produção capitalista e não desejassem virar força-de-trabalho. Por outro lado, defender a liberdade de usar o corpo, visto que este é propriedade privada da própria mulher, é fortalecer um dos pilares da ideologia burguesa, qual seja, a do “direito natural”, que seria o direito à posse e ao uso do próprio corpo, posse que a torna livre; liberdade que é imprescindível para formular a ideia burguesa de contrato que, a cabo, leva à exploração dos trabalhadores. Portanto, a luta feminista pode se realizar sem pôr em questão a hegemonia burguesa (CHAUÍ, 1991).

Contudo, é importante comentarmos que não é nosso intuito – assim como não foi o da autora acima<sup>63</sup> – afirmar que os movimentos feministas são falsos, inúteis ou que estão a serviço da classe dominante, e nem que todos eles defendem dessa maneira tais ideias. O que realmente queremos afiançar é que é possível que alguns movimentos de libertação das mulheres estejam sendo manifestados de uma maneira que reafirme os ideais dominantes.

---

<sup>63</sup> Como ela mesma relata, na continuação do texto.

A entrada das mulheres no mercado de trabalho externo (no caso, nas indústrias) foi importante para os ideais burgueses. Todavia, essa entrada das mulheres no mercado de trabalho poderia causar uma espécie de efeito colateral no poder masculino, no poder do chefe de família que, até então, fora responsável por todo o dinheiro que entrava em casa, ou pelo menos quase todo.<sup>64</sup> Se a mulher começasse a trabalhar fora, iria receber um salário; e assim, o posto do homem de pilastra mestre da economia do lar deixaria de existir; passaria a dividi-lo com a mulher, e com isso, muito de seu poder, que era obtido em partes pelo poder econômico, desapareceria. Todavia, historicamente, os homens que há muito dominavam, “temem perder privilégios que asseguram sua supremacia sobre as mulheres” (SAFFIOTI, 1987, p. 16) e não abririam mão facilmente. Nesse sentido, a fim de combaterem esse fantasma que ameaçava o seu poder objetivo na família, os grupos dominantes se utilizaram de uma já existente divisão social do trabalho, relacionada ao gênero. E com isso, o impacto foi bem menor do que poderia vir a ser. Tanto é, que mesmo considerando os grandes avanços que ocorreram e estão ocorrendo atualmente nessa esfera, o poder econômico masculino ainda persiste.<sup>65</sup>

Historicamente, o marido sempre foi o responsável por todo o sustento da casa; era considerado o provedor de todas as necessidades da família; cabia a ele, o macho, garantir um salário, e não lhe era permitido fracassar (SAFFIOTI, 1987). Por sua vez, a mulher que trabalhava fora, que possuía um emprego, geralmente associado ao trabalho doméstico – Bourdieu (1995) afirma que na divisão do mundo social, as mulheres ficaram encarregadas de lidar com o lado interior, com o trabalho doméstico, com trabalhos privados, escondidos,

---

<sup>64</sup> Relatamos isso, visto que algumas mulheres, por viverem em um estado de miséria terrível, apesar do salário do marido e por causa também do salário baixo dele, lavavam ou passavam “para fora” ou cuidavam de crianças para complementarem a renda do marido (trabalhos tidos como socialmente femininos).

<sup>65</sup> Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), as mulheres ganham em média 30% a menos do que os homens, independente do grau de instrução. Comparando os rendimentos mensais de homens e mulheres ocupados, os resultados mostraram que em 2002, a situação era bem mais favorável para os homens, cujo rendimento médio era de R\$ 719,90, enquanto as mulheres recebiam apenas 70% desse valor (R\$ 505,90). Entre os ocupados com mais de 11 anos de estudo, as mulheres recebiam R\$ 829,20, ou seja, 58% do valor recebido pelos homens (R\$ 1416,30).

Quanto à posição na ocupação, a situação entre homens e mulheres era bastante diferenciada. Em 2002, apenas 0,8% das mulheres ocupadas trabalhavam como empregadoras, enquanto entre os homens ocupados, essa proporção era de 5,5%. Chamou atenção também a participação das mulheres no mercado de trabalho como trabalhadoras domésticas: 14,5% contra 1,0 dos homens. No caso dos ocupados não-remunerados, o percentual das mulheres era superior ao dos homens (13,4% contra 5,8%).

Alguns podem pensar que isso se deve ao fato de que os homens ganham mais porque estudaram mais; entretanto, isso não se confirma, pois quanto à escolaridade, em 2002, a média das mulheres foi de 6,4 anos de estudo contra 6,1 dos homens. Em relação à população ocupada, tanto os resultados da área urbana quanto da rural foram mais favoráveis para as mulheres. Na área urbana, a média de anos de estudo das mulheres era de 8,2 e dos homens, 7,3. Na área rural, as mulheres também tiveram média de 3,9 e os homens, 3,4. Fonte: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acessado em 15/11/2007.

invisíveis e até mesmo vergonhosos – não era responsável pelo sustento do lar; o seu salário era “complementar” ao orçamento doméstico. O seu salário era tido como ajuda ao marido, nada mais do que isso. E foi justamente concebendo o trabalho da mulher como uma ajuda ao marido que esse problema do homem, de ter a possibilidade de ver seu poder diminuído, teve solução.

Diante desse fato, por ser considerado simplesmente como uma ajuda, o trabalho da mulher não tinha o mesmo valor que o do homem. A mulher era menos remunerada que o homem. Na qualidade de mera ajudante, era-lhe oferecido um salário menor, ainda que ela desempenhasse as mesmas funções que o homem. “A própria mulher, admitindo seu trabalho tão somente como ajuda, aceita como *natural* um salário inferior” (SAFFIOTI, 1987, p. 15, grifo do autor). Faria; Nobre (2003, p. 32), apoiados em dados da ONU, indicam que “[...] as mulheres executam 2/3 do trabalho realizado pela humanidade e recebem apenas 1/3 dos salários e são proprietárias apenas de 1% dos bens. Dos quase 1,3 bilhão de miseráveis do mundo, 70% são mulheres”.

Assim, mais uma vez, a ideologia burguesa patriarcal obteve êxito, manteve o poder do homem como chefe de família, como pilar econômico central, ao pagar um salário menor para o trabalho da mulher. Além disso, obteve êxito em conseguir aumentar o lucro dos donos das indústrias, visto que a mulher produzia a mesma quantidade de mercadorias que o homem, portanto, dava à empresa condições de obter com a venda dessas mercadorias o mesmo montante de dinheiro que obteria com a venda das mercadorias produzidas pelo trabalho masculino. Contudo, para produzi-las, a indústria tinha um custo menor, visto que a remuneração era menor pelo trabalho feminino.

Portanto, a partir desse exemplo, podemos verificar de que forma os interesses burgueses se fundem com os interesses patriarcais, de que forma ambos, de “mãos dadas”, trabalham em prol da exploração econômica e da diminuição da mulher na sociedade. Contudo, mais uma vez, uma análise radical dessa realidade nos leva a constatar que, em termos materiais, essa união entre capitalismo e patriarcado foi muito mais vantajosa para um do que para o outro. Consideramos isso, levando em conta que o homem, mesmo usufruindo todo o poder simbólico de que dispõe como chefe da casa, como responsável por todo o sustento da família, como homem viril que tem muitos filhos e que, com o esforço de muitas horas extras e jornadas infundáveis de trabalho, consegue sustentá-los, mantendo seu prestígio e, conseqüentemente, seu poder mesmo com a entrada da mulher no mercado de trabalho externo, na verdade, ele é e continua sendo duplamente explorado.

Vejam como isso acontece. Quando só ele trabalhava fora, era explorado. Quando a mulher lutou por igualdade, “conseguiu” ser também explorada. E com isso, o homem e a mulher foram duplamente explorados. Primeiro, no seu próprio trabalho; segundo, por intermédio do seu companheiro. Apesar de manter seu poder simbólico, o homem perdeu a oportunidade de ter uma vida material melhor, pois, se a mulher recebesse o mesmo salário que ele (mesmo sabendo que o marido é explorado), a família teria melhores condições de vida. Nesse sentido, Saffioti (1987) adverte que o trabalhador paga um alto preço pelo poder de mando que possui em relação à mulher, mesmo que essa mulher não seja sua esposa, mas sua mãe, filha ou irmã; sempre que uma dessas mulheres recebe um salário menor que o do homem apenas por ser mulher, os prejuízos se estendem a ele também. “Através de um simples cálculo aritmético, pode-se concluir que o *poder do macho* no seio das classes trabalhadoras representa uma vitória da classe patronal e não uma conquista do trabalhador” (SAFFIOTI, 1987, p. 23, grifos do autor).

A dominação masculina na sociedade, como já relatado, é muito mais antiga que a capitalista; o poder está concentrado nas mãos masculinas há milênios (SAFFIOTI, 1987). A visão masculina do mundo, da ciência, da sociedade e de tudo mais se exprime de várias formas, em cantos, enigmas, artes plásticas, nos objetos técnicos e nas práticas, nas estruturas dos espaços, nas divisões interiores das casas, nos rituais, nas técnicas dos corpos, nas posturas, etc. (BOURDIEU, 1995). Ou seja, o poder do macho está ligado, impregnado, absorto nas relações sociais do mundo.

Toda forma de poder comporta uma dimensão simbólica, ou seja, no caso do poder do homem, ele obtém das mulheres uma adesão, que não está sob a tutela da consciência esclarecida, mas sob a ação da submissão imediata, não reflexiva das mulheres. Isso acontece, pois a mulher (dominada) que está sob a ação da dominação simbólica, não consegue deixar de pensar pela ótica do homem (dominante), portanto, pensa sobre si e sobre o mundo pelos olhos do dominante (homem). Dessa forma, ela mesma se torna instrumento de sua própria dominação (BOURDIEU, 1995).

A esse respeito, Freire (2005, p.36) relata que “a aderência [do oprimido] ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida”. Continua, dizendo que os oprimidos têm o opressor como o seu testemunho de homem, de ser humano, e aí está o grande problema, pois como poderão participar da sua libertação, como poderão pensar por si próprios se são seres duplos, inautênticos. São eles e, ao mesmo tempo, são o dominador introjetado neles como consciência opressora. Os

oprimidos introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas. Para Moreno (1999), se as mulheres têm tolerado toda a opressão que sofrem, é porque elas participam do pensamento androcêntrico e têm inconscientemente aceitado essas ideias. E muitas vezes, são suas principais defensoras e suas principais difusoras.

Nesse contexto, as ações das mulheres são impensadas; são fruto dessas relações de poder que se constroem do ponto de vista daqueles que afirmam sua dominação, no caso os homens. Tal fato é resultado, como vimos anteriormente, de um trabalho prévio de inculcação que se dá no processo de socialização dos corpos. Dessa forma, a mulher aplica em si, para o seu próprio julgamento – sem um saber consciente – categorias que seguem o ponto de vista masculino, utilizando assim, para se avaliar, a lógica dos preconceitos dos que lhe oprimem.

Um exemplo bem claro dessa dominação masculina, que está localizada no âmago da consciência das mulheres, as quais de forma não reflexiva reforçam tal dominação e até, contraditoriamente, de certa forma lhe dão vida – garantem sua sobrevivência e a perpetuação das próximas gerações – ocorre quando a mulher, no seu trabalho de educação dos filhos, muitas vezes, para dominá-los, ameaça-os por intermédio da autoridade do marido. O homem domina a mulher, e esta domina o filho através da ameaça da autoridade paterna.

O pai pode omitir-se em tudo, mas resguarda sua autoridade. Mesmo quando cabe à mulher total responsabilidade pela educação dos filhos, é ela mesma que, diante de uma traquinagem deles, ao invés de aplicar-lhe o castigo devido, omite-se, ameaçando-o com o famoso “contarei tudo ao seu pai quando ele chegar”. A autoridade, assim, permanece nas mãos daquele que não educa. A responsabilidade cabe àquela que não detém autoridade. Desta forma, fica extremamente difícil, senão impossível, mostrar-se às crianças os limites de sua atenção, os limites do permissível (SAFFIOTI, 1987, p. 37).

Muitas vezes, essa autoridade simbólica do homem, outorgada pela submissão feminina, materializa-se objetivamente em atos de violência, nos quais o homem, lançando mão da sua formação de homem, de macho, encontra-se, na sua egoísta consciência, no direito de espancar sua mulher. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, quase metade das mulheres assassinadas são mortas pelo marido ou namorado (atual ou ex). A violência representa aproximadamente 7% de todas as mortes de mulheres entre 15 e 44 anos no mundo todo. Em alguns países, até 69% das mulheres relatam terem sido agredidas fisicamente e até 47% declaram que sua primeira relação sexual foi forçada. Em países de

primeiro mundo, como Canadá, Estados Unidos e Suíça, 29%, 22% e 21% das mulheres, respectivamente, relataram já terem sido agredidas.<sup>66</sup>

No Brasil, uma pesquisa recente (2007) feita pelo Senado Federal apontou que cerca de 15,4% das mulheres entrevistadas afirmaram que são agredidas por seus parceiros e dessas, apenas 40% os denunciaram. Na região Norte, o problema é ainda maior: 1 em cada 5 mulheres já foi agredida fisicamente. A violência começa cedo: 35% das mulheres que sofreram agressões físicas tinham até 19 anos. Os agressores, responsáveis por esses atos inaceitáveis de violência – corroborando o que foi exposto acima – na sua grande maioria, são os maridos e companheiros, 87%. Já em relação ao tipo de violência sofrida, 59% apontaram a violência física, 11% sofreram violência psicológica e 17% já vivenciaram todos os tipos de violência<sup>67</sup>.

Os motivos principais da violência, segundo as entrevistadas, são o uso do álcool (45%) e o ciúme dos maridos (23%). Outro dado alarmante é que para 28% das mulheres agredidas, a violência doméstica é uma prática de repetição e “de vez em quando”, ela volta para assombrar a tranquilidade do lar. De todas as mulheres agredidas, apenas 40% denunciaram seus agressores; contudo, 26% das mulheres agredidas ainda vivem com eles<sup>68</sup>. Diante desses fatos, fica difícil não perceber como o poder do macho, que utiliza sua força simbólica e física para dominar e humilhar sua esposa ou companheira, está disseminado e enraizado na sociedade brasileira.

Pois bem, diante de toda a explanação acima sobre o poder do macho, podemos inferir que ele exerce sobre as mulheres uma dominação que se expressa através da violência simbólica e física; que o homem é tido como o responsável por todo o sustento do lar, que deve dar a última palavra nas decisões, que deve ser um “caçador” implacável na perseguição de seus objetivos e desejos, e que tem como objetivo único a realização desses desejos. Homem que tem seu poder reafirmado em decorrência do casamento, no qual tem o direito de trocar o nome da sua esposa. E se considerarmos o nome como sendo a “palavra que exprime uma qualidade característica ou designa pessoa, animal ou coisa” (FERREIRA, A., 2004), ou palavra que confere identidade, podemos afirmar que ele tem o poder de lhe dar outra identidade de acordo com a sua.

---

<sup>66</sup> Disponível em [www.http://patriciagalvão.org.br](http://patriciagalvão.org.br). Acessado em 31 de agosto de 2007.

<sup>67</sup> Disponível em [www.http://patriciagalvão.org.br](http://patriciagalvão.org.br). Acessado em 31 de agosto de 2007.

<sup>68</sup> Disponível em [www.http://patriciagalvão.org.br](http://patriciagalvão.org.br). Acessado em 31 de agosto de 2007.

Macho, que tem como principal instrumento simbólico de dominação o pênis, “[que] representa o *poder* desfrutado socialmente pelo *macho*, a *falocracia*, a *supremacia masculina*” (SAFFIOTI, 1987, p.33, grifos do autor), que está destinado a carregar todos os fantasmas coletivos da potência fecundante, instrumento de poder que simboliza o preenchimento, a fecundidade, a virilidade. Poder esse que, em última instância, no ápice da sua dominação, representa-se pelo estupro, tanto de pessoas conhecidas como desconhecidas.

Contudo, antes de sacrificarmos os homens ou transformarmos o mundo em uma nova *Themiscyra*<sup>69</sup>, antes de culpá-los por todas as coisas ruins do mundo, é necessário refletirmos que de certo modo, o homem também é vítima. O poder que está concentrado há milênios nas mãos dos homens, que temem perdê-lo, na verdade os aprisiona, transforma-os em seus próprios carrascos, em seus próprios dominadores. Nesse sentido, Bourdieu (1995, p. 157) ressalta que “[...] os homens são também prisioneiros, e insidiosamente vítimas, da representação dominante, ainda que essa esteja perfeitamente de acordo com seus interesses”. O mesmo autor continua, dizendo que o sistema mítico ritual, que relegou a eles essas características que agora os aprisionam, funciona com uma representação autorrealizadora e não pode encontrar interiormente e nem exteriormente o menor desmentimento. A exaltação furiosa dos aspectos masculinos encontra sua contrapartida nas angústias que os valores femininos suscitam e que estão de antemão como um dos fatores do tratamento que é dado às mulheres em razão do perigo que elas provocam no homem.

Um exemplo bem claro disso é que os homens, para manterem seu poder de macho, para terem o seu poder simbólico garantido, devem possuir algumas características. Como já vimos anteriormente, essas características estão associadas à força, à coragem, à razão. Muitos, para serem tidos como machos, utilizam-se da violência, muitas vezes sem a intenção consciente de fazê-lo, mas o fazem para afirmarem sua masculinidade. Logo, aqueles que são mais tímidos ou afetivos são constantemente imputados a se comportarem de forma contraditória às suas inclinações. Veem-se obrigados a castrarem algumas de suas

---

<sup>69</sup> Na Mitologia grega, Themiscyra era a capital do reino das Amazonas, margeada pelo rio Thermodon. Na Mitologia grega, as amazonas (em grego *Ἀμαζόνες*) foram uma antiga nação lendária de mulheres guerreiras, ou uma terra dominada por mulheres nos limites externos do mundo então conhecido. Mulheres na sociedade grega clássica eram passivas e dependentes de homens. Hoje, o termo é frequentemente usado para referir-se a mulheres agressivas, fortes, altas. Nesse reino, não era permitida a entrada de homens. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/>. Acessado em 01 de setembro de 2007.

características, consideradas como femininas, para responderem ao papel de “macho” que lhes foi imputado pela sociedade. Segundo Saffioti (1987), homens e mulheres são seres complementares; contudo, na sociedade controlada pelo patriarcado, várias dimensões da personalidade feminina são mutiladas e também várias condutas são impostas aos homens, o que a cabo, limitam extraordinariamente seu desenvolvimento. Mulheres mutiladas correspondem basicamente a homens mutilados.

No caso do domínio econômico, como já foi amplamente explicitado acima, o homem é duplamente explorado pelos capitalistas. A ideologia patriarcal lhe mostra que para ser homem, ele deve ser o chefe financeiro da família, deve ser o responsável pela subsistência do lar, e não pode fracassar. Com isso, os que não conseguem trabalho por uma série de motivos, sentem-se inferiorizados, humilhados e se entregam ao vício do álcool, das drogas, em função do longo período sem emprego. Quantos não se tornam sexualmente impotentes? Quantos, por não conseguirem sustentar sua mulher, filhas e filhos, encontram na violência a única forma que lhes resta para manterem seu poder? Quantos não se tornam violentos, humilhando, maltratando e espancando suas mulheres, filhos e filhas, chegando em muitos casos a cometer tragédias pela falta de emprego? (SAFFIOTI, 1987).

E mesmo quando estão trabalhando, estão sendo castrados no seu prazer, pois, ao servirem a lógica do macho, em troca de dominarem a mulher, os homens se deixam amputar na dimensão mais prazerosa da vida, qual seja, a troca afetiva entre os membros da família.

Ao contrário, o exercício do poder reduz e até elimina dimensões extremamente humanas da personalidade dos que dominam e exploram. Tais seres, exatamente em função do domínio que exercem, são castrados em suas possibilidades de trocas com seus dominados. Uma relação verdadeira, alimentada pela troca, nutrida pelo dar e receber, só se pode estabelecer entre iguais. Jamais serão possíveis entre desiguais, entre dominadores e dominados (SAFFIOTI, 1987, p. 95).

Diante de tudo o que foi exposto, podemos afirmar que o domínio do homem sobre a mulher é algo que está inscrito no cerne da sociedade. O homem possui poder sobre a mulher e muitas vezes, ao utilizá-lo, oprime, humilha e torna a mulher objeto. Contudo, tal poder é autofágico, é autodestrutivo. Mas, para manter seu poder, o seu papel de homem que lhe foi inculcado, continua a exercê-lo. Não que ele seja masoquista, ou algo que o valha, mas por estar mergulhado em valores machistas, não percebe que a opressão da mulher é a sua

opressão, que a submissão dela é a sua, que o seu desprazer é a ausência do seu prazer e por fim, que a morte da mulher é a sentença da sua própria morte.

Dessa forma, citando Freire (2005), a libertação do oprimido não é apenas a sua, mas é também a do seu opressor, pois ambos estão tendo a sua humanidade roubada, estão negando a sua vocação ontológica do *ser mais*.

Enfim, é necessário que a mulher seja libertada, é necessário que o homem seja libertado, é necessário que o casal seja libertado, é necessário que os filhos sejam libertados, é necessário que a sociedade seja libertada. E quando dizemos isso, não estamos nos referindo apenas ao poder do patriarcado, mas também ao poder do capital. E só assim, as pessoas libertadas poderão ser de fato livres, autônomas e fazer jus à sua condição de *ser mais*.

Após essa reflexão quanto ao poder do capital e do patriarcado, e às várias formas de representação e propagação desse poder, não podemos negar que as relações sociais na escola, e especificamente no currículo, estão totalmente envoltas em relações de poder. O currículo é uma arena política de luta, de contestação, onde grupos diferentes lutam para impor suas ideias, concepções e visões de mundo. E justamente por ser essa arena onde grupos diferentes se apresentam para o embate, é que podemos utilizá-lo para a libertação, por intermédio de um trabalho crítico e transformador que busque pelo diálogo a conscientização dos oprimidos e faça da escola um lugar mais democrático para homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres.

## CAPÍTULO 3 – A PESQUISA REALIZADA

### 3.1. TRABALHANDO COM O FUTEBOL E A DANÇA... ALGUNS CAMINHOS

Após a leitura das páginas anteriores, acreditamos que tenha ficado claro que há na sociedade atual uma séria discrepância entre o que é ser homem e ser mulher; há uma série de comportamentos, atitudes e valores que são esperados para homens e mulheres. Entretanto, tais diferenças, em muitos casos, não são simples diferenças; tornam-se desigualdades, discriminações. A escola, por fazer parte dessa sociedade, também produz e reproduz tais discriminações, deixando de cumprir seu papel de questioná-las e trabalhá-las, através de atitudes didáticas pedagógicas, buscando subvertê-las. Essa falta de trato pedagógico a tais discriminações, segundo a literatura consultada, se faz presente em todas as dimensões escolares, em todo o seu currículo; contudo, nas aulas de Educação Física, elas são mais intensas e translúcidas.

Como já relatado anteriormente, a escola deve questionar, problematizar, trazer para o centro das discussões tais questões relacionadas às discriminações de gênero, e é justamente com esse intuito que iremos, nas páginas seguintes, apontar muito exemplarmente, mediante a literatura e nossa experiência docente, algumas possíveis ações pedagógicas para trabalharmos com os conteúdos dança e futebol nas aulas de Educação Física. Também iremos relatar algumas experiências que tivemos com nossos alunos nessas atividades mediante a aplicação dessas ações. Primeiramente, iremos tratar do conteúdo dança, e em seguida, do futebol.

É importante salientarmos que de modo algum temos a pretensão de que essas ações e indícios venham a acabar com as discriminações de gênero presentes nas aulas de Educação Física e muito menos na escola. Também não queremos que pareça com uma espécie de manual ou cartilha que possa ser seguida indiscriminadamente. De forma alguma queremos que pareça algo desse tipo, visto que essas ações foram tomadas de acordo com a literatura consultada e adaptadas para um público específico, à uma dada realidade. O nosso intuito é realmente que essas ações venham exemplificar como é possível tentar diminuir as discriminações e, mediante essas nossas experiência, que outras ações sejam tomadas, obviamente adaptadas às características de onde serão aplicadas.

### 3.1.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DANÇA

A dança é apontada pela grande maioria dos teóricos da Educação Física como um conteúdo riquíssimo e de presença imprescindível nas aulas dessa disciplina escolar. Dentre esses autores, podemos destacar: BRASIL, 1998; SCARPATO 2001, 2004; COLETIVO DE AUTORES, 1992; GALLARDO (*et al*), 2003. Os parâmetros curriculares nacionais classificam as danças, juntamente com as brincadeiras cantadas, dentro do bloco de conteúdos denominados “atividades rítmicas e expressivas”, que possuem como característica comum a intenção de levar a expressão e a comunicação por intermédio de gestos com a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. A diversidade cultural que caracteriza o Brasil tem na dança uma de suas expressões mais significativas, o que favorece uma infinidade de possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998).

De fato, a dança faz parte do repertório cultural do brasileiro. Graças à sua imensidão territorial e a multiculturalidade do seu povo, o Brasil possui uma vasta quantidade de estilos de dança e de formas de dançar; só para citar algumas, podemos elencar: o axé, o frevo, o maracatu, o forró, o funk, o samba, o xaxado, o xote, o baião, a dança de rua, o hip-hop, as quadrilhas e as danças de salão. Contudo, toda essa riqueza não chega às nossas escolas, não ultrapassa os muros escolares. As danças, nas aulas de Educação Física e na escola em geral, têm pouco espaço, com exceção das quadrilhas juninas e de algumas coreografias em datas pontuais, como o Dia das Mães ou dos Pais (SCARPATO, 2004).

Nos estudos de Brasileiro (2002), são vários os motivos que justificam a pouca ou nenhuma presença da dança nas aulas de Educação Física; dentre eles, podemos citar a falta de aceitação dos alunos e alunas, especialmente dos primeiros. Corroborando essa visão, Kunz (2003) afirma que as meninas se apropriam da dança com certa facilidade, ocorrendo uma submissão dos meninos nesse tipo de atividade. De fato, os meninos têm realmente mais dificuldades em lidar com o conteúdo dança; eles têm mais vergonha, sendo mais difícil para eles “liberar” o corpo para sentir o mundo e expressar o que é sentido.

O corpo que dança está carregado de uma simbologia de gênero, tanto pela sua relação com a imagem feminina, quanto pela midiaticização das sensações no momento em que está dançando. Em relação à midiaticização, alguns modelos de dança estereotipados, como a “dança da garrafa”, da “bundinha” ou o baile todo, além de serem depreciativos, considerando a mulher como objeto, estão carregados de estereótipos da sexualidade feminina. Dessa forma, apresentam-se como agentes bloqueadores no trabalho com a dança, tanto para

meninos como para meninas. Para os primeiros, bloqueiam a prática da dança; já para as segundas, apresentam características dicotômicas: as que já se deixaram “persuadir” por aqueles movimentos estereotipados, o efeito é o bloqueio da fruição, da expressão e da capacidade de sentir outras formas e ritmos. Por outro lado, afastam algumas meninas da prática por considerarem a dança como algo vulgar e depreciativo (KUNZ, 2003).

Nesse caso, é interessante notarmos que “o arranjo óptico das mensagens de sexualidade e papel sexual por parte da dança pode levar ao reforço de modelos em curso, à aquisição de novas respostas, ao enfraquecimento ou fortalecimento de inibições de uma pessoa” (HANNA, 1999, p. 39 *apud* KUNZ, 2003, p. 210).<sup>70</sup> De fato, as imagens que as pessoas fazem sobre o corpo, principalmente quando ele está exposto, como no caso da dança, afetam tanto os que estão dançando, quanto aqueles ou aquelas que observam, servindo de empecilho ou incentivo para sua prática.

Entretanto, isso não deve soar como óbice para se trabalhar com a dança; ao contrário, a autora supracitada vê que o trabalho com a dança é um terreno fértil para a problematização das relações de gênero na prática. Por intermédio da dança e de outras práticas expressivas, é possível um trabalho de desconstrução de relações polarizadas de gênero, ampliando as capacidades, experiências e conhecimento em relação à dança, ao seu próprio corpo e às suas relações.

Os estudos de Kunz (2003) revelam, entre outras coisas, que quando trabalhamos com a dança e outras atividades expressivas, é possível ocorrer a subversão das hierarquias de gênero, a fronteira permeável da identidade de gênero, a presença do mundo vivido nas diferenças de gênero pelo movimento, etc. Nas experiências dos alunos e alunas, revelou-se também:

[...] que a *dança pode incluir diferenças e promover igualdade*, mas, também, que pode ser *só feminina, para não “forjar” desigualdade*. Isto quer dizer que a dança na escola, ao mesmo tempo que tende a se “desterritorializar” como espaço feminino e/ou masculino, deve ser pensada como esse “território” mais feminino que, dependendo dos arranjos didático-pedagógicos (*sic*) poderá colocar os meninos em “desvantagem”, tal qual o desporto na educação física, tradicionalmente, proporcionou para as meninas (KUNZ, 2003, p. 397, grifos do autor).

---

<sup>70</sup> HANNA, Judith L. **Dança, sexo e gênero**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Portanto, o trabalho com dança na escola deve levar em conta essa preocupação com as imagens que os alunos e alunas possuem da dança, bem como com os preconceitos atribuídos a elas, e dessa forma, trabalhar para a superação desses preconceitos. Contudo, é necessário afirmarmos que não é nossa intenção desconstruir a cultura que atribui o gosto pela dança por parte das meninas, pois a dança para muitas delas pode ser uma forma de afirmar a sua individualidade, respeitando assim a forma de cada um ser no mundo (KUNZ, 2003). Isso não quer dizer que não devemos questionar, problematizar e desconstruir os estereótipos agregados ao dançar feminino e masculino. Todavia, essa desconstrução não significa negar às meninas a dança e obrigar os meninos a dançarem. A dança pode ser oferecida a todos aqueles e aquelas que quiserem dançar, e as escolhas devem ser individuais, prevalecendo, sobretudo, o respeito às diferenças.

O trabalho de dança na escola, na visão da Scarpato (2001, 2004), deve ser iniciado por intermédio da dança-educativa. E na de Kunz (2003), através da dança-improvisação. Apesar de terem denominações diferentes, na verdade, possuem muitas semelhanças entre si; dentre elas, podemos destacar: a preocupação em não apenas reproduzir os estilos de dança já existentes, aquelas danças que exigem técnicas de movimentos codificados; um padrão técnico que requer um ensino pautado em movimentos certos ou errados, pois esses tipos de danças levam à exclusão, à hierarquização, à repetição mecânica e “fria” de passos, excluindo a possibilidade de expressão e a comunicação de sentimentos de quem está dançando.

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (SCARPATO, 2001, p. 59).

Assim, podemos conceber a dança como uma expressão representativa de diversos aspectos da vida humana, como linguagem social, que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, dos hábitos, da saúde, da guerra, etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992); e como produção humana em suas relações com o mundo e que explicita diferentes relações na sua constituição (BRASILEIRO, 2002). A dança deve ser vista como uma manifestação cultural e social, que busca revelar os aspectos intrínsecos de uma sociedade, de um grupo, a fim de educar e

integrar as pessoas, como o fazem vários movimentos sociais que, para isso, utilizam a arte (SCAPARTO, 2004). A dança, dessa forma, pode ser concebida como movimentação livre, podendo ser, também, autocriação; configura-se no movimento que uma música ou tema estimula nas crianças, a possibilidade delas chegarem às suas próprias expressões (KUNZ, 2003).

Podemos, a partir daí, entender a dança como arte que comunica, que expressa, que transforma, na qual o corpo está em movimento. Na escola, entender a dança dessa forma é fundamental, pois, como já citado anteriormente, em muitos casos, a dança que se vê nas escolas é aquela voltada para os estilos que exigem o aprendizado de técnicas de movimentos, ou seja, a dança que ainda se pratica nas escolas é aquela em que os passos devem ser aprendidos de uma forma “correta” e técnica, tomando o lugar da expressão, da movimentação humana intencional e crítica, que está cheia de sentido. A esse respeito, o Coletivo de Autores (1992) pontua:

Para o ensino da dança, há que se considerar que o seu aspecto expressivo se confronta, necessariamente, com a formalidade da técnica para sua execução, o que pode vir a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo. Nesse sentido, deve-se entender que a dança como arte não é uma transposição da vida, senão sua representação estilizada e simbólica. Mas, como arte, deve encontrar os seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 82).

Para Scarpato (2004), o trabalho com a dança pode contribuir: para o desenvolvimento da consciência corporal pelo aluno e aluna; para a expansão do vocabulário de movimentos; para a compreensão do fator tempo, peso, espaço e fluência do movimento; para socialização e cooperação em grupos; para valorização da cultura; para observação de alguns estilos de dança, e partir para a alteração criativa dos movimentos. A dança também é uma excelente ferramenta para o resgate da cultura brasileira por intermédio da tematização das origens culturais dos índios, brancos e negros como uma forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania.

A prática da dança como arte expressiva pode favorecer ao homem o prazer de aproveitar os benefícios emocionais, que são ainda de certa forma um privilégio feminino, favorecendo a liberdade para cada um poder, pouco a pouco, vir a dançar com a sua própria forma de ser, sem comparações com modelos cunhados na organização e regulamentação

histórica das formas de se movimentar, respeitando seus desejos, sua individualidade, sua feminilidade e masculinidade (KUNZ, 2003).

Todas essas características que a dança traz em seu bojo vêm favorecer enormemente o desenvolvimento da corporeidade, a qual, por sinal, é pouco considerada na Educação Física. Dizemos isso, pois, como vimos anteriormente, a Educação Física tem sua gênese no Brasil com os militares que a utilizavam com o intuito de preparação para a guerra. Em seguida, foi utilizada como assepsia social; como treinamento dos trabalhadores para as indústrias; e como “cortina de fumaça” no período da ditadura militar. Em todas essas fases, algo era comum, qual seja, uma preocupação exacerbada com os movimentos estereotipados, com a técnica, com a repetição mecânica dos movimentos, com a execução perfeita dos mesmos, levando em consideração aspectos anatomofisiológicos. O corpo humano era comparado a uma máquina; deveria ser treinado dentro de uma rigorosa preocupação técnica, buscando o máximo rendimento.

Entretanto, o corpo humano é muito mais do que isso; é um sistema/organização que guarda toda a complexidade presente no universo físico, no universo da vida e no universo antropológico, e que se define melhor pela palavra corporeidade. Esta palavra permite compreender as várias partes que compõem o todo dos seres humanos. A corporeidade envolve quatro dimensões que estão indissociadas na totalidade do ser humano, sendo elas: a física (estrutura orgânica, biofísica, motora); a emocional-afetiva (instinto, pulsão, afeto); a mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, ideia, consciência); e a sócio-histórico-cultural (normas, valores, hábitos, significados, sentidos, simbolismos) (BRITO, M., 2004).

Portanto, por ser entendida como uma atividade que trabalha as múltiplas dimensões da corporeidade humana como forma de expressão e comunicação corporal, como uma forma crítica, consciente e espontânea de criação, que não fique presa a estereótipos de gênero, e ao contrário, trabalhe para sua problematização; deve ter presença garantida nas aulas de Educação Física e a sua importância torna-se inegável.

### 3.1.1.1. AS AULAS DE DANÇA

#### 3.1.1.1.1. O DIÁLOGO

As nossas ações enquanto docentes devem ser permeadas pelo diálogo, ou seja, é necessário que o diálogo se faça presente em todas as discussões e ações pedagógicas. Diálogo que, segundo Freire,

[...] é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de idéias, idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade... (FREIRE, 1980, p. 83).

Por esse motivo é que sempre devemos dialogar com nossos alunos e alunas; devemos tentar desvelar a situação de opressão que vivem e fazer com que eles e elas se conscientizem. Conscientização que é uma palavra utilizada por Paulo Freire para mostrar a relação que deve existir entre o pensar e o atuar. Uma pessoa que se conscientiza é aquela que é capaz de descobrir a razão de ser das coisas. Essa descoberta deve ser acompanhada de uma ação transformadora (GADOTTI, 1991). E foi justamente isso que tentamos fazer com nossos alunos e alunas quando iniciamos o trabalho com dança por intermédio do diálogo.

*<sup>71</sup>Como na maioria das aulas de Educação Física por mim ministradas, encaminhei os alunos e as alunas da sala de aula para a quadra e lá nos sentamos. Após fazer a chamada, expliquei o conteúdo da aula, no caso a dança. Ao ouvirem isso, os alunos e as alunas ficaram bem agitados, alguns começaram a gritar, numa mistura de medo, expectativa e negação. Rapidamente, algumas alunas e a maioria dos alunos puseram-se a dizer que não iriam dançar, que não queriam saber de dança, que queriam sair, etc. Diante dessas negativas tão veementes à dança, perguntei para eles e ela, o que era dança e qual o motivo para não dançarem.*

*As respostas foram variadas; todavia, a grande maioria entendia dança como sendo apenas os estilos veiculados pela grande mídia, ou seja, funk, forró, samba, dança de*

---

<sup>71</sup> A partir deste item, todas as vezes que a letra estiver em itálico significa que estamos fazendo um relato das nossas narrativas de experiências práticas com dança e futebol.

salão e rock, sendo que a “dança do Crew”, mesmo não sendo um estilo musical, foi muito citada. Em relação a não gostarem de dançar, eles e elas responderam que não dançavam pois tinham vergonha, não sabiam; alguns meninos relataram que não iam ficar rebolando, que não eram mulher e a maioria não sabia qual era o motivo.

*Diante dessa sondagem inicial, comecei a explicar para eles e elas que dança não são somente aqueles estilos que eles e elas relataram; que dança, na verdade, não é nada mais nada menos do que um meio, do que uma forma de expressão, uma forma de o ser humano, dotado de autonomia, de criatividade e criticidade, expressar por intermédio de movimentos corporais, cadenciados por uma música, os seus sentimentos. Assim como a pessoa que está sorrindo expressa pelo seu sorriso que está feliz, e todos os que a veem sorrindo percebem a sua felicidade, o mesmo ocorre com quem dança; ela expressa corporalmente os sentimentos. E vista dessa forma, não existe um modo correto ou errado de dançar, pois as pessoas possuem sentimentos diferentes, e conseqüentemente, a forma de expressão desses sentimentos obviamente é diferente. Também, não existe essa questão que dança é “coisa” de homem ou de mulher, pois homens e mulheres possuem sentimentos e assim, podem e devem se expressar. E para dançar, não precisa rebolar, é necessário somente deixar o corpo expressar o que a pessoa está sentindo.*

### **3.1.1.1.2. OPORTUNIZAR VIVÊNCIAS A TODOS E TODAS, RESPEITANDO AS INDIVIDUALIDADES**

Um problema muito comum nas aulas de Educação Física são os alunos e alunas não gostarem ou não participarem da aula, pois, pela estrutura da aula, sentem-se frustrados ou expostos ao ridículo. E essa é uma preocupação que todos os professores e professoras devem ter: possibilitar a seus alunos e alunas vivências agradáveis, não beneficiando apenas os mais habilidosos ou mais capazes; o professor e professora devem oportunizar vivências a todos e todas, respeitando seus limites e necessidades.

O professor de Educação Física deve problematizar as atividades para que os alunos possam construir suas próprias soluções a partir de experiências motoras próprias, não existindo padrões a serem alcançados, ou ainda equiparação entre os alunos. Deve-se buscar a idéia de superação individual dos problemas (MOREIRA, E., 2004, p. 24).

O docente e a docente devem aproveitar as diferenças ou características individuais de cada aluno e aluna, porém, sem dar supremacia a uma ou a outra, mas fazer com que se complementem, mostrando para o grupo que todos são igualmente importantes, buscando promover dessa forma atitudes de respeito, cooperação e solidariedade (MOREIRA, E., 2004). E foi justamente isso que tentamos fazer.

*Propus para eles e elas que fizéssemos uma experiência com dança. Para a primeira atividade proposta, era necessário que fosse algo fácil, que eles e elas facilmente pudessem e aceitassem fazer, pois era para muitos a primeira vez que tinham contato com dança e precisávamos saber como eles reagiriam frente à dança. Resolvi então, apoiado no que os PCNs (1998) relatam sobre as atividades rítmicas e expressivas, fazer uma brincadeira cantada, uma cantiga folclórica, bem conhecida por todos nós, chamada escravos de Jó.*

Na sua forma mais tradicional, é uma brincadeira cantada, segundo a tradição, brincada por monges, e incorporada à cultura infantil. Os objetos, passados de mão em mão em uma roda de pessoas em volta de uma mesa ou sentadas no chão, giram sempre para a direita de quem está na roda. Enquanto passam o objeto, os participantes cantam uma canção (JOÃO, 2001).

*Primeiramente, cantamos a música, pois mesmo sendo uma cantiga infantil muito conhecida, alguns alunos ainda não a conheciam. É interessante afirmar que, por se tratar de uma música bem antiga que sofreu ao longo do tempo algumas modificações, pode haver algumas variações de palavras, pode ser que outras pessoas a conheçam com palavras diferentes; contudo, irei transcrever a música como eu e os alunos e alunas cantamos e utilizamos na aula. A música é assim:*

Escravos de Jó jogavam caxangá  
Tira, põe, deixa ficar  
Guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá  
Guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá

*Cantamos a música várias vezes até que todas as crianças aprendessem a canção. Após esse momento inicial, sentamos todos nós em roda, inclusive eu, tiramos um dos calçados do pé (que seria o objeto a ser passado) e começamos a aprender a forma de passar o objeto. Os calçados deveriam ser passados sempre para a direita e deixados à frente do colega ao lado. Depois, acrescentamos a essa passagem o ritmo da música e começamos a*

*conhecer as variações de movimento em cada parte da música, e por fim, tentamos o processo todo.*

*Para ficar mais fácil a compreensão dos movimentos da música, iremos tentar descrever como são as variações dos movimentos em cada parte dela. No primeiro verso (escravos de Jó jogavam caxangá), os calçados eram simplesmente passados de um aluno ou aluna para o que estivesse ao seu lado direito. No segundo verso, cada um levanta do chão o calçado que estava a sua frente no (tira), em seguida no (põe), colocava-o de volta no chão e no (deixa ficar), simplesmente deixava o calçado parado. Já no terceiro verso, na primeira parte (guerreiros com guerreiros), os calçados eram passados normalmente, a exemplo do primeiro verso. E na segunda parte (fazem zigue-zigue-zá), os calçados iam e vinham nas mãos de cada um sem serem deixados no chão. E por fim, o quarto verso repetia o terceiro, sendo que ao final da música no (zá), os calçados eram deixados à frente do colega ou da colega ao lado.*

*Alguns alunos e alunas de determinadas salas, principalmente os menores, apresentaram dificuldade em compreender as movimentações e equacioná-las ao ritmo da música. Alguns alunos ou alunas não passavam o calçado e ficavam com muitos ao seu redor; alguns passavam rapidamente, deixando o colega ao lado “sobrecarregado” de calçados; alguns, na hora em que tinham que tirar ou colocar o calçado no chão, não faziam ou passavam para o colega. Em parte, esses problemas são fruto do número alto de crianças por classe e também pela falta de concentração. Constantemente, eles e elas ficavam com “brincadeiras”, o que prejudicava a atividade.*

*Em relação à participação, eles e elas ficaram meio receosos, principalmente os alunos e alunas das terceiras e quartas séries. Algumas alunas não quiseram participar, e já com os meninos, o número dos que não se sentiram contemplados pela atividade foi maior. Mesmo eu insistindo para que participassem e experimentassem a atividade, muitos não participaram.*

*Tendo em vista os dados obtidos anteriormente, na segunda atividade de dança, pedi para que os alunos e alunas imaginassem que estavam dentro de uma redoma transparente, e aí então, deveriam no ritmo da música tocar com as mãos em todas as partes dessa redoma. Primeiramente, coloquei uma música infantil orquestrada chamada “Vendo Nuvens”, que é uma música bem calma. Em seguida, coloquei uma música clássica chamada “Eine Kleine Nachtmusic” (Pequeno Serão Musical) K. 525-1º Movimento de Wolfgang Amadeus Mozart, e para terminar, um samba bem conhecido chamado “Coisinha do Pai” de*

*Jorge Aragão, Almir Guineto e Luiz Carlos da Vila. No começo da atividade, a exemplo da anterior, eles e elas se dispersaram um pouco, ficaram com “brincadeiras”; contudo, depois de algum tempo, começaram a fazer a atividade de forma mais comprometida e a fruição do movimento ficou melhor. No tocante à participação nessa atividade, ela foi um pouco maior; quase todas as meninas participaram; entretanto, a resistência entre os meninos ainda estava grande.*

*Nessa última atividade, notei que em vários momentos eles associavam o que estavam fazendo a músicas de funk, como a “dança do quadrado”; constantemente, alguns alunos e alunas faziam essa dança ao invés da atividade proposta, sendo necessário que eu interviesse para eles e elas voltarem para atividade. Quando tocamos o samba, percebi que alguns meninos vieram dançar. Um outro dado interessante foi que os alunos e alunas, principalmente da primeira série, mas não somente eles, não se prendiam à redoma; faziam movimentações mais amplas e ficavam imitando movimentos estereotipados. Por exemplo, quando escutávamos a música clássica, eles ficavam na ponta dos pés, colocavam as mãos cruzadas sobre a cabeça e giravam. Já outras crianças ficavam imitando um maestro, inclusive um aluno pegou um pequeno galho do chão e imitava o maestro e o galho era a batuta.*

*Após a atividade, reuni os alunos e alunas e começamos a conversar sobre o que fizemos. Perguntei o que eles e elas acharam da atividade. Os alunos e alunas relataram que gostaram muito, que foi muito divertido e que é bom dançar. Entretanto, a fala de um aluno foi bem interessante, pois, quando fizemos a sondagem inicial, ele falou claramente que nunca dançou porque dança era coisa de menina, que ele não era menina e que não ia dançar. Mas, quando fizemos a roda cantada Escravos de Jó, talvez pelo fato de não considerar como dança, ele mesmo, sem eu pedir, foi fazer a atividade, gostou e, por isso, fez também a outra. Ele relatou que nunca havia dançado, mas que aquele tipo de dança que fizemos era legal, que não era coisa de mulher, que homem também podia fazer e que agora ia começar a dançar.*

### **3.1.1.1.3. AS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS E ALUNAS COMO PONTO DE PARTIDA PARA OS CONTEÚDOS**

Para Paulo Freire, a escolha dos conteúdos deve partir das situações existenciais dos alunos e alunas; devemos partir do que eles e elas vivem, conforme segue:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos (FREIRE, 2005, p. 97, grifo do autor).

E mais à frente no texto, ele pontua que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2005, p. 100).

Os professores e professoras devem respeitar a opinião dos educandos e educandas; não devem se considerar os detentores do conhecimento e ignorar os conhecimentos dos seus alunos e alunas. Os docentes não devem sempre ter respostas prontas, desconsiderando os alunos e alunas. “Não existem respostas prontas para tudo; elas podem ser construídas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, aproveitando as experiências de todos” (MOREIRA, E., 2004, p. 25). Portanto, a partir da realidade existencial dos alunos e alunas, respeitando sua cultura e suas opiniões, alteramos as atividades.

*Perguntei também para os alunos que começaram a dançar, quando tocamos o samba, por que eles fizeram isso. Eles responderam que gostavam de samba, que era legal e divertido e que já conheciam a música. Então, um aluno me pediu para a gente dançar a música do Crew; eu fiquei meio receoso, não pelo estilo funk, mas pelo apelo sexual da música e o que os pais e mães das crianças poderiam pensar, e no momento, disse que não podia. Contudo, depois, fiquei pensando no que ele me disse e também porque em quase todas as salas, alunos e alunas fizeram pedido semelhante; lembrei-me nesse momento das palavras de Freire sobre a escolha do conteúdo e como esses tipos de música fazem parte do cotidiano dos alunos, e, por outro lado, era uma chance de podermos desmistificar o funk como um estilo musical proibido na escola. Então, procurei o primeiro aluno que havia me pedido e solicitei que ele trouxesse o cd; entretanto, avisei para ele que iríamos estudar sobre a origem do funk e que teríamos que montar uma outra coreografia que não fosse apelativa sexualmente.*

*Pois bem, na aula seguinte, o aluno trouxe o cd e trabalhamos com funk em todas as salas; trabalhamos com duas músicas: a dança do Crew, do Mc Crew e a dança do*

quadrado, da cantora Sharon. Primeiramente, como havíamos combinado, eu passei para eles a história do funk, desde sua origem nos Estados Unidos, com James Brown, até o momento atual. Em seguida, passamos para prática; primeiramente, fizemos a dança do Crew; entretanto, conforme combinado com eles e elas, tínhamos que promover uma outra coreografia, diferente da já existente.

Então, uma aluna deu uma boa sugestão, que foi acatada imediatamente por todos. Ela propôs que fizéssemos uma variação de uma brincadeira de criança chamada “duro ou mole”; assim, começaríamos a ouvir a música com todo o corpo duro, e apenas as partes do corpo que fossem faladas estariam “moles” e poderiam se mover. Por exemplo, se falasse braço direito, teríamos que usar apenas o braço direito para dançar; se falasse cabeça, o braço direito “endureceria” e somente a cabeça ficaria móvel. Dessa forma, começamos a atividade; primeiramente, começamos a dançar apenas com os olhos, depois o rosto, a cabeça, o ombro direito, o ombro esquerdo e assim por diante. Entretanto, quando deixamos o quadril mole, alguns alunos e alunas imitaram o movimento da dança original e a maioria dos meninos parou de dançar, pois não queriam ficar mexendo o quadril, pois consideravam que estavam rebolando. Então, quando acabou a música, reuni os alunos e discutimos sobre qual o problema de mexer o quadril; expliquei para eles e elas que rebolar significa mover-se como uma bola, rolar ou andar balançando o quadril (HOUAISS, 2004). E também foi o nome dado para o movimento do quadril quando surgiu o “modismo” do bambolê, e que por ser um dos implementos da ginástica rítmica desportiva que só as mulheres praticam, foi popularizado de modo preconceituoso como um movimento feminino e muito explorado midiaticamente em programas televisivos. Entretanto, o movimento em si não tem nada de exclusivamente masculino ou feminino, mas sim, de humano, é um movimento como qualquer outro. E pedi para que na próxima música, todos dançassem, que usassem também o quadril para expressão e que eu mesmo faria com eles e elas sem problemas.

Quando íamos começar a dançar a outra música, um aluno deu uma outra sugestão que complementava a anterior, qual seja, a de somar os movimentos, ou seja, as partes do corpo que ficassem “moles”, não voltariam a endurecer; então, se falássemos braço direito, ele “amoleceria” e se movimentaria; se falássemos braço esquerdo, ele “amoleceria” e os dois braços se movimentariam, e assim por diante. Essa sugestão foi interessante, pois, quando nos demos conta, estávamos mexendo todo o corpo de uma forma bem alegre e divertida; inclusive alguns daqueles alunos que na atividade anterior se

*negaram a mexer o quadril, nessa atividade o fizeram. Um fato que ocorreu e foi muito interessante e que merece ser comentado aqui, foi que em uma sala da terceira série, quando estávamos mexendo o quadril, uma aluna, de modo preconceituoso, olhou para mim e disse: nossa, professor, tá rebolando muito! E antes que eu respondesse, um aluno virou para ela e disse: para de ser “besta”, o professor já explicou que não tem nada rebolar, não é só mulher que rebola, e complementou, não é verdade professor? Em seguida, fizemos a mesma atividade com outros ritmos musicais, como o forró, o black e o samba.*

#### **3.1.1.4. ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS COM DANÇA**

*Após essas atividades, reuni os alunos e pedi que eles dissessem o que sentiram. Novamente disseram que foi divertido, que gostaram de dançar e que as músicas usadas foram mais legais que da vez anterior. Todavia, as respostas mais significativas se referiram ao fato de que os alunos e alunas que tinham vergonha de dançar, e principalmente de mexer o quadril, estavam dançando normalmente. Foi muito gratificante ver aquelas crianças que tinham vergonha de dançar, vergonha essa vinda provavelmente de concepções preconceituosas e segregacionistas, dançando, expressando-se corporalmente e relatando o quanto gostaram de dançar.*

Contudo, temos que afirmar que as mudanças que conseguimos foram pequenas se compararmos com o muito que ainda há por fazer, com o muito que se deve mudar; todavia, foi possível perceber que mudanças maiores podem ocorrer.

Analisando essas atividades que fizemos, foi possível constatar muitos pontos significativos, os quais merecem ser comentados:

(1º) Muitos meninos não se sentem contemplados com atividades de dança. Muitos meninos, a exemplo do que foi apontado pela literatura consultada, apresentam muitas dificuldades em dançar. Eles não gostam dessa prática e, quando indagados o porquê, alguns, a exemplo do que foi mostrado nas pesquisas de Pinheiro; Lopes (2007), consideram essa atividade própria do sexo feminino; já a maioria não sabe quais são os motivos; apenas dizem que não gostam apesar de muitos nunca terem praticado. Diante dessa situação, podemos considerar que eles não gostam de dançar simplesmente porque não gostam, por uma particularidade, por uma questão subjetiva; entretanto, mesmo considerando essa hipótese, o

gostar ou não é algo cultural. Com algumas exceções genéticas, a maioria das nossas escolhas se faz de acordo com o meio cultural em que vivemos, de acordo com aquilo que temos de bagagem cultural; muito do nosso gostar ou não é ensinado. Portanto, diante dessa situação, mesmo correndo o risco de estarmos sendo presunçosos ou radicais, acreditamos que, em grande parte, eles não gostam de dançar justamente porque são alvo de uma ideologia machista que considera a dança como uma prática feminina, e também por um processo de naturalização de um mundo simbólico estruturado por uma ótica dicotômica que mostra o que é “coisa” de homem e de mulher.

[...] o golpe de força que o mundo social exerce sobre cada um de seus *sujeitos* consiste em imprimir em seu corpo um verdadeiro programa de percepção, de apreciação e de ação que, na sua dimensão sexuada e sexuante, como em todas as outras, funciona como uma natureza (cultivada, segunda), isto é, com a violência imperiosa e (aparentemente) cega da pulsão ou do fantasma (socialmente construído) [...] este programa social naturalização constrói – ou institui – a diferença entre os sexos de acordo com os princípios de divisão de uma visão mítica do mundo, princípios que são eles próprios do produto da relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres e que está inscrita na realidade do mundo, enquanto estrutura fundamental da ordem social (BOURDIEU, 1995, p. 145, grifo do autor).

Ainda apoiados em Bourdieu (1995), depois que ocorre a inculcação desses valores sexistas e a sua naturalização, eles se tornam verdades absolutas, e tudo o que vai contra esses valores é prontamente negado; tal resposta é dada de modo racional, mas sem que seja fruto de uma reflexão prévia; possivelmente é por isso que os alunos não têm consciência do que os leva a não gostar de dança; apenas não gostam. Portanto, é necessário proporcionar-lhes momentos em que possam ter condições de perceberem o quanto estão sendo alvo de uma ideologia naturalizante; dar-lhes a oportunidade de refletirem sobre suas concepções; dar-lhes a chance de perceberem que muitas verdades absolutas não são tão absolutas assim, e a partir daí, terem condições de mudar muitas de suas concepções. É óbvio que isso não é um trabalho fácil, muito pelo contrário. É claro que isso não acontecerá de um dia para outro, de uma aula para outra, de uma conversa para outra. Esse deve ser um trabalho contínuo e duradouro, com a esperança de poder conseguir algo, conseguir que os oprimidos se libertem, pois toda vez que me omito frente a uma situação opressora ou a naturalizo, estou contribuindo para a sua manutenção.

(2º) As crianças, de modo geral, têm pouco contato com a dança. Apesar de o Brasil ser um país onde a dança tem muita força, onde existe uma infinidade de estilos de

dança, elas têm muita dificuldade de se expressarem corporalmente. Os alunos e alunas, principalmente das terceiras e quartas séries, apresentam uma capacidade de expressão corporal muito pobre; mesmo levando em consideração o fato de a dança ser ainda um terreno considerado feminino, e que os alunos que tenham aceitado dançar o façam ainda com certo receio, “freinando” os movimentos, o problema é grande. Até mesmo as meninas apresentam muita dificuldade de se expressarem. Eles e elas têm a tendência de copiar os movimentos; com frequência, os alunos e alunas copiavam os movimentos que eu fazia ou reproduziam passos de coreografias já feitas, como no caso da dança do Crew, da dança do quadrado e da música clássica. Realmente, como já foi relatado anteriormente, a dança infelizmente ainda não é parte efetiva dos conteúdos da Educação Física, e nas casas, é provável que ela também não goze de tanto prestígio. Portanto, é dever dos professores e professoras trazerem cada vez mais a dança para as suas aulas.

(3º) A dança ainda nutre muitos preconceitos. Mesmo conversando com os alunos e alunas e explicando que dança é expressão, que não existe essa história de que a dança é atividade de homem ou de mulher, eles fizeram insinuações quanto à sexualidade de alguns meninos e até mesmo sobre a minha. Como já relatei, quando estávamos dançando com o quadril, uma menina afirmou com um “ar” preconceituoso que eu estava rebolando muito, assim como outros alunos e alunas, não de forma tão direta, em vários momentos da atividade, mesmo após eu ter conversado com eles e elas sobre o assunto, fizeram insinuações quanto à sexualidade de seus pares. Verdadeiramente, como relata Bourdieu (1995), esses preconceitos estão impressos no corpo de forma tão grande, que é necessário muito esforço para desvelá-los, para subvertê-los. Contudo, esse trabalho que busca através do diálogo a conscientização dos alunos e alunas deve ser diário, deve ser constante. Tanto é, que quando conversei com eles e elas, tal preconceito diminuiu, e a atitude do aluno frente ao comentário preconceituoso de sua colega de classe foi uma prova desse início de mudança de quadro.

Essa questão da inculcação de valores sexistas é tão verdadeira, que nos alunos das primeiras e segundas séries, principalmente nos primeiros, os preconceitos e a negativa em dançar foram bem menores, bem como a forma mais livre e despojada com que se expressaram, com que dançaram; são indícios de que a naturalização do *habitus* nessa faixa etária é menor, de que eles têm menos amarras sociais, o que não ocorre com os das terceiras e quartas séries, que claramente já possuem esses valores mais arraigados. Portanto, é possível que, quanto mais cedo essas questões forem problematizadas, mais facilmente elas poderão ser transformadas.

(4º) O professor deve sempre dar o exemplo. Corroborando os estudos de vários autores e autoras que apontamos na trilha teórica, como é o caso de Oliveira (1996) e Pinheiro; Lopes (2007), a maneira como os alunos e alunas percebem as atividades nas aulas de Educação Física como sendo apropriadas para determinado sexo é fortemente influenciada num primeiro momento pela família, e mais tarde pela escola, professores e colegas. Na escola, o interesse por determinada atividade física, bem como os níveis de sucesso nessa atividade podem estar relacionados com o modo como os professores e professoras percebem seus alunos, com as expectativas que possuem deles, juntamente com seus valores que foram construídos ao longo da vida (PINHEIRO; LOPES, 2007).

Além disso, como já relatamos anteriormente, o professor e a professora são exemplos para seus alunos e alunas; mesmo que eles não queiram, suas opiniões e principalmente seus atos têm muita importância para os alunos e alunas. Por isso que fiz as atividades juntamente com eles e elas. Principalmente, quando o preconceito aflorou de forma clara na atividade proposta, quando os meninos não queriam dançar com o quadril, quando as insinuações e as “risadinhas” começaram, o meu diálogo com eles e elas e, sobretudo, a minha atitude de dançar e a minha postura, foram de grande valia para começarmos a subverter esses preconceitos latentes e manifestos.

(5º) Partir da realidade do aluno ou aluna. Talvez um erro cometido foi o de ter iniciado o trabalho com músicas clássicas após a roda cantada escravos de Jó. O gosto pela atividade, o prazer em fazê-la foi bem pequeno e, conseqüentemente, a distração deles foi maior e a vontade de participar, menor. Todavia, quando tocamos o samba, que faz mais parte da realidade cotidiana dos alunos, a participação deles foi maior, bem como o prazer em executar os movimentos.<sup>72</sup>

Já quando aceitei que eles e elas trouxessem para a aula principalmente a música da “dança do crew”, a “dança do quadrado” e o “black”, que são músicas e estilos musicais que estão mais próximos a eles e elas, com que têm mais contato, a aprendizagem foi bem maior; os olhinhos deles e delas brilharam, eles e elas dançaram com mais prazer, com mais vontade e apresentaram mais criatividade nos movimentos. Entretanto, foi nesse estilo de música, que traz embutido um apelo à sexualidade, que as discriminações mais apareceram, o que nos leva a refletir justamente o que Kunz (2003) relata, que esses tipos de música podem

---

<sup>72</sup> É importante deixar claro que não queremos dizer que a música clássica não deva ser contemplada, mas deveríamos ter partido de estilos musicais mais próximos a eles e elas e depois partirmos para estilos mais distantes.

se apresentar como agentes bloqueadores do trabalho com dança; contudo, a nosso ver, é justamente aí que o trabalho do professor e professora deve consistir em buscar ultrapassar esses preconceitos que estão latentes na vida cotidiana dos alunos e alunas.

Portanto, nessa atividade, apesar das salas serem bem diferentes, tivemos a oportunidade de perceber o que a literatura já nos indicava, o quanto a dança ainda é um terreno onde há muitos estereótipos de gênero agregados, onde os preconceitos ainda são bem presentes; uma atividade que, de certa forma, é considerada reduto feminino, e que os meninos têm muita dificuldade em fazerem. Eles têm muito receio de dançar, seja por terem tido pouco contato anterior com a dança, por vergonha, ou por considerarem a dança uma atividade feminina.

Todavia, foi possível mostrar também que um trabalho crítico, comprometido com a mudança, pautado pelo diálogo, que procure a conscientização, pode ser um caminho bem significativo em prol da tão necessária mudança. Um trabalho que busque desvelar o que está oculto, que procure discutir, de modo mais aprofundado, o porquê das coisas.

A nossa ação com os alunos e alunas tinha justamente o intuito de levá-los a começar a perceber que muitas das suas concepções são fruto de uma visão de mundo, de uma visão de homem e mulher que a sociedade apresenta, que é seriamente influenciada por concepções machistas. Que meninos e meninas podem, sim, dançar, que não há mal nenhum e muito menos que seja homossexual um menino que mexa o quadril na dança. Percebemos o quanto importante é que o professor dê exemplo, que o professor vá à frente e mostre que os preconceitos dos alunos não têm fundamentos sólidos. É de fundamental importância também começar o trabalho a partir da realidade objetiva dos alunos e alunas, por mais difícil que seja.

É importante salientar que de forma alguma podemos afirmar que conseguimos desideologizar a educação, que conseguimos fazer com que todos os alunos e alunas se livrassem dos valores incorporados do *habitus*; entretanto, acreditamos que essas atividades, mesmo com todos os contratemplos que encontramos em uma escola pública, como o número excessivo de alunos por sala, a falta de equipamentos de som, entre outras coisas, os resultados foram produtivos, o que nos dá a certeza de que o caminho é longo e árduo, mas que estamos no rumo certo.

### 3.1.2. O FUTEBOL: DA SUA CHEGADA AO PAÍS DO FUTEBOL

O futebol chegou ao Brasil oficialmente em outubro de 1894, trazido por um filho de ingleses residente em São Paulo, chamado Charles Miller, que, após uma viagem à Inglaterra, trouxe duas bolas, uma bomba de ar, uniformes e um livro de regras a fim de praticar no Brasil aquele esporte que havia praticado na Inglaterra e do qual gostara muito (SANTOS, J., 1981). Charles Miller, em 1895, no clube onde era sócio, fundou o primeiro time de *Foot-ball* do Brasil, o São Paulo *Athletic Club*, surgindo em seguida muitas outras equipes, como o Fluminense e Grêmio, por exemplo (MELO, 2000).

Contudo, segundo o mesmo autor, Charles Miller foi muito importante para o futebol; foi o organizador, difusor e responsável pelo impulso fundamental para a completa implantação do futebol no Brasil, mas não o introdutor. Antes da chegada de Miller ao Brasil, o futebol já era praticado por aqui, e provavelmente chegou ao país por intermédio de marinheiros europeus e dos colégios Jesuítas que existiam no Brasil desde a época que éramos colônia de Portugal.

O futebol era um esporte praticado pela burguesia inglesa, era considerado um esporte da elite; “Charles Miller nos trouxe um esporte universitário e burguês. Elegante e obediente a um código. Esporte de Gentlemen...” (SANTOS, J., 1981, p. 13). O Futebol chegou ao Brasil como um esporte que só a elite masculina e branca praticava. Já para o restante da população, restava apenas o consolo de assistir às partidas por cima dos muros dos campos.

Mesmo o futebol sendo um esporte elitista, ele ia se tornando cada vez mais popular; o povo arrumava um jeito para se encontrar com a bola, mesmo que tivesse que ficar esperando do lado de fora dos muros dos campos, para fazer algumas “embaixadinhas” com a bola que às vezes era chutada para fora do campo.

Segundo Santos J. (1981), talvez a curiosidade da plateia tenha sido despertada pelo fato de verem os mais ricos, que normalmente andavam dentro dos seus paletós importados, aplicando-se em atividades físicas tão animadas. Assim, boa parte do povo começou a se interessar em fazer parte daquela festa. Podemos considerar que parte do fascínio do futebol talvez tenha surgido justamente por se tratar de algo de rico, de burguês,

tão exclusivo e inacessível. Dessa forma, o futebol foi se espalhando, foi se popularizando.<sup>73</sup> Mas, conforme Santos, J. (1981), os praticantes tratavam de imitar os gestos praticados pelos burgueses ingleses. Nessa época, começaram a surgir os times dos pobres, os times populares, em especial o Corinthians Paulista, time de artesãos do Bom Retiro em São Paulo.

Com o surgimento dos times populares, houve a necessidade de organizá-los em ligas, mas os ingleses não aceitaram formar uma liga com times de operários; assim, foi criada uma liga particular para os times formados por pessoas da elite e outra liga para os times populares.

Com essa introdução proletária no futebol, a “paixão”, o interesse dos ingleses pelo futebol foi diminuindo e os mesmos foram deixando de praticá-lo. Assim, com esse desfalque dos ingleses, alguns clubes começaram a aceitar pobres nas equipes, o que contribuiu muito para a expansão do esporte (MELO, 2000). Entretanto, essa “permissão” da prática do futebol aos menos favorecidos socialmente tinha algumas regras, como: a proibição da participação de negros, e, se fossem mulatos, deveriam ter grande habilidade com a bola e aceitarem tomar “banhos” de pó de arroz para parecerem brancos. Além disso, eram obrigados a repetir os movimentos dos jogadores ingleses (SANTOS, J., 1981).

Mesmo com essas regras, o futebol se popularizou e começou a ser adaptado às características e condições do povo brasileiro. O povo, por não ter uma bola de couro, começou a jogar com bola de meia, uma bola furada, uma bola de papel, ou seja, qualquer coisa que pudesse ser chutada<sup>74</sup>. Não era necessário um campo oficial; a rua virou campo, qualquer terreno baldio era um lugar apropriado, qualquer praça poderia ser um “estádio”.

O brasileiro começou a usar a criatividade para mudar o futebol, não somente nos recursos materiais, mas também na própria maneira de jogar. Deixou de seguir aquele padrão do jogo inglês e começou a jogar um futebol, podemos dizer, brasileiro, cheio de ginga, de habilidade, de engodo. O futebol tornou-se uma das formas desse brasileiro pobre expressar a sua liberdade, o seu valor (MELO, 2000).

Além dessa facilidade que o brasileiro encontrou para praticar o futebol, com pouquíssimo material, em qualquer lugar, houve uma “contribuição” governamental para a

---

<sup>73</sup> Obviamente essa popularização do futebol ficou inicialmente restrita aos homens.

<sup>74</sup> É interessante notar que até hoje é muito comum vermos os alunos nas escolas jogando com garrafas pet, tampinhas ou até pedras, na ausência de uma bola.

sua popularização. Conforme já foi apontado anteriormente, corroborando Santos, J. (1981), nessa época, o Brasil passava por uma série de mudanças sociais e políticas; o país começava a assistir a um grande êxodo rural; as cidades, especialmente Rio de Janeiro e São Paulo, tiveram um grande e rápido aumento populacional. Nesses tempos de grande efervescência social, com revoltas populares em várias partes do país, o governo tinha que fazer algo frente a essas mobilizações e revoltas populares a fim de “divertir” o povo para fazer com que eles se alienassem, conforme pontua Santos, J. (1981, p. 22).

A cidade precisa de um esporte de massas. Como uma criança que se manda brincar “para queimar energias”, os operários foram, então, mandados jogar Futebol: os municípios isentaram os campos de impostos; os industriais se apressaram em construir *grounds*; a polícia parou de reprimir os rachas em terrenos baldios; os castigos aos estudantes de escolas públicas que fossem pegos jogando Futebol, suspensos.

Para termos uma ideia da utilização do futebol para fins políticos, no Rio de Janeiro, em uma dessas revoltas, houve uma rebelião de desempregados comandada por anarquistas e capoeiristas, que destruiu parte da cidade. Diante desse fato, a polícia começou a proibir a prática da capoeira e estimular o futebol como o esporte para o povo, contra a capoeira (SANTOS, J., 1981).

Dessa forma, o futebol rapidamente se popularizou; agora o futebol era o esporte do brasileiro<sup>75</sup>, nas margens do Tietê, nos clubes, nos quartéis, nos quintais dos cortiços, nas ruas de terra, de lama ou de paralelepípedo. Os clubes já não discriminavam os negros (pelo menos a maioria), eles já eram aceitos como jogadores. Os pobres e negros, até então discriminados e considerados indignos de jogar futebol, agora formavam a base da maioria das equipes de futebol. Conforme relata Daolio (2000, p. 29):

Em 1923, no Rio de Janeiro, o Vasco da Gama venceu o campeonato estadual com um time composto por negros, mulatos e pobres, fato que incomodou dirigentes e torcedores que ainda tentavam manter o Futebol como esporte branco e de elite. Era a vitória da técnica dos jogadores populares sobre a imposição elitista, ainda presa à tradição britânica.

---

<sup>75</sup> Mas ainda não da brasileira.

Assim, o futebol passou a fazer parte da cultura do povo brasileiro; era o esporte nacional. E o Brasil se tornou o País do Futebol.

Como vimos, o futebol chegou ao Brasil por intermédio dos europeus, e pelas mãos de Charles Miller foi sistematizado. Um esporte elitista e excludente, mas que, por uma série de fatores, popularizou-se, tornou-se um esporte do povo, dos negros, dos mulatos, dos pobres, uma paixão nacional! Mas um fato ainda não está claro: quando as mulheres entraram no futebol?

As mulheres tiveram muitas dificuldades para poderem jogar futebol. Como já relatamos, havia até mesmo um decreto lei que proibia a prática do futebol pelas mulheres, o qual durou até 1979 (GOELLNER, 2000). Além da proibição legal, havia muitos discursos com argumentos biologistas para que as mulheres se afastassem do futebol, como por exemplo, que o futebol, por ser um esporte violento, poderia até causar danos aos órgãos reprodutores femininos, que elas teriam pernas mais grossas, joelhos deformados, e até mesmo lesões mamárias (FARIA JUNIOR, 1995 *apud* SOUZA JR.; DARIDO, 2002). Apesar disso, já existiam times femininos no Brasil, desde a década de 30 do século XX, entretanto, foi apenas na década de 80 do século XX, que o futebol feminino institucionalizou-se com times fluminenses. Em 1988, o Estado do Rio de Janeiro organizou o primeiro campeonato estadual de futebol feminino, e a seleção brasileira conseguiu o terceiro lugar no mundial da modalidade. Contudo, após esse período, o futebol feminino ficou esquecido por quase três anos; somente em 1991, os dirigentes voltaram a procurar jogadoras para disputarem o mundial da China. Após a competição, novamente o futebol feminino foi oficialmente esquecido, voltando apenas em 1996, com a entrada da modalidade nos Jogos Olímpicos. Nessa competição, o Brasil conseguiu o quarto lugar. Esses resultados deram à modalidade um destaque maior, fazendo com que, em parte, a sua prática não fosse apenas um reduto masculino (DARIDO, 2002).

Graças a esses esforços pioneiros, atualmente, o futebol feminino é bem mais praticado e aceito pela sociedade; contudo, não podemos afirmar que o futebol deixou de ser um esporte generificado. Os estudos de Souza Jr.; Darido (2002) mostram vários avanços nessa questão; eles indicam que o futebol tem sido oferecido às meninas nas escolas, nas ruas, nos clubes, inclusive com a aprovação familiar, e que elas desejam que o futebol faça parte das suas aulas. Todavia, o mesmo estudo apontou que a escola não é o local onde essa prática se desenvolve com maior frequência, e quando elas jogam futebol, geralmente é em grupos exclusivamente femininos, o que, segundo os autores, pode revelar “uma tendência à

participação em jogos com turmas mais homogêneas, nas quais as possibilidades de fracasso podem ser atenuadas pela frequência maior em que ocorre o erro e onde a participação no jogo é mais efetiva” (SOUZA JR.; DARIDO, 2002, p. 8). Além disso, segundo os autores, esse dado pode sugerir a possibilidade da exclusão das meninas dos jogos dos meninos devido à sua falta de habilidade com o futebol.

Como fica claro, a participação das meninas no futebol é muito maior atualmente; a discriminação contra elas é bem menor, a sociedade está discriminando muito menos as meninas que se dedicam ao esporte; está ocorrendo claramente um processo social de aprovação às meninas praticantes de futebol; entretanto, esse processo ainda está longe de atingir totalmente seu objetivo. As meninas ainda são discriminadas, principalmente na escola, como já foi relatado anteriormente. A instituição escolar não está aproveitando essas permissões que a sociedade está dando, e muito menos, em alguns casos, problematizando as relações de desigualdade socialmente construídas.

Mesmo considerando esses avanços, o futebol é um esporte eminentemente masculino, continua sendo um esporte de “macho”. Isso ocorre porque todos os valores e elementos do futebol são socialmente considerados como masculinos. O futebol sempre representou um símbolo de força e poder. É um esporte em que o contato físico é inerente, em que as jogadas devem sempre ser firmes, em que é comum observarmos atos de violência explícitos. A esse respeito, é interessante refletirmos sobre um artigo de Hollanda Loyola, publicado na revista *Educação Física* em 1940.

Mais uma conquista de Eva... o futebol. Há cerca de uns três meses um grupo de moças dos mais conceituados clubes esportivos dos subúrbios da nossa Capital iniciou a prática do futebol feminino entre nós. Organizaram quadros e, de acordo (*sic*) com as regras oficiais do “Football Association”, teem (*sic*) as nossas patrícias disputado várias partidas entre vários clubes. Tal acontecimento, pelo sabor da novidade, provocou sensação e a imprensa esportiva explorou-a hábilmente (*sic*) através de um noticiário minucioso e de propaganda intensa, aumentando o entusiasmo do público e o élan das jogadoras. E as partidas repetiram-se animadas e concorridas, violentas e movimentadas, com todas as características do jôgo (*sic*) masculino, sem mesmo lhes faltar êsse (*sic*) complemento que parece imprescindível no famoso esporte bretão - as agressões e os socos... As nossas patrícias belas e gentis foram completas na exibição de seu futebol, igualaram a popularidade e o prestígio dos Faustos e dos Leônidas. A propósito dêsse (*sic*) sensacional acontecimento esportivo inúmeros teem (*sic*) sido as consultas a nós endereçadas sobre (*sic*) êsse (*sic*) tema: Pode a mulher praticar o futebol? (LOYOLA, 1940 *apud* GOELLNER, 2000, p. 79-80).<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> LOYOLA, Hollanda. Pode a mulher praticar o futebol? **Educação Física** - Revista de Esportes e Saúde. Rio de Janeiro, n.46, set. 1940.

E como relata Vaz (2005), é esse tipo de futebol masculinizado que as mulheres lutam para poderem praticar, à semelhança do que já ocorreu quando lutaram para trabalhar “fora” e também foram exploradas. Questionam a sua condição de discriminadas, mas aceitam praticar futebol de acordo com o modelo masculino do esporte, como se fosse o único possível, submetendo-se a jogadas violentas, aos socos e pontapés, como se esse tipo de atitude fosse a essência do esporte, e não algo construído pelo homem.

A resistência à participação das meninas nos jogos de futebol tem diminuído sensivelmente, entretanto, as que se propõem a jogar e são aceitas pelos grupos de meninos, só o são porque aceitam praticar o futebol tal como ele é percebido pelos meninos. Ou seja, um jogo para homens, onde não se pode chorar, deve-se jogar duro, de forma viril, portanto, o uso indiscriminado da força, tanto para chutar a bola como tomá-la do adversário ou, mesmo, impedi-lo de avançar, é legitimado por todos os participantes, inclusive as meninas que se aventuram.

Dizer que um jogo é identificado com a categoria de gênero dominante, no caso a masculina, é o mesmo que dizer que a “essência” desta categoria social deve estar necessariamente presente nesta prática social. Portanto, todas as qualidades sociais atribuídas aos homens, como coragem, virilidade, agressividade, competitividade, entre outras, devem, mais do que ser toleradas, ser estimuladas no jogo de futebol, que afinal é coisa para homem (VAZ, 2005, p. 28-29).

Ainda segundo Vaz (2005), enquanto não for questionada e problematizada a dinâmica social interna que lhe é determinante, fixando-se apenas nas aparências externas dos processos sociais, não haverá o desenvolvimento de processos internos nos indivíduos que levem de fato a uma alteração nesse processo de discriminação. Portanto, a simples prática do futebol pelas meninas – obviamente respeitando e seguindo as características masculinas do esporte – não obrigatoriamente indica que o futebol esteja deixando de ser um esporte apenas masculino, ou que esteja havendo uma igualdade efetiva entre homens e mulheres.

Esta prática, quando baseada apenas na igualdade de oportunidades, significa enfrentar os meninos em um universo cultural em que o uso da força, e mesmo da violência, é considerado como parte integrante do jogo. A igualdade de oportunidades, portanto, reproduz toda sorte de desigualdade, impedindo, assim, uma igualdade efetiva entre todos (VAZ, 2005, p. 30).

Diante dos fatos expostos, para que o futebol faça parte das aulas de Educação Física de modo que haja igualdade de condições entre homens e mulheres, é necessário que o

professor e professora tenham uma intervenção didático-pedagógica que possibilite isso. Não é só deixar que meninos e meninas joguem futebol juntos, que o problema está resolvido. Muito pelo contrário, sem uma intervenção por parte do docente, as discriminações se manterão e se reproduzirão.

### 3.1.2.1 AS AULAS DE FUTEBOL

O futebol é o esporte mais importante do Brasil, é uma paixão nacional. Muitos consideram o Brasil o país do futebol, e nas aulas de Educação Física, não é muito diferente. Inúmeros estudos sobre os conteúdos da Educação Física apontam que o futebol é geralmente o esporte mais praticado nas aulas, quando não o único. Entretanto, como já relatado, ele foi criado, modificado e dirigido por homens; por isso, ele tem todas as características que são atribuídas aos homens. O futebol que é praticado nas nossas escolas geralmente é uma cópia fiel do esporte de rendimento. Deve ser violento, as jogadas devem ser firmes, os chutes devem ser fortes; o importante é a vitória não importando como; são os fins justificando os meios. Essa ligação é tamanha, que não é difícil observarmos jogadores, dirigentes, árbitros e comentaristas esportivos afirmarem – após reclamações de jogadores que são “caçados” em campo, que sofrem muitas faltas – que o contato físico é inerente ao futebol, que as faltas fazem parte, que quem não quer sofrer faltas, vá jogar peteca ou vôlei, que futebol é para homem.

Altman (*sic*) (1998) ressalta que o esporte (como expressão do masculino) pode ser observado pela linguagem dos uniformes e dos refrões que ocorrem na escola, que não apenas reproduzem uma determinada imagem masculina do esporte, como a constitui. Não é, porém, a qualquer masculinidade que o esporte se associa, mas à imagem de um homem forte, violento e vitorioso. A autora explica que a associação do esporte à masculinidade varia de acordo com a modalidade, e na escola o futebol é considerado o mais masculino dos esportes (ALTMANN, 1998 apud DARIDO, 2002, p. 44).<sup>77</sup>

Entretanto, a escola e a Educação Física devem contribuir para a formação global do cidadão. Dentro dessa perspectiva, cabe ressaltar a importância de proporcionar a todos os educandos e educandas indistintamente as mesmas oportunidades de aprendizado e colocar-se

---

<sup>77</sup> ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

contra valores e práticas sociais que desrespeitem a dignidade humana (SOUZA JR.; DARIDO, 2002). A escola deve ser um espaço privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade, igualdade de direitos, recusa de formas de discriminação e importância da solidariedade (DARIDO, 2002, p. 44).

Buscando corresponder a essas necessidades, a exemplo da dança, utilizamos o diálogo com o intuito de levarmos os alunos e alunas a se conscientizarem. Buscamos fazer uma sondagem inicial ou diagnóstica para sabermos qual era o ponto de vista deles e delas sobre o futebol, a fim de que os alunos e alunas pudessem expressar, através das suas ações, suas compreensões prévias sobre o esporte e, a partir daí, trabalharmos de acordo com a realidade.

*Reuni todos os alunos e alunas e disse a eles e elas que o conteúdo da aula seria o futebol. Os alunos já começaram a gritar, comemorando o privilegiamento do esporte de que a maioria deles gostavam e prontamente já começaram a formar os times; já foram falando que um era goleiro, o outro atacante, o outro zagueiro. Perguntaram-me se os times eram de cinco, se eram meninos contra meninas, ou se iriam jogar meninos contra meninos e meninas contra meninas, entre muitas outras perguntas.*

*A maior parte das meninas, por sua vez, diferentemente dos meninos, de imediato começaram a reclamar; algumas diziam: “ah, não, professor, futebol não”; algumas pediram para sentar e outras pediram para dividir a quadra para elas fazerem outra atividade. Após esse momento de euforia inicial dos meninos e de vários pedidos de silêncio, pedi que eles e elas jogassem da forma que sabiam, da forma que quisessem.*

*De imediato, a maior parte dos alunos levantaram e já foram para a quadra, com os times formados, cada um com cinco jogadores, dentre eles, um capitão para cada equipe; após “tirarem” par ou ímpar para decidir quem iria sair com a bola, o jogo começou. A cada gol marcado, uma comemoração que imitava as comemorações dos jogadores profissionais; inclusive, ao marcarem o gol, muitos deles diziam os nomes desses jogadores como se fossem eles.*

*A cada cinco minutos, eu pedia para que os dois times saíssem da quadra e que outros dois times entrassem. Sem que eu dissesse nada, os times dos meninos foram os primeiros a entrar na quadra, e só quando todos os times formados por meninos entraram, é que os times femininos foram para quadra. De modo geral, os times eram formados exclusivamente por meninos ou meninas; só dois times, um da terceira série e outro da*

quarta, eram mistos. O da terceira série tinha uma menina, que era uma exímia jogadora e foi convidada pelos meninos para participar, e no time da quarta série, um menino foi convidado para ser goleiro.

Algumas características foram comuns nos jogos, sendo elas: a maioria dos times masculinos eram compostos por cinco jogadores; já os das meninas eram compostos sem número definido de participantes; elas apenas se dividiam pelos times, e por várias vezes, os times não apresentavam o mesmo número de jogadoras. A quantidade de meninas que se negaram a jogar futebol era superior à dos meninos.

Após essa primeira experiência, reuni os alunos e alunas e fiz algumas perguntas sobre o futebol, sendo elas: O que é futebol? Quem sabe jogar futebol? Futebol é esporte só de meninos? Em relação à primeira pergunta, as respostas foram as mais diversas; uns diziam: “futebol é um jogo que se joga com os pés”; “é um esporte legal”; “é uma atividade física”; “é jogar bola”, entre outras. Já em relação a quem sabe jogar futebol, a grande maioria dos meninos disseram que sabiam, e inclusive muitas meninas apontaram para alguns meninos relatando que eles sabiam. Já as meninas, poucas delas falaram que sabiam. Sobre a terceira pergunta, se futebol era esporte de meninos, a maioria dos alunos e alunas disseram que não, que homens e mulheres podiam jogar. Diante dessa resposta, quis saber das meninas por que muitas delas não quiseram jogar futebol, e a grande maioria respondeu, que não jogava pois não sabia; que futebol machuca; que deixa a “canela” roxa. Para terminar, indaguei aos meninos, por que eles não jogavam junto com as meninas no mesmo time. As respostas deles relataram que as meninas não sabem jogar, que só atrapalham, que vão todas correndo ao mesmo tempo na bola, entre outras. Já as meninas falaram que os meninos as machucam; ficam brigando; são “fominhas”; são violentos; não passam a bola; ficam dando risadas quando elas erram, etc.

Diante das respostas dos alunos e alunas, quis saber deles e delas o que poderíamos fazer para que o jogo fosse melhor, para que os meninos e as meninas pudessem participar de forma mais igualitária, e as respostas, em alguns casos, vieram confirmar os preconceitos; uns diziam “tá bom, professor, vamos deixar elas saírem com um ou dois gols de vantagem (depois a gente vira mesmo!)”; “professor, o senhor sabe que elas não sabem jogar; faz assim, fica ensinando elas na grama, depois a gente joga com elas”; “deixa o time da gente com mais jogadoras”, entre outras.

Então comecei a explicar o que era futebol; falei da sua origem, da sua evolução, da discriminação das mulheres no futebol, da falta de experiência das meninas nesse esporte

*e que futebol não era para machucar. O futebol, como qualquer outro esporte, deve buscar a alegria, a diversão, e não a dor. Por isso, para jogar futebol, não precisa ser violento, não precisa “rachar”, não está escrito nas regras que precisa de violência para jogar.*

### **3.1.2.1.1. ADAPTANDO AS REGRAS**

Como ficou claro na proposta inicial de trabalho, em que deixamos que os alunos e alunas jogassem livremente de acordo com a cultura que possuíam, como sabiam ou como já estavam acostumados, percebemos que claramente havia uma separação entre meninos e meninas; alguns alunos e várias alunas não gostavam do futebol e se excluíam da aula, ou melhor – como relata Paulo Freire sobre a evasão escolar – pela estrutura das aulas, eles e elas eram expulsos.

Diante dessas características que a aula de futebol apresentou, buscamos uma significação para elas, buscamos fazer um jogo de futebol pedagogicamente transformado. Para isso, corroborando vários autores e autoras, como Vaz (2005); Darido (2002); Anderáos (2004), alteramos algumas regras justamente no sentido de poderem levar a uma equidade maior entre meninos e meninas. Tais alterações buscam a “igualdade de condições, haja vista que a desigualdade nas relações sociais, impõe limites à realização histórica de certos segmentos ou categorias sociais” (VAZ, 2005, p. 30). Segundo o mesmo autor, é necessário que se intervenha no grupamento social com o objetivo de garantir as mudanças sociais necessárias. Deixar que as relações sociais se estabeleçam a partir delas mesmas significa reproduzir toda a sorte de discriminações. “É necessário se criar, com a participação de meninos e meninas ou de homens e mulheres, regras que eliminem as características identificadas com a masculinidade, isto significa restringir, de certo modo, a ação dos meninos para se garantir a ação das meninas” (VAZ, 2005, p. 35). E nesse contexto, a professora e o professor têm um papel de destaque, pois eles e elas devem propor essas alterações, devem buscar oportunizar relações de respeito às diferenças e proporcionar os mesmos incentivos a meninos e meninas. Nesse sentido, propus que mudássemos as regras.

*Depois dessa nossa conversa, propus a eles e elas que fizéssemos um jogo de futebol diferente, um jogo pedagogicamente transformado, um jogo mais cooperativo. Nesses jogos, usamos os fundamentos do futebol, mas com algumas alterações de regras para possibilitar mais equidade entre os praticantes.*

*As mudanças começaram na escolha dos componentes das equipes. Geralmente, os meninos com mais habilidade no futebol uniam-se e formavam um time, o que no mundo dos esportes é comumente chamado de “panela”. Para acabar com isso, eu montei os times. Eu numerei os alunos e alunas de um a quatro, buscando formar times mistos, com meninos e meninas, e que seus participantes tivessem níveis de habilidades motoras parecidas. Após dividir as equipes, alguns alunos e algumas alunas ficaram reclamando, querendo sair da atividade, pois não estavam junto com seus amigos ou amigas ou consideravam que o time em que estavam era fraco. Entretanto, com muita conversa, consegui que eles e elas permanecessem na atividade.*

*Após a divisão das equipes, propus que fizéssemos o futebol caranguejo, que consiste em jogar futebol do modo convencional, com exceção da movimentação dos jogadores e jogadoras, que deve ser imitando um caranguejo, ou seja, com quatro apoios. Essa atividade foi muito interessante; os alunos e alunas se divertiram muito, e em momento algum houve reclamação por conta de um erro de passe ou chute; apenas as risadas dominavam a atividade. O único problema encontrado, por conta da postura corporal, foi a fadiga muscular que rapidamente se abateu sobre os alunos e alunas, impedindo que a atividade continuasse por mais tempo.*

*Outra atividade proposta foi o jogo de futebol de três pernas. Para isso, os jogadores e jogadoras deveriam formar duplas mistas (um menino e uma menina) e teriam uma perna amarrada à outra, daí o nome três pernas. Depois que eles e elas jogaram por algum tempo dessa forma, pedi para que apenas os meninos formassem duplas; assim, os meninos jogariam com “três pernas” e as meninas “soltas”. Num segundo momento, a exemplo do que acontecera anteriormente, os alunos e alunas deveriam formar duplas mistas e jogarem de mãos dadas. Depois de algum tempo de prática, mudamos novamente; apenas os meninos continuavam de mãos dadas e as meninas podiam jogar livres.*

*Essa atividade foi bem interessante, pois de certa forma promoveu uma interação maior entre os alunos e alunas, que buscavam combinar ações e estratégias, buscavam meios para facilitar o jogo, e as alunas, de modo geral, participaram mais da partida de futebol. Entretanto, quando os alunos tinham que dar a mão, muitos meninos se recusavam a dar a mão para as meninas e algumas delas também não queriam dar a mão para eles, pois pareciam namorados, e também ocorreu que alguns alunos não queriam dar a mão para outro menino. Mais uma vez, através do diálogo, tive que tentar convencê-los a darem as mãos; expliquei que não há problema algum em um menino dar mão para outro menino, visto*

que isso não significa que são homossexuais e nem que um menino que dê a mão para uma menina esteja namorando; a mão dada é simplesmente para jogar, faz parte da atividade, mais nada. Dessa forma, progressivamente, os alunos e alunas que não tinham dado as mãos o foram fazendo, todavia, alguns se recusaram e não deram a mão.

Fizemos também o futebol de zona fixa; esse jogo consistia em dividirmos a quadra em três grandes zonas: uma defesa, a outra meio e a última, ataque. Com a quadra dividida assim, os jogadores deveriam escolher uma zona para ficar, e dentro de cada zona havia uma marcação vertical (uma linha riscada no chão) na qual eles e elas deveriam ficar sobre ela de braços dados, como uma espécie de corrente; os jogadores e jogadoras só poderiam se locomover verticalmente na linha e também poderiam fazer giros, mas nunca saírem de cima da linha. Logo que os alunos e alunas se dispuseram na quadra, eles já associaram a atividade a um jogo de pebolim, e realmente parecia, só que os jogadores no caso eram os alunos e alunas.



Quadro ilustrativo da divisão da quadra e dos jogadores.

Essa atividade no começo foi bem difícil de realizar; frequentemente, eles e elas saíam da linha, soltavam os braços, uns iam para um lado e outros para o outro, e mais uma vez, alguns se negaram a dar o braço para o seu companheiro ou companheira. Contudo, depois de algumas mudanças nas regras, muita conversa e algumas interrupções para as equipes traçarem estratégias de jogo, eles e elas começaram a se envolver mais na atividade e ela fluiu com naturalidade. No final, estavam todos se divertindo bastante e reclamaram quando tivemos que voltar para a sala.

*Terminada a aula, pedi para os alunos e alunas trazerem para o próximo encontro sugestões de mudanças de regras do futebol, que dessem mais chances para que meninos e meninas pudessem participar, a exemplo do que já havíamos feito.*

*Na aula seguinte, poucos trouxeram. Desses, as meninas apresentaram a maioria das sugestões. Algumas sugestões não tinham como ser aplicadas; um exemplo foi jogar futebol com as mãos, dentro de uma piscina, todavia, a escola não tem piscina. Outras foram bem interessantes, como o futebol de cego, no qual os alunos e as alunas deveriam formar duplas e um deles ficaria com os olhos vendados e o outro deveria de mãos dadas orientá-lo. Todavia, eu privilegiei sugestões que se aproximassem mais do jogo tradicional, sendo que nesse sentido, podemos destacar as seguintes: que os meninos não poderiam “roubar” a bola das meninas; que os meninos não poderiam “cavalar”; que os meninos teriam que “tocar” para as meninas.*

*Pois bem, após essas sugestões, fomos executá-las, fomos à prática para testá-las. A exemplo do que aconteceu anteriormente, os times foram mistos, ou seja, formados por meninos e meninas. Começamos o jogo com duas regras modificadas: a primeira era que os meninos não poderiam “roubar” a bola das meninas; já as meninas poderiam “roubar” tanto dos meninos quanto das meninas. A segunda era que a bola deveria ser obrigatoriamente passada para uma menina antes de fazer o gol.*

*A atividade com essas regras modificadas foi bem satisfatória; sem o perigo de terem a bola tomada por um menino, as meninas tiveram mais tempo para pensar no que fazer, se iriam dar um passe, tentar driblar ou chutar. Aquele futebol “ping-pong”, que geralmente percebemos quando as meninas praticam essa modalidade na escola, diminuiu justamente por esse tempo maior para pensar. Já a segunda modificação da regra não teve o resultado esperado; as meninas até recebiam mais a bola, porém, geralmente, apenas uma do time recebia a mesma (aquela que já possui certa habilidade com o futebol) e apenas uma ou duas vezes (para cumprir a regra), e no restante, os passes e os gols eram feitos por meninos.*

*Após eles e elas terem jogado algum tempo dessa forma e mediante esse fato, resolvi implementar mais duas regras, sendo elas: o gol só valeria se fosse feito por uma menina e agora todas as meninas do time teriam que obrigatoriamente tocar na bola antes do time poder fazer o gol. Essas mudanças, por um lado, foram muito boas, pois fizeram com que as meninas participassem mais do jogo; elas recebiam a bola mais vezes e também os times tiveram que criar várias estratégias para fazerem o gol, visto que somente as meninas tinham essa permissão. Todavia, as reclamações foram grandes, pois em vários momentos*

*havia meninos em condições reais de fazerem o gol e não podiam fazer. Isso foi gerando certo desconforto até nas meninas, e mesmo eu, conversando com eles e relatando que o objetivo não era somente fazer o gol, achei que a atividade ficou meio “tumultuada”, sem fluência, sem alegria e isso incomodou os alunos e alunas. Então, resolvi tirar essa regra, mas implementei que um gol feito por uma menina valeria por dois e que os meninos só poderiam fazer gol se estivessem dentro da área. Essas mudanças surtiram o efeito esperado, e o jogo voltou a ter uma fluência maior, uma movimentação maior. Pelo fato do gol das meninas ter peso dois, em muitos casos, os meninos orientavam as meninas; pediam para elas cobrarem faltas, para fazerem o gol, pediam para elas ficarem na área que iam tocar para elas, etc.*

*Contudo, não poderia deixar de relatar que muitos alunos ainda ficaram reclamando e perguntando para mim: “vai ser sempre assim”; “quando que nós vamos jogar futebol de verdade”; “não é justo o gol das meninas valer dois”; “não ‘tava’ na regra que a bola tinha que passar por todos os jogadores”, dentre outras reclamações.*

*Após o fim das atividades, reuni os alunos e alunas e começamos a conversar sobre todos os exercícios que fizemos. Perguntei para os alunos e alunas o que tinham achado dos jogos de futebol que fizemos. A imensa maioria deles e delas gostou das atividades, acharam bem legais, bem divertidas e novas. Só que os meninos não achavam que aquilo era futebol. Um menino até relatou: “ah, professor, essas brincadeiras que o senhor deu foram legais, eu gostei, mas não é futebol; futebol é diferente, a gente pode fazer gol, correr, ‘rachar’, fazer falta; com esse monte de regras estranhas, sei lá, não dava para jogar direito”. Outro aluno que sempre foi destaque na sua classe no futebol relatou: “futebol desse jeito não tem graça; jogando com as meninas nem dá para treinar, elas se atrapalham toda e também não podia isso, não podia aquilo, não podia nada...”*

*Já para as meninas, apesar de algumas corroborarem essa visão dos meninos, a maioria delas achou que foi legal. Tais fatos ilustraremos a seguir, com algumas falas delas: “ah, professor foi legal, jogamos junto com os meninos, eles não ficaram ‘enchendo’”; “gostei de só a gente poder fazer gol”; “eles passavam a bola para nós, não eram ‘fominhas’”; “a gente jogou vários dias com eles e nem se (sic) machucamos”. Para finalizar a citação desses depoimentos femininos foi interessante o posicionamento de uma menina; ela se virou para mim e disse: “Professor, futebol assim é legal, eu até fiz gol! Vamos jogar de novo?”*

### **3.1.2.1.2. ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS COM FUTEBOL**

Ao olharmos para a experiência relatada com o futebol, podemos afirmar que o futebol praticado pelos alunos e alunas antes da intervenção docente deixou transparecer que ele – a exemplo do que já foi apontado anteriormente – é um espelho do esporte de rendimento, do futebol que é transmitido pelos meios de comunicação, que busca o recorde, a vitória a qualquer custo, o rendimento, a hipercompetitividade, a seletividade e a exclusão dos menos aptos (BRACHT, 1992); desse tipo de futebol que está fundado sob uma ótica masculina (VAZ, 2005). Isso ficou bem claro em vários momentos do jogo, como por exemplo, quando os alunos formaram times com cinco jogadores; quando os melhores se reuniram no mesmo time; quando eles já foram distribuindo a função de cada um (você é atacante, você é zagueiro); quando não aceitaram meninas nos seus times; quando cada time tinha um capitão; quando tiraram par ou ímpar para escolher campo ou bola; pelo excessivo número de faltas, jogadas violentas, etc.

Já para as meninas, talvez por não serem tão ligadas ao mundo futebolístico, talvez por não assistirem a tantos jogos quanto os meninos, talvez por não gostarem daquele futebol masculinizado, ou até mesmo por não terem tanta vivência prática com o futebol, elas já não ligavam tanto para as regras oficiais, não tinham o modelo hegemônico da prática do futebol como algo a seguir. Tanto é, que quando formavam os times, não delimitavam quantidade máxima para jogadores, não se preocupavam em escolher as melhores para seus times, mas sim as amigas, as companheiras, mesmo que isso pudesse até custar a derrota. Uma impressão que ficou bem clara no jogo disputado pelas meninas foi que para a maior parte delas, o resultado não era o mais importante; é lógico que elas queriam fazer gol, mas a diversão falava mais alto, a brincadeira reinava. Talvez por verem o futebol dessa forma, é que são preteridas pelos meninos, pois para a maioria deles, o importante é a vitória.

Essa adesão a um único modelo de prática esportiva, no caso do futebol de alto nível, é tão evidente que, quando propusemos mudanças que viabilizassem a participação de todos e todas, a maioria dos meninos não aceitaram, reclamaram, e apesar de estarmos jogando futebol obviamente de uma forma diferente, eles não concebiam aquela atividade como um jogo de futebol. Até gostavam, brincavam, mas para eles não era futebol. Sem as

características do futebol de rendimento, sem as jogadas firmes, sem a sobrepujança do adversário, sem a separação entre meninos e meninas, sem a possibilidade de selecionarem os melhores, não era futebol.

Para Bracht (2000), justamente pelos alunos já terem internalizado o esporte espetáculo, o esporte de rendimento como o modelo único de esporte, eles resistem a mudanças que se proponham nesse esporte. Existe uma série de dificuldades para se realizarem manifestações esportivas que se distanciem desses modelos constituídos do esporte de rendimento; toda e qualquer mudança, é provável que seja prontamente rechaçada por parte dos alunos; é bem provável que eles não vejam aquela atividade como um esporte; podem praticar, gostar, mas, como aconteceu nessa experiência relatada, não é futebol. Todavia, como o mesmo autor afirma,

[...] esta é uma possibilidade no entanto, que está sendo construída, portanto, não é uma missão impossível [...] existem várias experiências sendo realizadas por professores de diversas regiões do Brasil, que fizeram esta opção, que lutam com um quadro adverso é verdade, mas que não desistem porque acreditam nessa necessidade [...] (BRACHT, 2000, p. XIX).

É importante salientarmos que não estamos dizendo que os alunos estejam errados; afinal de contas, é a cultura deles, é a forma como a sociedade mostrou o esporte para eles. Também não estamos negando a competição como algo inerente ao jogo; seria uma incoerência esperar ou acreditar que ela iria desaparecer, até porque a competição, faz parte do ser humano, o qual desde o nascimento, compete pela vida em todas as dimensões (DE ROSE JÚNIOR, 2002). Contudo, ela deve ser entendida e aplicada de outra forma, não deve ter papel central.

Todavia, o ponto que gostaríamos de comentar é que existem outras formas de jogar futebol, existem formas diferentes de praticar esporte, principalmente na escola. Para Sadi (2004), o esporte no contexto escolar deve reforçar a cooperação,<sup>78</sup> reforçar o

---

<sup>78</sup> Para maiores detalhes sobre o assunto, consultar: ORLICK, Terry. **Vencendo a competição**: Como usar a cooperação. São Paulo: Círculo do Livro, [1978]; BROTTTO, Fábio O. **Jogos cooperativos**: Se o importante é competir, o fundamental é cooperar!. 7 ed. Santos: Projeto Cooperação, 2003.; MONTEIRO, Fabrício P. **Transformação das aulas de educação física**: Uma intervenção através dos jogos cooperativos. 2006. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

coletivismo, deve se desenvolver na contramão do processo de exclusão da maioria; na verdade, o esporte deveria ser ensinado e praticado por todos sem exceções, seja por qual motivo for. Para Vaz (2005), esse futebol masculinizado e violento é uma construção histórica e social, e justamente por isso, pode ser mudado, pode ser praticado de outra forma. E não há um local melhor para começar isso do que a escola.

Justamente pensando em mostrar para os alunos e alunas outra forma de praticar futebol, no sentido de tentar jogar futebol de um modo diferente do modelo masculinizado ou de rendimento, é que alteramos vários aspectos do jogo. Sadi (2004) afirma que na escola, é necessário que se promovam formas que adaptem o esporte aos interesses e possibilidades dos alunos em conformidade com a realidade da escola, para que todos tenham condições de participar. Essa atitude corrobora as orientações de Darido (2002) quando relata a necessidade de os professores de Educação Física fazerem alterações nas regras e buscarem outras alternativas para contemplarem a heterogeneidade do grupo, conforme segue:

[...] os professores de Educação Física podem propor um trabalho diversificado de procedimentos que inclua mudanças das regras e outras alternativas discutidas com o grupo, no sentido de facilitar a participação de todos e permitir uma reflexão sobre a diversidade e a inclusão.

A adaptação e a modificação das atividades no sentido de contemplar a heterogeneidade do grupo devem se estender a todas as situações nas quais o professor perceba o afastamento dos alunos das atividades. [...] É papel do professor identificar e estar atento a essas questões para poder melhor encaminhar alternativas, que possam ser construídas em conjunto com os alunos.

São inegáveis as muitas diferenças no comportamento de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagens é papel de todo educador. Estar atento às questões de gênero que ocorrem numa aula de Educação Física é uma forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a serem pessoas mais abertas e equilibradas (DARIDO, 2002, p. 48).

Acreditamos que, de modo geral, as alterações que fizemos e que os próprios alunos e alunas trouxeram para a aula alcançaram os objetivos esperados. As mudanças que instituímos, ao alterarmos o espaço da quadra de jogo, ao mudarmos a postura corporal, ao restringirmos certos movimentos, ao instituímos a obrigatoriedade do toque feminino na

bola, ao implantarmos o peso dois para o gol feito pelas meninas e por apenas elas poderem fazê-lo, surtiram alguns resultados bem positivos, os quais destacaremos abaixo:

- **A diminuição da violência:** uma das reclamações das meninas ao jogarem futebol com os meninos, e talvez uma das causas da menor participação das meninas no futebol, nas aulas da escola em questão, foi justamente a violência dos meninos. É interessante até lembrarmos a frase de uma aluna que relatou que a “canela fica roxa” e que “futebol machuca”. Pois bem, com essas mudanças que fizemos, não podemos dizer que a violência tenha desaparecido, que nenhum aluno se machucou, mas com certeza houve uma diminuição das jogadas violentas; a violência quase que habitual foi bem menor.
- **Participação das meninas no jogo:** outra reclamação das meninas era que os meninos não passavam a bola, que eram “fominhas”. Nesse quesito, as alterações também foram positivas. Com a obrigatoriedade de a bola ser passada para as meninas e com a proibição dos meninos de poderem tomar a bola delas, as meninas tiveram mais tempo para pensar no que fazer com a bola, visto que por a maioria delas não possuírem muitas experiências anteriores com o esporte, queriam logo se livrar da bola antes que algum adversário viesse tomá-la, então chutavam para qualquer lado. Diante dessas alterações, com mais tempo de bola em seu poder e podendo pensar por mais tempo, o número de passes certos e a confiança nelas mesmas aumentou.
- **O prazer pela atividade:** a alegria, o prazer nas aulas de Educação Física e na escola em geral é algo que os professores deveriam a todo o momento buscar proporcionar a seus alunos e alunas, e esse foi um objetivo alcançado também. Nas atividades que realizamos, foi possível perceber, com algumas exceções é claro, a alegria das meninas. Não que os meninos estivessem infelizes, aliás, a alegria foi uma constante para meninos e meninas que estavam praticando aquelas atividades. Mas falamos das meninas em especial, pois elas estavam muito felizes jogando futebol; foi muito bom ver aqueles rostinhos de felicidade das meninas ao jogarem, ao fazerem um gol. É bem provável que elas tenham se sentido bem, valorizadas ao jogarem, pois, como sabemos, é primordial que os alunos e alunas vivenciem momentos de êxito, de realizações.
- **Times mistos:** quando propusemos a realização dos jogos de futebol, a primeira atitude foi a separação entre meninos e meninas; eles e elas se separaram e já

foram perguntando se era menino contra menina. Pode até parecer algo ingênuo essa separação, pode até ser, porque para vencerem, eles querem que seus times tenham os melhores jogadores, que nesse caso são os meninos. Mas, por outro lado, até aqueles meninos que possuem menos habilidades para o futebol também não se uniram com as meninas, ou seja, não estamos negando que essa separação possa ser por nível de habilidade, mas é inegável que há uma separação por gênero, certa negação à heterogeneidade, à mistura de meninos e meninas. E isso é algo que algumas escolas podem vir a reafirmar – como já foi apontando anteriormente – quando instituem filas de meninos e meninas; fileiras de meninos e meninas; espaços de meninos e meninas; brinquedos de meninos e meninas, etc. Pois bem, quando buscamos inverter essa lógica, quando buscamos formar times mistos, estamos demonstrando para eles e elas que essa divisão não é uma obrigatoriedade, não é preciso sempre ser assim. Que meninos e meninas, mesmo sendo diferentes, quando trabalham juntos, podem aprender que as diferenças não são necessariamente motivo para a segregação, mas podem ser motivo para a complementaridade. Que a convivência entre eles e elas pode ser bem significativa para ambos.

- **Preocupação com as meninas:** Com as alterações, os meninos tiveram que combinar estratégias com as meninas e traçar planos de ação para obterem êxito nas atividades. Com isso, eles interagiram e puderam pensar juntos buscando um mesmo fim. Em vários momentos, ao invés de rirem das meninas, os meninos as incentivaram, eles as orientaram. Isso é muito bom, pois com essa convivência cooperativa, o que relatamos no item acima está se realizando. Está ocorrendo uma complementaridade das diferenças.

Apesar dos vários êxitos que acreditamos ter ocorrido em virtude das alterações das regras, não poderíamos deixar de citar o posicionamento contrário a elas que Sousa; Altmann (1999) apresentam. Para elas, essas modificações que possibilitam uma maior participação feminina no futebol acabam quebrando a dinâmica do jogo e as meninas acabam sendo as culpadas por isso, conforme segue:

Adaptar as regras de algum jogo ou esporte como recurso para evitar a exclusão de meninas desconsidera a articulação do gênero a outras categorias. Determinar que um gol só possa ser efetuado após todas as meninas terem tocado a bola, ou autorizar apenas as meninas a marcá-los são exemplos dessas adaptações. Se tais regras solucionam um problema, criam outros, pois quebram a dinâmica do jogo e,

em última instância, as meninas são as culpadas por isso, pois foi para elas que as regras foram modificadas (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 6).

Essa visão é compartilhada também por Louro (1997), que relata que ajustar as regras dos jogos para uma maior participação feminina acaba por acentuar uma “debilidade” feminina. “Mais uma vez se consagra a idéia de que o feminino é um desvio construído a partir do masculino” (LOURO, 1997, p. 74).

Esses argumentos utilizados devem ser considerados, mas, como relata Vaz (2005), deixar as coisas como estão irá favorecer apenas a manutenção das discriminações que já acontecem. É necessário que atacemos a cultura que oculta a desigualdade, que a naturaliza. E para isso, temos que usar todas as armas de que dispomos. Temos que buscar, através do diálogo a conscientização, e como já foi relatado, essa conscientização não pode ficar no mundo das ideias, nos discursos; deve ter uma correspondência prática, e foi justamente isso que buscamos fazer. Dialogamos com nossos alunos e alunas, explicamos para eles e elas sobre o futebol, sobre suas origens, sobre sua identidade com o universo masculino; entretanto, quando pedimos para eles se posicionarem, para darem opiniões e sugestões para tornarem a prática daquele esporte mais equânime, eles e elas, por uma série de motivos, não conseguiram relatar. Acredito que por já terem aquele modelo único de futebol introjetado, não viam como fazer diferente; aliás, muitos deles não consideravam aquelas atividades como futebol. Não sabiam como jogar de forma diferente, e aí foi necessário a nossa intervenção para propormos atividades diferenciadas. Entretanto, a partir dessas novas experiências, eles e elas conseguiram pensar em outras formas, está certo que com muita dificuldade, mas conseguiram. Já foram capazes de ir além.

O processo de transformação não é mecânico, determinado por forças incontroláveis que se desenvolvem espontaneamente. Ao contrário, é fruto das lutas empreendidas pelos segmentos não hegemônicos que buscam mudar a realidade. Para tanto, o (a) professor (a), como representante destes segmentos, tem de ser atuante, participante, dirigente, especialista e político, que anima, constrói, organiza. A educação transformadora só será possível amanhã se hoje, dentro de uma perspectiva conservadora, introduzirmos elementos de uma educação libertadora (GADOTTI, 1998 apud VAZ, 2005, p. 36).<sup>79</sup>

Outro fato que nos chamou a atenção foi que os meninos de imediato tomaram conta da quadra. Antes mesmo de eu acabar a explicação, alguns já estavam se levantando

---

<sup>79</sup> GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

e indo para a quadra e por lá permaneceram até que todos os times masculinos jogassem, deixando a quadra para as meninas somente após a sua participação. Isso vem corroborar as afirmações de Saffioti (1987); Louro (1997); Auad (2006), que os meninos têm essa vontade de controlar as atividades e os espaços, que eles têm a tendência de dominar espaços maiores, de mostrar seu poder sobre os espaços, e foi justamente isso que aconteceu.

Outro dado que necessita ser comentado foi que dos dois únicos times que eram mistos, em um deles uma menina foi chamada para fazer parte do time porque era uma boa jogadora; esse fato pode ter sido apenas coincidência, é verdade, mas acreditamos que a escolha da menina tenha se devido justamente ao fato dela ter habilidade no futebol, fato que também esteve presente quando mudamos as regras e houve a obrigatoriedade de a bola ser tocada para uma menina antes de fazer o gol, e novamente percebemos que a bola só era passada para aquelas meninas que tinham certa habilidade. Esses dados podem indicar o que Altmann (1998) citado por Sousa; Altmann (1999) relata, que a exclusão não se dá somente por gênero, mas por muitos outros motivos possíveis, como idade, força e habilidades.

Para concluirmos, é necessário afirmarmos também que não esperamos que somente as modificações nas regras venham alterar a realidade do futebol na escola, ou que acabando esse problema no futebol, a escola deixe de ser discriminadora. Na verdade, essa intervenção é datada, ela deverá estar presente enquanto o problema persistir. A alteração nas regras é só o primeiro passo que os professores e professoras devem tomar. Essas mudanças que ocorrerem vêm mostrar que é possível fazer diferente, vêm mostrar para meninos e meninas que existe, sim, um outro modo de jogar futebol, e nesse caso, o benefício não está reservado apenas às meninas, mas a todas as crianças que, por motivo de idade, força, habilidade, raça, entre outros, são excluídas. Elas têm o intuito de promover uma reflexão interna nos alunos e alunas, ou seja, esperamos que com o diálogo e com a vivência de uma outra maneira de praticar futebol, essas ações tenham um efeito multiplicador, e que os alunos e alunas comecem a se conscientizar, a duvidar nos modelos únicos. E quando houver essa conscientização, não seja mais necessário existirem regras para que o futebol seja um esporte de todos, e principalmente de todas. Esperamos também, que essas alterações venham mostrar que assim como as regras foram alteradas para propor certa equidade de oportunidade entre homens e mulheres, elas também podem ser alteradas para incluir outras pessoas que estejam sendo excluídas por quais motivos forem, tanto dentro como fora da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma instituição composta por pessoas de uma determinada sociedade em que está inserida; ela não é um lugar asséptico, não é um local neutro. A sociedade vai formando pessoas, vai mostrando, por intermédio de uma série de mecanismos, o que é correto ou não, o que pode e não pode. Na escola, muitas vezes, essas características estão presentes; se a sociedade apresenta determinada característica, é bem provável que ela ultrapasse os muros escolares e faça parte do dia-a-dia escolar. Isso ocorre tanto em relação às virtudes quanto em relação aos malefícios.

Considerando o tema central deste trabalho, no caso, o gênero, constatamos que ele foi mencionado pela primeira vez em 1968 por Robert Stoller, mas ganhou maior destaque entre as feministas na chamada segunda onda. A sua formulação ocorreu por vários motivos, entre eles: o intuito de combater as explicações balizadas no essencialismo biológico, que justificavam as desigualdades; o desvelamento de que as identidades masculina e feminina são construções sociais; a existência de papéis sociais para homens e mulheres, os quais são distintos e desiguais; a busca em apontar com clareza os caminhos para a superação da opressão feminina.

A sociedade atual, apesar dos vários avanços já ocorridos, é extremamente discriminadora; nela, há uma forte distinção entre os papéis esperados para homens e mulheres e, mais do que diferentes, eles são desiguais. Em muitos pontos, as mulheres são discriminadas, por exemplo, na questão salarial e nos casos de violência, tanto física como simbólica. Em várias instâncias, os homens gozam de certos privilégios que as mulheres não têm; contudo, contraditoriamente, algumas vezes eles se tornam reféns de si próprios, eles são vítimas da sua própria dominação; eles têm que corresponder a um modelo de homem, mesmo que isso lhes custe muito.

Desde quando os meninos e as meninas nascem, já começa um processo de construção das identidades generificadas. Busca-se um enquadramento nos modelos “ideais” ou “normais” para cada gênero através de processos de reforço e punição. A sociedade atribui uma série de estereótipos, os quais, no processo de socialização, são internalizados, e a partir de certo ponto, ganham uma espécie de autonomia que lhes permite fluir livremente pelas consciências. Dentre essas características, espera-se, por exemplo, que os meninos sejam: corajosos, competitivos, racionais, fortes, viris, sendo inclusive a agressividade um

componente necessário para o modelo de macho; já para as meninas, que elas sejam: passivas, sensíveis, pacientes, meigas, delicadas, que se preocupem com os problemas familiares, etc.

Essas características sociais que foram sendo atribuídas para homens e mulheres, quando ganham autonomia, são transmitidas de geração em geração, principalmente por intermédio da naturalização. Assim, uma visão de homem e mulher que foi construída socialmente ganha aspecto de natural, e por ser natural, não pode ser contestada. Com esse ar de natural, essas características, muitas vezes desiguais, que discriminam, não são combatidas e acabam sendo passadas para as novas gerações, sendo que, por vezes, as próprias vítimas dessas discriminações agem como agentes transmissores.

Nesse processo de transmissão, a escola, numa visão althusseriana, é o aparelho ideológico do Estado mais bem acabado, que está a serviço da preservação da ordem social existente. Ela, como instituição social, teve sua origem justamente num período de grande efervescência social, no qual era necessário “socializar” a população ao novo momento econômico através da transmissão do saber acumulado. Nesse sentido, os conhecimentos são usados como um filtro complexo para produzir pessoas, para ensinar valores e diferentes aptidões frequentemente de acordo com a classe, o gênero ou a raça.

As escolas gozam socialmente de um ar de neutralidade, mas, em muitos casos, contribuem e muito para manter e transmitir um sistema de pensamento e de atitudes sexistas. As escolas, de modo geral, acabam produzindo e reproduzindo discriminações de gênero. Para isso, de modo sutil e cotidianamente, ela se utiliza de uma série de mecanismos, como por exemplo, a linguagem. Assim, a escola e o seu currículo precisam ser revistos.

O currículo tornou-se um campo de estudos especializado nos Estados Unidos, primeiramente com Bobbitt e Tyler, o qual apresentava características de ordem, racionalidade e eficiência, e buscava diminuir os problemas sociais norte-americanos, mas posteriormente, mostrou-se ineficaz para esse fim. Com esse fracasso, o currículo foi alvo de uma série de críticas, fazendo-se necessária sua reconceitualização. Essa reconceitualização foi feita principalmente pelo chamado Movimento da Nova Sociologia da Educação e por Apple e Giroux, que procuravam mostrar as ligações entre o currículo e a economia, a estrutura social, a cultura, a ideologia, o poder e o controle social. No Brasil, Paulo Freire se destacava como crítico ferrenho das concepções tradicionais de currículo e apontava várias mazelas presentes no sistema educacional, dentre elas a educação bancária.

Dentre as várias disciplinas que compõem a grade curricular escolar, uma delas representa uma área privilegiada para o estudo das relações de gênero, qual seja, a Educação Física, pois é uma área do conhecimento que, por apresentar muitas atividades coletivas com grupos frequentemente heterogêneos, as situações de conflitos são mais claras; com frequência, acentuam-se formas hierarquizadas de diferenças entre homens e mulheres. Muito disso vem da sua história, que teve a sua origem intimamente ligada às instituições militares. Quando foi contemplada como disciplina curricular, era muito influenciada por concepções higienistas, e por essa concepção, deveria ser utilizada para devolver a saúde física, defender a pátria, regenerar a raça e recuperar as virtudes. Nesse contexto, a Educação Física tinha o dever de ser um agente de saneamento básico, fazendo uma espécie de assepsia social.

Contudo, os papéis de homens e mulheres eram bem desiguais. Aos primeiros, os exercícios físicos eram utilizados para fortalecê-los e capacitá-los fisicamente para trabalharem nas indústrias e para a preparação militar, ou para socializar os funcionários, buscando uma identidade com a empresa. Já para as segundas, serviam para restituir a sua saúde, a fim de que elas pudessem cumprir a sua missão “natural”, que na visão da época estava centrada unicamente na maternidade. Nessa visão, a mulher era tida como inferior fisicamente, com um corpo frágil e delicado. Tanto é, que a legislação da época proibia a prática de alguns esportes para as mulheres, como por exemplo, o futebol e as lutas. Visão que pouco mudou com o advento do tecnicismo e a esportivização das aulas de Educação Física, nas quais as turmas continuavam sendo divididas por sexo e as mulheres permaneciam sendo discriminadas, pois para elas a prática de esportes violentos, de contato, era contraindicada, restando-lhes o refúgio nas ginásticas, nas danças e no voleibol.

Com os chamados movimentos renovadores da Educação Física, começou-se a questionar o tecnicismo e a esportivização das aulas. Dentre as várias abordagens que surgiram nessa época, a crítico-superadora buscava justificar a presença da Educação Física na escola como um meio para a superação das desigualdades sociais; o ensino deveria ser reflexivo, crítico, contextualizado, histórico, que buscasse a transformação de todo tipo de discriminação. Entretanto, no dia-a-dia, essa preocupação estava longe de existir; muitas escolas e muitos professores e professoras continuavam com práticas discriminatórias, agregando estereótipos ao corpo.

Esse fato não é muito diferente no esporte atual, o qual, em muitos casos, continua discriminando e marcando profundamente os corpos praticantes de esportes. A mulher no contexto esportivo sofre violências de várias naturezas. Com certa frequência, dependendo do

esporte praticado, as atletas têm a sua sexualidade questionada, fazendo com que elas em muitos momentos não treinem da forma necessária, para manterem aquela aparência que a sociedade impele à mulher, o que prejudica e muito a sua vida como atleta. Sem contar os comentários sobre sua beleza, os *closes* e fotos tiradas de partes do corpo feminino que em nada têm a ver com o esporte praticado.

Por outro lado, os esportes que envolvem agressão física e violência são exaltados como um meio de iniciação à virilidade masculina. E o pior é que esse tipo de esporte (que busca o vencer a qualquer custo, o rendimento que discrimina, que é seletivo, que segrega os gêneros) vai servir de modelo nas nossas escolas. Por isso é que em vários momentos, em muitas escolas, as aulas são separadas por sexo e buscam o rendimento e a performance, contrariando todas as atuais teorias da Educação Física.

Como ficou claro, as discriminações de gênero estão presentes na sociedade, na escola, e em particular, nas aulas de Educação Física; entretanto, a escola, em muitos casos, não a está problematizando, ou se está, o faz com uma intensidade menor do que a necessária. A escola geralmente não traz para o centro das discussões pedagógicas essas questões; falta trato pedagógico. Essas questões não estão sendo objeto da educação. E assim, a escola acaba em vários momentos não combatendo essas discriminações, às vezes produzindo e reproduzindo tais malefícios.

É justamente por verificarmos essas discriminações de gênero nas aulas de Educação Física, e especificamente com o conteúdo dança e futebol, que objetivamos atribuir significado e analisar, à luz da teoria, experiências docentes baseadas na dança e no futebol com alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual. Para isso, utilizamos a abordagem qualitativa da pesquisa, e como estratégia de pesquisa, as narrativas de experiências.

A narração das experiências que tivemos, imbricadas com a teoria, permitiu-nos perceber que é possível fazer diferente, que é possível proporcionar atividades que respeitem as individualidades e, ao mesmo tempo, propiciem vivências equânimes e prazerosas para meninos e meninas. Nesse sentido, conseguimos atingir os objetivos propostos.

Como já relatamos, não podemos dizer que obtivemos êxito total, que o futebol e a dança deixaram de ser atividades generificadas; que a partir daquelas atividades, as meninas vão jogar futebol com os meninos, que o futebol vai deixar de ser concebido por uma ótica masculina; ou que a dança irá fazer parte da vida dos meninos, que eles vão se entregar aos

prazeres da dança; que a escola vai deixar de ser um local de produção e reprodução das discriminações de gênero, ou que ela não deixará de receber as influências da sociedade. Muito pelo contrário, essas nossas experiências nos revelaram que o problema é grande, que a escola é muito influenciada pela sociedade, que é realmente necessário trabalhar essas questões, que não podemos mais fingir que a escola é um local neutro. Na verdade, ela é um local onde as discriminações presentes na sociedade são reproduzidas e às vezes produzidas. A escola não pode continuar a se esconder atrás da neutralidade; não pode deixar de trazer para o centro do trabalho pedagógico, da ação educativa, as discriminações que estão presentes; não pode continuar a manter um discurso ocultador de discriminações. Enquanto houver uma criança sendo discriminada, é dever da escola trabalhar pela sua libertação.

A educação tem um papel essencial na socialização dos indivíduos, podendo interferir nos padrões de convivência. Por isso, a escola deve incorporar práticas educativas e iniciativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização, a meta da igualdade de gênero e da extinção de práticas sexistas. A escola deve problematizar tais discriminações, deve usá-las como conteúdo pedagógico, deve buscar promover relações mais igualitárias, mais justas, mais fraternas e menos discriminatórias, exploratórias e iníquas. Deve trazer para a discussão as relações de gênero, desnaturalizar as identidades construídas socialmente, levar os alunos e alunas a refletirem sobre suas identidades enquanto fruto de um emaranhado de prescrições e ditames que, pouco a pouco, foram moldando-as através de complexos processos sociais.

Faz-se necessário estabelecer, na contramão da história, um novo elo entre o indivíduo e a sociedade, desconstruindo a lógica da exclusão e criando um novo vínculo a partir da ética, da solidariedade e da consciência das relações existentes entre raça, gênero e classe; isto é, desenvolver a capacidade de perceber o outro apenas como um outro e não como um estranho. Trata-se, na verdade, de entender a diversidade humana como riqueza e parte imprescindível da biodiversidade [...] (FRAZÃO, 2003, p. 61, grifos do autor)

Para conseguirmos isso, é necessário darmos condições aos nossos alunos e alunas de ultrapassarem o senso comum, de analisarem o que estaciona nas verdades absolutas, nas explicações simplistas, nos “porque sim”. Devemos levá-los a desconfiarem da naturalidade das limitações e das imposições de gênero; devemos discutir tais construções sociais com eles e elas com o intuito de desvelar a opressão, e mais do que isso, de desarmá-la e superá-la. Uma escola de qualidade deve proporcionar um pensar crítico, deve proporcionar uma

educação equânime para homens e mulheres, pobres e ricos, negros e brancos. Deve ensinar a pensar certo, deve ensinar a valorizar a sua própria vida e a da coletividade, valorizar as pessoas e não as coisas, e finalmente, deve despertar no oprimido de hoje a capacidade de poder subverter a ordem social imposta, que é cruel e desumana.

Devemos ensinar os alunos e alunas a olharem as entrelinhas, e dessa forma, trabalharem em prol da mudança de velhos valores, preconceitos e verdades que serviram e servem para manter um complexo sistema de dominação-exploração. Devemos ensiná-los a desconfiarem das verdades “históricas” que dizem que os negros são inferiores, ou até mesmo “que não são gente”. Verdades que consideram as mulheres como seres inferiores, que devem se ocupar apenas do trabalho doméstico, “lugar de mulher é na cozinha”. Verdades que dizem que uma pessoa é rica porque trabalha muito, porque acorda cedo, ou até mesmo porque “Deus quer que ele seja assim”. E os milhões de pobres e miseráveis, Deus quis que eles fossem assim? Que passassem fome enquanto outros esbanjam em banquetes? É lógico que não.

Mas para isso, é fundamental a atuação de um ser na escola, qual seja, o professor e a professora. É imprescindível o papel dele e dela nesse contexto, principalmente aquele e aquela comprometido com a eliminação de toda forma de opressão e injustiça, constituindo-se em instrumento de construção da igualdade.

Nós como professores e a escola como instituição precisamos ser críticos, precisamos despertar nos alunos e alunas o senso crítico, precisamos despertar neles a vontade de serem agentes de transformação social; precisamos buscar formar verdadeiros cidadãos que transformem a nossa sociedade atual.

Mas só vamos conseguir isso quando entendermos a educação como Freire (2005) a entende, como algo contraditório e dialético. Nesse sentido, os educadores devem entender de que forma isso se dá, para poderem se engajar de forma consciente, buscando a transformação. Ele propõe uma concepção problematizadora de educação que serve à libertação. O aluno e a aluna devem ser sujeitos da sua educação e não objetos; devem ser humanos e não “coisa”. Nessa concepção, o conhecimento não deve ser algo doado, depositado no aluno ou aluna, mas sim, construído de forma dinâmica e dialética no contato do educando e educanda com o mundo em que vive. O ensino se dá através da interação, numa relação de troca e de aprendizagens mútuas. Daí resulta a máxima do nosso ilustre professor: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo:

os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis [...]” (FREIRE, 2005, p.79).

Precisamos acabar com a abstração social, ou seja, precisamos revelar aos nossos alunos e alunas que a sociedade não é fraterna e justa. Devemos ensiná-los a filtrarem tudo o que for transmitido a eles e elas pelo crivo histórico. Devemos incentivar os meninos e meninas a apresentarem uma série de atitudes e atividades que estimulem as suas variadas formas de desenvolvimento social, como a liderança, a prática de esportes, a disposição de escutar, de falar e de se expressar, a fim de que ambos aprendam a respeitar a si mesmos e a seus amigos e amigas, que aprendam a dividir responsabilidades e tarefas, ou seja, que a ação docente esteja cheia de uma intencionalidade transformadora que se dá por intermédio de uma ação consciente e crítica da realidade. Nós, professores, devemos trabalhar para a libertação de todos, oprimidos e opressores, pois, como afirma Freire (2005), as pessoas têm uma vocação ontológica de *ser mais*, entretanto, quando estão sob uma condição de oprimidos, têm a sua vocação negada, desumanizam-se; contudo, a desumanização não se dá apenas naqueles que tiveram sua humanidade roubada, mas também naqueles que a roubaram. Assim, para que todos tenham sua vocação de *ser mais*, é necessário que os oprimidos lutem, e essa luta só “tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade [...] não se sintam idealistamente opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos” (FREIRE, 2005, p.33).

Além disso, como nos lembra Saffioti (1987), quando a minoria dos homens que dominam a maioria perceberem que seus “privilégios” significam também limitações, constrangimentos, falta de liberdade, estarão prontos para perceber como são sociais os processos que lhe pareçam naturais. A mulher, tendo a compreensão do processo social de sua construção enquanto categoria social discriminada, estará apta a desmistificar, a desmascarar a naturalização da inferioridade. Se as discriminações são sociais, não fazem parte intrínseca da mulher. Se foram socialmente construídas, podem ser também socialmente destruídas.

Diante do exposto, como já relatado, é evidente que os professores e professoras devem se empenhar em mudar esse quadro. Eles e elas devem estar conscientes da sua ação de intelectuais transformadores, na concepção Gramsciniana da expressão, na qual conhecimento e poder estão inextricavelmente ligados, sendo que para mudar a vida e as condições presentes, é necessário compreender a realidade e lutar para mudá-la. Os professores têm um papel fundamental na implementação e fortalecimento de resistências

contra-hegemônicas. Para isso, um primeiro passo é colocarmos o campo educacional num patamar político e histórico. Nessa concepção, os alunos e alunas também são agentes críticos que têm voz ativa, que em conjunto podem lutar para mudar a realidade opressora. Como intelectuais transformadores, devemos ter uma postura radical e propor mudanças que caminhem em prol da equidade das relações na escola.

Para o professor e a professora proporem essas mudanças e acreditarem nelas, devem ter uma visão crítica da cultura, da história, que a vejam como uma esfera de luta e de contradições, como inacabada, como parte de uma luta contínua de indivíduos e grupos para afirmarem suas histórias e espaços de vida. Vários autores apresentados na trilha teórica veem a cultura dos povos, e conseqüentemente sua história, como um espaço dialético e dinâmico, um fazer diário no qual, mesmo sendo evidente o grande poder de influência da classe dominante, ela não goza de imunidade eterna. Pensar que a realidade é “imutável é não perceber que a sociedade pode e deve mudar para melhor, ser reconstruída sobre bases humanísticas e democráticas” (VAZ, 2005, p. 28). Dessa forma, pode e deve ser mudada, logicamente, por intermédio de um trabalho consciente, sério e crítico, alicerçado por uma sólida base teórica, pois, como já dizia Lênin, “não há revolução sem teoria”. Além do que, as mulheres, como relata Saffioti (1987), não fazem tudo passivamente. Não obstante sejam tratadas como não-sujeitos, atuam permanentemente como sujeitos, seja ratificando o ordenamento social machista ou contrapondo-o. As mulheres, portanto, também fazem a história. Parafraseando Marx, não a fazem, contudo, em condições por elas idealizadas, mas em circunstâncias dadas e herdadas do passado.

Professores e professoras, alunos e alunas são seres históricos, são atores da história, são produtores de história. A sua vida, as suas experiências são ótimas fontes de iniciação aos conteúdos escolares. Eles e elas têm uma série de experiências fora da escola que podem cruzar os muros escolares e fazer parte das discussões educacionais. Fatos corriqueiros das suas vidas podem e devem servir para provocar excelentes reflexões coletivas. Essas reflexões práticas sobre suas próprias histórias podem servir e muito bem para a sua conscientização, além do que, até certo ponto, ainda podem servir para mudar a relação professor-aluno, que muitas vezes é algo vazio e autoritário.

É preciso uma atenção permanente quanto ao tratamento que os professores e professoras dão aos meninos e meninas, às oportunidades que são dadas e também como tratam questões cotidianas, que podem, mesmo que tenham uma aparência ínfima, reforçar os aspectos discriminatórios. Os docentes e as docentes, precisam dar exemplos; as crianças

aprendem muito pelas experiências, pelo interagir. Se o professor ou professora tem preconceitos, não adianta ele ou ela fingir e dizer que não tem, que não discrimina. A criança sabe que é mentira, a sua prática depõe contra; por isso, é preciso que o docente procure mudar primeiro a si mesmo, buscando o autoconhecimento, acabando com seus preconceitos, para aí sim, poder ajudar os outros a mudarem.

Ao pensarmos em formas de mudarmos a realidade opressora que observamos nas relações de gênero, acreditamos que uma boa atitude se inicia e se mantém pelo diálogo. Nesse sentido, o diálogo é fundamental; as ações dos professores e professoras devem primar pelo diálogo, um diálogo na concepção freiriana da palavra, e não a simples troca de palavras vazias, sem significado, mortas em si mesmas. Um diálogo que busque a conscientização, para fazer com que os alunos e alunas se libertem, cientes de que são alvo de uma ideologia patriarcal que delimita a atuação de cada gênero, que discrimina em muitos casos as mulheres, que as coloca em um papel de inferioridade em relação ao homem, mas que, contraditoriamente, aprisiona o homem também. Por isso, como já falamos, é necessária a libertação tanto de oprimidos quanto de opressores.

Pensando especificamente na Educação Física, devemos possibilitar vivências agradáveis para todos os alunos e alunas, respeitando as individualidades e, ao mesmo tempo, dando condições para que eles e elas possam ter as mesmas oportunidades. Não podemos de forma alguma beneficiar somente os mais ou menos habilidosos, deixando de abranger a todos. Devemos aproveitar as características individuais, sem dar primazia a uma ou a outra, mas fazer com que elas se completem, demonstrando ao grupo que todos são importantes, independente do grau de habilidade ou capacidade física, possibilitando um sentimento de respeito e cooperação entre todos e todas. Devemos dar a oportunidade para que meninos e meninas tenham a possibilidade de se desenvolverem da forma que desejarem, sem precisarem corresponder a modelos estereotipados. Eles e elas devem ser tratados igualmente e encorajados a explorarem completamente seu potencial, respeitando a liberdade alheia, e quanto mais cedo elas e eles forem alvo dessa política de igualdade, menos diferenças serão encontradas com o passar do tempo. Ou seja, se desde a Educação Infantil eles e elas forem estimulados, quando chegarem ao Ensino Fundamental, é provável que as desigualdades sejam menores.

Devemos oferecer tarefas que tenham o mesmo cunho valorativo para meninos e meninas, procurando não estigmatizar nenhum deles. Estigmatizar meninos e meninas em nada contribui para seu desenvolvimento, podendo até mesmo atravancá-lo. Devemos ensiná-

los a lidar com capacidades que podem até ser diferentes, mas não melhores ou piores. Não podemos reforçar as discriminações valorizando mais as atividades de um do que do outro. Não podemos separar as crianças de acordo com o tipo de brincadeira e atividade, que no fundo, vão servir como modos de socialização. Não podemos mais nos basear em velhos costumes ou antiquadas teorias que pregam que as turmas devem ser separadas por sexo, sob o pretexto de não machucar as meninas ou não prejudicar o desenvolvimento dos meninos, fato que, como já foi exposto, não tem fundamentação teórica alguma, pois até a puberdade as diferenças físicas e motoras entre meninos e meninas são pequenas, o que não justifica a separação.

Precisamos evitar atividades que confrontem meninos e meninas; devemos evitar formar times de meninos e times de meninas porque, ao agirmos assim, poderemos reforçar a competitividade entre eles e elas que, via de regra, não deveria existir. Até a expressão que usamos soa mal: “meninos contra meninas”. A união de meninos e meninas, a exemplo do que fizemos, só tem a colaborar para o reconhecimento e respeito às diferenças. Esse trabalho pode até ser combatido num primeiro momento, quando meninos e meninas podem não querer jogar juntos, mas com a atuação do professor ou professora, essas resistências tendem a ser minimizadas e, conseqüentemente, extinguidas, e os benefícios dessa convivência serão primorosos para ambos.

Todavia, a simples mistura de meninos e meninas, a simples composição de turmas mistas, sem um objetivo definido, sem reflexão pedagógica, só colabora para reforçar as desigualdades. É necessário um trabalho sério, com a instauração de medidas pontuais e diretas que levem a uma subversão das discriminações, a exemplo do que fizemos com a adaptação das regras, mesmo que isso signifique correr o risco de acabar com a dinâmica interna de certos esportes. As adaptações sempre são necessárias quando o professor identifica que alguma criança está sendo discriminada, que ela está se afastando do grupo.

O trabalho com o futebol e a dança é uma grande oportunidade para a discussão sobre as discriminações de gênero, sobre a generificação de alguns esportes; é um excelente meio para ensinar a tolerância, a aceitação e o respeito às diferenças individuais, ajudando na construção de relações mais equânimes, tornando a aula um local de igualdade, de acesso a todos. Ajudando nesse processo, para valorizarmos a participação feminina nos esportes, podemos propor atividades que mostrem o sucesso das mulheres esportistas, valorizando as competências esportivas femininas.

Devemos desenvolver atividades que busquem a solidariedade ao invés da competitividade, a amizade em lugar da rivalidade, o amor no lugar do rancor, ou seja, um local onde seguramente as pessoas seriam mais felizes porque diferentes, todavia não desiguais, mas sim, iguais em direitos e deveres, capazes de trocar, de dar e receber, de amar e ser amados.

Encaminhando-nos para o fim dessas reflexões, gostaríamos de relatar que o quadro atual, apesar dos vários avanços observados, tanto na sociedade como um todo, como na escola, ainda são pequenos frente ao muito que ainda é necessário. A mulher continua sendo considerada inferior ao homem, continua sendo desvalorizada em muitos aspectos, e dessa forma, ela acaba tendo o seu campo de opções reduzido. É importante destacar que não buscamos de forma alguma que homens e mulheres sejam idênticos, que se comportem da mesma forma; as diferenças são saudáveis e é normal existirem. Aliás, a não aceitação da diferença é um dos grandes empecilhos, um dos grandes responsáveis pelo fracasso dos projetos de igualdade. Assim, como acreditamos que tenha ficado claro ao longo deste trabalho, buscamos uma sociedade com diferenciação entre homens e mulheres, entre meninos e meninas, mas sem hierarquias, ou seja, eles e elas podem ser e são diferentes, mas nunca podemos considerar ou aceitar que sejam desiguais, que sejam discriminados. Entretanto (como buscamos sempre fazer no decorrer da escrita deste trabalho), para isso acontecer, como pontua Saffioti (1987), é necessário que se desfça o nó formado pelas três contradições sociais básicas. Isso significa que a ação de luta deve caminhar no sentido de uma sociedade sem contradições de gênero, raça/etnia e classe, o que é bem diferente de lutar por uma meta societária sem gênero, sem classes e sem relações interétnicas. Buscamos construir uma sociedade que caminhe, que viva um processo de busca de relações as mais equânimes possíveis, com grandes variações de atividades econômicas, de gênero e de raça, mas com pequenas diferenças no que tange ao respeito, à dignidade humana, às oportunidades, à boa qualidade do padrão de vida, ao acesso a serviços de educação, saúde, lazer, etc.

Para isso, não nos cansamos de repetir que é necessária a união de todos e todas, utilizando as aulas como um espaço saudável de construção de relações equânimes; utilizando os conteúdos como um meio para educar, para ensinar a convivência saudável entre diferentes, mas nunca desiguais; usando as várias ações pedagógicas de forma consciente e intencional em prol de relações mais justas. Concebendo o currículo não como algo técnico, apolítico, a-histórico, neutro, que se refere apenas à sistematização de conhecimentos

escolares, à organização de conteúdos, à formulação de objetivos, à escolha de metodologias e à forma de avaliação. Mas como algo histórico, como um campo de batalha, e justamente por ser histórico, ele está se constituindo, o processo continua, e se continua, há sempre a esperança de fazer diferente, de um amanhã melhor, há sempre a esperança e o desejo que o inédito viável aconteça. De que o homem não oprima mais o homem. De que o homem não oprima mais a mulher. De que as mulheres não oprimam outras mulheres. De que as mulheres não oprimam outros homens. Utopia? Sonho? Delírio? Pode ser, mas pode não ser. Dependendo do ser que deseja e trabalha para ver.

Entretanto, temos que ser sinceros com nós mesmos: este trabalho é algo muito difícil de realizar, mas absolutamente possível. Os obstáculos são muitos; nós mesmos, que nos dedicamos a refletir sobre o assunto, somos muitas vezes surpreendidos com intenções e atitudes discriminatórias; por vezes, na escrita deste trabalho, subsumimos o feminino; por vezes, nas nossas ações docentes, tratamos de forma desigual meninos e meninas. Relatamos essas dificuldades para mostrar o quão difícil é lidar com essa questão; lutar contra todo um processo de socialização, contra um complexo sistema de opressão que usa de todas as armas, de todas as artimanhas para continuar a oprimir; não é tarefa simples. Lutar contra uma cultura que oculta as discriminações, que relega tudo ao essencialismo; não é tarefa banal. Todavia, é um processo, um longo processo, demorado, caro, penoso, mas que pode e deve ocorrer, é um remar diário contra a maré.

Finalizando, gostaríamos de mais uma vez deixar claro que de forma alguma temos a pretensão de achar que resolvemos os problemas das discriminações na escola ou nas aulas de Educação Física. Acreditamos, sim, que este trabalho alcançou o objetivo proposto; ele atribuiu significado e analisou, à luz da teoria, atividades de conteúdos generificados, como o futebol e a dança, mostrando que é possível trabalhar com esses conteúdos de forma a diminuir as discriminações, mostrando que com uma série de intervenções didáticas, é possível utilizá-los como um campo para discussão das relações de gênero, como um meio para educar, para levar à cooperação, à aceitação do diferente, à superação das discriminações, à complementaridade entre diferentes. Assim, este trabalho teve o mérito de mostrar, de indicar que é possível fazer diferente, e apontou alguns indícios de como fazer isso; contudo, consideramos que este trabalho vem se somar aos demais que abordam o tema, contribuindo também para aumentar a produção literária sobre o assunto e trazê-lo para o centro das discussões pedagógicas. Creio que este trabalho irá ajudar os professores e professoras que o lerem a refletirem sobre sua atuação profissional e sobre eles mesmos,

buscando atuarem de modo crítico e reflexivo junto a seus alunos e alunas, criando uma sociedade mais justa, fraterna e feliz.

Faz-se importante salientar que devido à importância e abrangência do assunto, bem como à escassez de trabalhos que abordem a questão, serão necessários outros estudos sobre ele. Assim, esperamos que o tema tenha sido tratado com a devida seriedade acadêmica e profissional e deixamos uma frase final para a reflexão e ação: “*nunca nos esqueçamos, que quando se sonha sozinho é apenas um sonho. Quando sonhamos juntos é o começo da realidade*” (Dom Quixote).

## BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3 ed. Lisboa: Presença, 1980.

ANDERÁOS, M. O esporte como conteúdo possível nas séries iniciais do ensino fundamental. In: MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação Física Escolar: desafios e propostas**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2004. p. 89-98.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria L. A. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. 2004. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Ed. Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. **A janela de vidro: Esporte, televisão e educação física**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2004.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Trad. Desidério Murcho *et al.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. **Dicionário crítico de sociologia**. Trad. Maria Leticia Guedes Alcoforado; Durval Ártico. São Paulo: Ática, 1993.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

\_\_\_\_\_. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano VI, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASILEIRO, Livia T. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.8, n. 3, p. 5-18, set/dez. 2002.

BRITO, Marcelo de. Percepção Corporal no Esporte. In: Comissão de Especialistas de Educação Física [do ministério do Esporte]. **Jogo, Corpo e Esporte**, Brasília: UNB/CEAD, 2004. p. 55-91.

BRITO, Rosemeire dos S. **Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes**. 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CABRAL, Francisco; DIAZ, Margarita. Relações de gênero. In: **Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. Belo Horizonte: Editora Rona, 1999. p. 142-150.

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória/ES: UFES/CEFD, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

CAVALLEIRO, Eliane. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: SILVEIRA, Maria L. da; GODINHO, Tatau (orgs.) **Educar para a igualdade: gênero e educação escolar**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, 2004. p. 117-125.

CBAT – Confederação Brasileira de Atletismo. Provas Oficiais. Disponível em: [http://www.cbat.org.br/provas/provas\\_oficiais.asp](http://www.cbat.org.br/provas/provas_oficiais.asp). Acessado em 01/02/2008.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 34 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience**. New York: Teachers Collegue Columbia University, 1988.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito**. 2004. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 6 ed. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. As contradições do futebol brasileiro. In: CARRANO, Paulo César R. (org.). **Futebol: Paixão e Política**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 29-44.

\_\_\_\_\_. A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: DAOLIO, Jocimar. **Cultura: Educação física e futebol**. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. p. 107-119.

DARIDO, Suraya. C.. Futebol feminino no Brasil: do seu início à prática pedagógica. **Revista Motriz**, Rio Claro: São Paulo, v.8, n. 2, p. 43-49, abr./ago. 2002.

\_\_\_\_\_. Concepções e tendências da Educação Física escolar. In. Comissão de Especialistas de Educação Física [do ministério do Esporte]. **Dimensões Pedagógicas do Esporte**, Brasília: UNB/CEAD, 2004. p. 105-135.

DECRETO LEI nº 3.199, de 14 de Abril de 1941.

DECRETO LEI nº. 69.450 de 01 de Novembro de 1971.

DE ROSE JÚNIOR, D. A criança, o jovem e a competição esportiva: considerações gerais. In: DE ROSE JÚNIOR et al. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 67-76.

DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Coleções teses universitárias. São Paulo: Educ/PUCSP, 1988.

EISNER, Elliot. Foreword. In: CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience**. New York: Teachers College Columbia University, 1988. p. IX- XI.

FARIA, Nalu; NOBRE, Míriam. O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. In: SÃO PAULO (Cidade). Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e Educação: Caderno para professores**. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 2003. p. 29-43.

FERNANDES, Luís A. B. **Adolescência: a construção das identidades sociais de gênero e de sexualidade**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERREIRA, Maria B. R. Crescimento, Maturação e Desenvolvimento Humano: Processo adaptativo biocultural da espécie. **Artus: Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 13-21, 1996.

\_\_\_\_\_. Trajetórias e travessias do desenvolvimento humano. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, p. 97-114, dez. 2007.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo dicionário Eletrônico Aurélio**. Positivo informática, 2004.

FRAZÃO, Marilândia. Educação: um novo fazer pedagógico, numa visão que contemple a diversidade humana. In: SÃO PAULO (Cidade). Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e Educação**: Caderno para professores. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 2003. p. 61-65.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRONTERA, Walter R.; DAWSON, David W.; SLOVIK, David M. **Exercício Físico e Reabilitação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. Scipione: São Paulo, 1991.

GALLAHUE, David L.; OZMUN John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.

GALLARDO, Jorge S. P. (org.). **Educação Física Escolar**: do berçário ao ensino médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortes, Autores associados, 1987.

GOELLNER, Silvana V. Pode a mulher praticar futebol? In: CARRANO, Paulo César Rodrigues (org.). **Futebol: Paixão e Política**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 79-93.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 2004.

ITANI, Alice . Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus,1998. p. 119-134.

JOÃO, Batista Freire de Corpo Inteiro. **Escravos de Jó**. 2001. Disponível em [http://www.decorpointeiro.com.br/texto\\_04.htm](http://www.decorpointeiro.com.br/texto_04.htm). Acessado em 18 de Fevereiro de 2008.

KOOGAN, André; HOUAISS, Antonio (Ed.). **Enciclopédia e dicionário digital 2004**. São Paulo: Delta/Estadão, 1998. 5 CD-ROM. Produzida por Videolar Multimídia.

KUNZ, Maria do Carmo. S. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética**. 2003. 441 f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

LEI nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

LIMA, Ariza Maria Rocha. A eugeniização da raça brasileira pelo corpo feminino: a defesa da Educação Física para a mulher. **Revista digital Efdeportes**, Buenos Aires, ano 7, nº 40, set. 2001. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd40/mulher.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

LOURO, Guacira L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Gênero: questões para a educação. In: UNBEHAUM, Sandra G.; BRUSCHINI, Cristina (org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002. p. 225-242.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, José P. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 6 ed. v. 4. Lisboa: Horizonte, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MELO, Victor A. Futebol: Que história é essa? In: CARRANO, Paulo C. R. (org.). **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 11-28.

MONTEIRO, Fabrício P. **Transformação das aulas de educação física: uma intervenção através dos jogos cooperativos**. 2006. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MOREIRA, Evando C. Educação física no ensino fundamental: a (re) construção dos significados. In: MOREIRA, E.C. (Org.) **Educação física escolar: desafios e propostas**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2004. p. 17-32.

MOREIRA, Flavio B.; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Flavio B.; SILVA, Tomaz T. da (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-37.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MORGADE, Graciela. Relações de gênero no trabalho docente cotidiano: obstáculos à cidadania participativa que permanecem invisíveis. In: AZEVEDO, José C; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (org.). **Utopia e Democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 383-399.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2 ed. Brasília: Líber, 2006.

NUNOMURA, Myrian; NISTA-PICCOLO, Vilma L. **Compreendendo a Ginástica Artística**. São Paulo: Phorte, 2004.

OLIVEIRA, Greice K. **Aulas de educação física para turmas mistas ou separadas por sexo?** uma análise comparativa de aspectos motores e sociais. 1996. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAIM, Maria C. C.; STREY, Marlene N. Marcas da violência de gênero contra a mulher no contexto esportivo. **Revista digital Efdeportes**, Buenos Aires, ano 11, n. 103, dez. 2006. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd103/genero.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

PEREIRA, Fabio A. S. **Educação física escolar**: reflexões sobre o papel do esporte na atuação profissional. 2004. 63 f. Monografia (Especialização em Educação Física). Fefisa – Faculdades Integradas, Santo André, 2004.

PINHEIRO, Claudia; LOPES, Silvia. Estereótipos de gêneros e aulas de Educação Física. **Revista digital Efdeportes**, Buenos Aires, ano 12, n. 115, dez. 2007. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd115/estereotipos-de-generos-e-aulas-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 119-148.

SADI, Renato S. Esporte, Política e Sociedade. In. Comissão de Especialistas de Educação Física [do ministério do Esporte]. **Esporte e sociedade**, Brasília: UNB/CEAD, 2004. p. 11-55.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

\_\_\_\_\_. Conceituando o gênero. In: SÃO PAULO (Cidade). Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e educação**: Caderno para professores. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 2003. p.53-60.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Gerson T. dos; ROSSI, Gisele; JARDILINO, José R. L. **Orientações metodológicas para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 2 ed. São Paulo: Gion, 2000.

SANTOS, Joel R. **História política do futebol brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SANTOS, Lucíola L.C. P.; MOREIRA, Flavio B. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: BORGES, Abel S. [et al.]; TOZZI, Devanil A. (coord.). **Currículo, conhecimento e sociedade**. Série idéias, n. 26. São Paulo: FDE, 1995. p. 47-64.

SÃO PAULO. Gênero e educação. In: SÃO PAULO (Cidade). Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e Educação**: Caderno para professores. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 2003. p. 17-27.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 33 ed. Campinas: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCARPATO, M.T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 53, p. 57-68, abr. 2001.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de educação física e suas experiências com a dança. In: MOREIRA, E.C. (Org.). **Educação física escolar**: desafios e propostas. Jundiaí, SP: Fontoura, 2004. p. 65-73.

SCHMIDT, Elizabeth S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **UEPG**, Ponta grossa, PR, n. 1, p. 59-69, jun. 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 71-94, jul./dez. 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Josenilda M. M. da. **Escolarização e produção de subjetividade**: capturas e sedições. 1998. 373 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SILVA, Paula; GOMES, Paula Botelho; QUEIROZ, Paulo. Género e desporto: a construção de feminilidade e masculinidade. **Revista digital Efdeportes**, Buenos Aires, ano 11, n. 96, maio. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd96/genero.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do currículo**. 2 ed. 8ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Carmem L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUSA, Eustáquia S. de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

SOUZA, Érica Renata. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 169-199, jan./jun. 2006.

SOUZA JR., Osmar M.; DARIDO, Suraya. C.. A prática do Futebol feminino no ensino fundamental. **Revista Motriz**, Rio Claro, SP, v. 8, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2002.

TAMBURRINI, Cláudio. O retorno da Amazonas. **Revista digital Efdeportes**, Buenos Aires, ano 4, n. 13, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd13/amazonb.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

TELLES, Edna de Oliveira. **O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo**. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TOURINHO FILHO, Hugo; TOURINHO, Lilian S. P. R. Crianças, adolescentes e atividade física: aspectos maturacionais e funcionais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 12, p. 71-84, jan./jun. 1998.

USP/NEMGE. **Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência: guia prático para educadores e educadoras**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

VAZ, Antônio C. Futebol e representações de gênero: engendrando ações afirmativas e pedagógicas. In: SOUZA, Adalberto dos S. (org.) **Desafios para uma educação física crítica**. São Paulo: Cult, 2005. p. 24-38.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero na escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio Groppa. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 93-105.

VIANNA, Cláudia. Educação e gênero: parceria necessária par a qualidade do ensino. In: SÃO PAULO (Cidade). Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e Educação**: Caderno para professores. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 2003. p. 45-52.