

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

Priscila Gomes Dornelles

RESUMO

A partir dos Estudos Culturais, Feministas e de Gênero, particularmente na perspectiva pós-estruturalista, este texto problematiza como o conceito de gênero atravessa os discursos que constituem a separação como um recurso necessário e importante nas aulas de Educação Física na escola. Como opções metodológicas desta pesquisa, questionários e entrevistas foram utilizados com professores/as de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que separavam meninos e meninas nas suas aulas. Para explorar esse material, inspirei-me na análise foucaultiana de discurso, operando com conceitos como corpo, gênero, linguagem, cultura, discurso e poder.

Palavras-chave: Gênero. Separação de meninos e meninas. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

From the contributions of Cultural Studies, Gender Studies and Feminist Studies, especially in their post-structuralist approach, the current work problematizes how gender cross discourses that justify the separation [between boys and girls] as an adequate and/or necessary didactic-pedagogical resource in school Physical Education. This research has as main methodology the use of surveys and interviews with teachers of Physical Education, specifically those working in the Municipal Teaching Network of Porto Alegre, and that defend the separation of boys and girls in class. In order to develop the current research, I chose to adopt concepts similar those present in the Foucaultian analysis of discourse, and for this reason worked with several related concepts such as body, gender, language, culture, discourse and power.

Key words: Gender. Separation between boys and girls. School Physical Education.

RESUMEN

A partir de los Estudios Culturales, Feministas y de Género, particularmente en la perspectiva post-estructuralista, éste texto problematiza como el concepto de género atraviesa los discursos que constituyen la separación como un recurso necesario e importante en las clases escolares de Educación Física. Como opciones metodológicas de ésta investigación, cuestionarios y entrevistas fueron utilizados con profesores/as de Educación Física de los años finales de la enseñanza primaria de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre, que separaban niños y niñas en sus clases. Para explotar éste material me inspiré en el análisis foucaultiano del discurso, operando con conceptos como cuerpo, género, lenguaje, cultura, discurso y poder.

Palabras clave: Género. Separación de niños y niñas., Educación Física Escolar.

Ao discutir o tema da separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar de acordo com os caminhos teóricos que dimensionam este texto¹ penso ser importante afirmar que gênero, efetivamente, atravessa e constitui esse espaço pedagógico. O que me interessa é demarcá-lo como conceito teórico e ferramenta analítico-filosófica para visibilizar a separação como uma fabricação, como uma produção engendrada por (e que produz) determinadas formas de conhecer os corpos e os gêneros.

Dessa forma, antes de me deter na sua possibilidade analítica, é importante demarcar que, aqui, de acordo com algumas estudiosas feministas (Scott, 1995; Nicholson, 2000; Louro, 2004; Meyer, 2004), gênero está sendo entendido e abordado como construção cultural. Linda Nicholson (2000) alerta que essa compreensão pode ser trabalhada em duas vertentes, que se diferenciam dentro da teorização feminista. Segundo a autora, numa das vertentes construcionistas, as análises operam com um “fundacionalismo biológico”, como se houvesse uma base biológica a partir da qual se constituiriam construções sociais. No caso deste tipo de investigação, o sexo e os corpos seriam “constantes biológicas” sobre as quais os comportamentos e a personalidade se produziriam - as dimensões sociais dos sujeitos.

Entretanto, com as contribuições de Dagmar Meyer (2003), que localiza suas discussões a partir do feminismo pós-estruturalista, é possível sinalizar outra forma construcionista de tratar do conceito de gênero. Nesta, gênero é entendido como “construto sociocultural e lingüístico, produto e efeito de relações de poder” (Meyer, 2003, p.16) e implicado com a produção e a distinção dos corpos de homens e de mulheres, sem a ênfase numa possível essência biológica anterior.

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

“DE FORMA RECREATIVA, ELES FUNCIONAM MUITO BEM COM AS GURIAS”

O que proponho argumentar neste momento do texto desdobra-se de uma das possibilidades analíticas do conceito de gênero em sua articulação com educação. Ao tomar o conceito de educação, estabeleço dois movimentos aqui. A partir da perspectiva pós-estruturalista e sua contribuição aos Estudos Culturais e Feministas, o primeiro movimento refere-se à ampliação do entendimento de educação para além dos espaços e

¹ Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla realizada em nível de mestrado (Priscila Dornelles, 2007) na qual dediquei-me a problematizar a separação de meninos e meninas na Educação Física escolar, na tentativa de compreender quais argumentos e justificativas são rearranjados, mobilizados e engendrados na sustentação dessa prática, especialmente aqueles ligados a corpo e gênero. Como recurso metodológico, enviei questionários para professores/as de Educação Física que lecionavam para os anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre com o objetivo de identificar docentes que separavam meninos e meninas nas suas aulas. A partir das respostas obtidas com os questionários, selecionei e entrevistei dez professores/as. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

instituições, dos “temas e de procedimentos que possam ser identificados como eminentemente educativos” (Wortmann, 2005, p.172). Nesse sentido, isso significa que, em diferentes espaços sociais e culturais, somos ensinados, educados e interpelados por diferentes discursos a assumir jeitos de conhecer a nós mesmos e ao mundo. Isso significa que educação, sobretudo, é mais do que a educação escolarizada.

Atribuindo caráter constitutivo à linguagem, o segundo movimento é considerar que a escola não está apenas implicada com a reprodução de saberes supostamente científicos e politicamente neutros. Nesse sentido, torna-se importante problematizar como a escola e, de forma pontual, a Educação Física escolar estão implicadas com a produção de modos de viver as feminilidades e as masculinidades e, ao mesmo tempo, como essas produções são constitutivas dos argumentos mobilizados para separar meninos e meninas nessa disciplina. Interessa-me, aqui, politizar e visibilizar as noções essencializadas de gênero que, de forma naturalizada e não questionada, demarcam diferenças e distinções entre estudantes – distinções que hierarquizam e dimensionam os seus lugares sociais, suas possibilidades e as justificativas para os ‘destinos’ diferenciados de meninos e meninas nessa disciplina.

Para realizar tal tarefa, interessa-me enfatizar as relações de gênero como produto da cultura é um argumento que perpassa e constitui a fala dos/as entrevistados/as. Entretanto, em geral, as afirmações dimensionadas por este entendimento são enunciadas para localizar que é fora da escola que os/as estudantes aprendem a se tornar meninos e meninas. Ou melhor, que é fora da escola que as construções culturais supostamente atuam sobre esses sujeitos, marcando-os como distintos.

Ao apresentar as razões da sua preferência pelo trabalho separado – pois este professor trabalha apenas com os meninos de duas turmas –, o entrevistado Sérgio² explica que:

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

No contexto dessa fala, é possível analisar que, apesar de atribuir à cultura função importante na formação diferenciada de meninos e meninas se configura uma concepção de gênero que se refere ao aprendizado de papéis/funções sexuais iniciados e constituídos fora da instituição escolar. Além disso, o entendimento de que a cultura pode ser localizada em alguns espaços do social e não em outros constitui a família como ‘o’ lugar que ensina sobre gênero, masculinidades e feminilidades.

O trecho apresentado introduz muito bem o que identifiquei no âmbito das falas analisadas: a escola está isenta ou não repercute no processo de identificação e

² Todos os nomes dos/as entrevistados/as foram alterados para não identificá-los/las.

constituição das identidades de gênero dos/as estudantes. De forma distinta, opero com gênero em sua articulação com educação. Essa relação,

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

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

Discutindo como a disciplina Educação Física escolar ‘exercita’ a separação de meninos e meninas, politizo a noção de currículo para demarcar que a escola não se serve de uma assepsia política do conhecimento, mas que o currículo está implicado com práticas de significação e, conseqüentemente, com relações de poder, sobretudo, definindo espaços e (im)possibilidades para os/as estudantes, de acordo com representações de gênero constituídas pela escola.

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

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

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

Para tratar do caráter cultural, social e histórico dessa relação entre gênero e as práticas corporais e esportivas, situo o trabalho de Silvana Goellner (2003), que analisou imagens da mulher na Revista Educação Física para compreender quais

representações de gênero eram constituídas nas décadas de 1930 e 1940. A autora observou que, para as mulheres, havia três imperativos: seja bela, maternal e feminina. Dessa forma, algumas práticas corporais eram consideradas inadequadas à condição feminina, sobretudo, quando constituídas de caráter competitivo, força e rigidez física. Aconselhava-se a dança, a natação e a ginástica.

As práticas corporais, sejam elas esportivas ou não, foram (e vão) sendo culturalmente construídas como adequadas para homens e/ou mulheres em diferentes espaços e momentos históricos. Nesse sentido, ao problematizar o caráter construído e situado da relação entre gênero e as práticas corporais, autoras portuguesas destacam que os conteúdos da disciplina de Educação Física são orientados de forma diferenciada para meninos e meninas nas escolas daquele país. Segundo Paula Botelho Gomes et al (2000), há o “[...] futebol para eles, badminton para elas; a força para os rapazes, a flexibilidade e a coordenação para as raparigas” (p.35). No caso desta investigação e do universo dos/as entrevistados/as desta pesquisa – professores/as de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental –, que representações de feminilidade e masculinidade se produzem, constituindo meninos e meninas como sujeitos adequados ou não para determinadas práticas corporais e/ou esportivas?

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

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

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

Ao tomarmos o currículo, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1999), como um artefato, um jogo político relacionado com a produção da identidade e da diferença, é possível problematizar, na descrição das atividades realizadas pelas meninas como possuidoras de um tom mais recreativo e na definição dos meninos como competitivos, que posições ocupam meninos e meninas nos jogos de poder que se estabelecem para o currículo como esportivizado? O currículo dimensiona o que se deve conhecer. E o que se deve conhecer na Educação Física escolar está atravessado por sentidos e significados culturais associados ao universo masculino. Isto é, se no dia/momento livre estabelece-se uma negociação com “eles”; se o futebol é um conteúdo comum que ocupa grande espaço nas aulas de Educação Física, pois “eles” já vêm com essa vivência de fora da escola; se as atividades com as meninas são ditas como próprias de um tom mais recreativo; se os sentidos a elas atribuídos significam-nas como com facilidade em determinadas atividades esportivas, como o handebol, por exemplo; e se os meninos são descritos como competitivos ou com maior facilidade na aprendizagem de práticas esportivas, visibilizam-se algumas condições para compreender as relações

de poder que se estabelecem ao problematizarmos o currículo esportivizado na Educação Física escolar.

Entendendo-se que “o poder não é o mal, o poder são jogos estratégicos” (Foucault, 2004, p.284), pode-se problematizar que um grupo ocupa posições privilegiadas de poder nas relações entre os gêneros na Educação Física escolar. Os meninos representam os/as estudantes; as meninas são construídas como a diferença, como o outro, como quem está fora do padrão de normalidade presumido para as aulas de Educação Física, como quem está fora da medida, quem não alcança os níveis de movimento necessários para os jogos, para o esporte, para a disciplina escolar. Ou seja, a Educação Física não tensiona suas próprias medidas, suas formas de conhecer, representar, classificar, categorizar meninos e meninas. Atribui-se à separação uma necessidade na medida em que se atravessam concepções de corpo e gênero que comparam meninos e meninas; nessa comparação, estabelecem-se juízos de valor, sentidos que circulam naquele contexto e que dimensionam os distintos destinos dos/as estudantes nas aulas dessa disciplina durante a vida escolar. Tais ‘destinos’, por vezes, são rompidos, mas, na lógica da medida comum, ocupam o lugar das exceções.

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

Só que aí o trabalho, a Educação Física, que é movimento, pra mim, é isso, é importante, Educação Física é movimento. Eu acho que o movimento é o mais importante. Eu, pra mim, dentro da área de Educação Física, o movimento é o mais importante. A gente tem que levar o movimento como o carro chefe, essa é a regra, porque, se não precisa trabalhar o movimento, então, vamos trabalhar outra coisa, vamos trabalhar em sala de aula, aí, qualquer professor pode trabalhar, não precisa um especialista em Educação Física (Josué, 29/03/2007, p.3).

A Educação Física atribui uma medida comum que hierarquiza e compara; uma medida que significa e categoriza meninos e meninas de forma diferenciada. No caso do contexto discursivo que ora analiso, separar é situar quem se diferencia também em níveis de movimento, constituindo uma hierarquia com relação a este aspecto.

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

A partir da análise das entrevistas, pode-se afirmar que, em geral, os conteúdos trabalhados pelos/as docentes se voltam para as práticas corporais esportivas. E é ao trabalhar o esporte que a necessidade de separar ‘aparece’. Esportes como futebol, futsal, handebol, basquete e outras práticas corporais que, de forma especial, envolvam contato físico são enumerados como definidores de situações em que há dificuldade ou impossibilidade para o trabalho misto - isso pela suposta natureza distinta dos corpos de meninos e meninas, e pelos graus diferenciados de competitividade, movimentação, interesse em determinadas práticas e habilidades a elas associadas. Produz-se e é

produzido, nesse contexto discursivo, o mito da fragilidade, apatia e lerdeza feminina e dos meninos forçados, agressivos e competitivos.

“PELA AGRESSIVIDADE DOS MENINOS, PELA POUCA ENERGIA DAS MENINAS”

Ao trabalhar com gênero como ferramenta teórico-analítica neste texto, retomo algumas implicações necessárias e produtivas decorrentes dessa assunção. Joan Scott (1995), situando alguns pontos importantes com relação ao conceito de gênero para a pesquisa histórica, sinaliza como terceiro ponto o rompimento com as análises binárias que constituem uma feminilidade e uma masculinidade como representação fixa dessa relação polarizada. Isso significa que proponho, nesta seção, como situa Dagmar Meyer (2003), visibilizar as relações de poder constituintes da Educação Física escolar – especialmente aquelas produtoras das masculinidades e das feminilidades nesse contexto –, operando com uma concepção relacional de gênero. Além disso, pretendo pluralizar esse conceito ao atravessá-lo em diferentes categorias sociais, como idade ou sexualidade, por exemplo.

Dessa forma, as análises aqui empreendidas não tomam como objeto o sujeito mulher no singular e de forma isolada. O que um feminismo pós-estruturalista supõe é a análise dos processos lingüísticos que significam e diferenciam homens e mulheres. Isso significa “aproximar-nos de abordagens que tematizam o social e a cultura, em sentido amplo, como sendo constituídos e atravessados por representações – sempre múltiplas, provisórias e contingentes – de feminino e de masculino [...]” (Meyer, 2004, p.15).

O caráter definidor do conceito de gênero na separação de meninos e meninas na Educação Física escolar é contextual, mas, ao mesmo tempo, histórico. Não é novidade, na escola (e nessa disciplina), que representações de masculinidade e feminilidade constituem possibilidades, espaços e práticas diferenciadas para os/as estudantes, como apresentei anteriormente. Em A ordem do discurso (2006), Michel Foucault, ao tratar da impossibilidade de repetição de um discurso, situa que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento da sua volta” (2006, p.26). Isto é, não busco tratar de ineditismos, mas demarcar as reconfigurações, as rupturas e as permanências discursivas que se estabelecem e que justificam a separação.

Assim, apresento um trecho das entrevistas para problematizar como representações de gênero significam os argumentos utilizados pelos/as docentes para separar meninos e meninas. Neste, o entrevistado Josué explica as suas justificativas para o trabalho separado, entrelaçando concepções de masculinidade e feminilidade ao “princípio ativo da Educação Física” – o movimento.

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

O trecho acima sinaliza como os enunciados da feminilidade passiva e da masculinidade ativa atravessam as justificativas para a separação, assim como em outras dimensões do social e em diferentes formações discursivas. Emily Martin (1992) ao analisar as representações da reprodução humana sinaliza que os sentidos atribuídos à fisiologia reprodutiva masculina e feminina estão relacionados às representações culturais do senso comum sobre o par binário macho/fêmea, em que o óvulo é descrito como grande, passivo e imóvel; já para o espermatozóide, utilizam-se as expressões hidrodinâmico, ativo, veloz e com cauda forte.

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

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

Hoje, eu te diria que eu acho pior dar aula para as meninas do que pros meninos. Os meninos estão por uma questão cultural, de cultura corporal, eles estão mais acostumados a fazer exercícios físicos, a ter uma atividade física, a trabalhar com o corpo, a se movimentar, enquanto as meninas ainda culturalmente continuam brincando de casinha (Alexia, 07/12/2006, p.6).

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

Entretanto, ao operarem com naturalizações de características, comportamentos e desempenhos de meninos e de meninas, os/as professores/as deixam de contextualizar que as identidades são construções culturais, ao mesmo tempo em que se tornam sujeitos de discursos que atuam incorporando gênero como um conceito teórico que dimensiona a Educação Física escolar - seja para justificar a necessidade de separar meninos e meninas, seja para definir a necessidade de uma estrutura diferenciada nos jogos e atividades mistas.

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

Ao atravessarmos gênero com categorias como habilidade e sexualidade, por exemplo, é possível explorar a pluralidade e o conflito das formas como a cultura (e a Educação Física) distingue (e ensina a distinguir) meninos e meninas. Dagmar Meyer (2004) potencializa essas amarrações afirmando que “cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais feminilidades e masculinidades, no plural, são (ou podem ser), vividas e experienciadas” (p.15). Desse modo, isso significa que essas imbricações produzem movimentações e deslocamentos nos jogos de poder entre masculino e/ou feminino, assim como permitem desconstruir a singularidade dos pólos – e, assim, visibilizar as relações que se estabelecem entre as masculinidades ou entre as feminilidades e também entre si. Sobretudo, isso significa desessencializar; significa atribuir à cultura os sentidos constituídos como próprios de meninos e meninas através de uma lógica binária e em oposição.

De acordo com o que venho discutindo, representações de feminino e masculino constituem a separação como uma prática pedagógica necessária. Entretanto, como comenta Guacira Louro (1995) ao sugerir a idéia de implosão dos pólos, a desconstrução da polaridade homem/mulher poderia “levar-nos a examinar as diferenças socialmente construídas também no interior de cada um dos pólos, ou seja, poderíamos talvez perceber que ações educativas empreendidas na distinção entre os gêneros algumas vezes mascaram diferenças intra gênero” (p.116). Nesse sentido, o critério da habilidade racha com os essencialismos de gênero, rompe com a singularidade do ser menino e do ser menina na escola e visibiliza as posições de poder na relação entre as diferentes masculinidades/feminilidades.

Assim, por exemplo, a habilidade no futebol, esporte tradicionalmente considerado próprio do universo masculino, é uma medida de hierarquia intra pólo masculino, localizando os meninos de forma diferenciada nas relações de poder que eles estabelecem nas aulas de Educação Física. Os efeitos concretos dessas posições diferenciadas, a partir do critério habilidade, são exemplificados pela entrevistada Vanda. Ao comentar que alguns meninos jogavam com as meninas, a professora explica que:

Ah, tem uns que jogam até porque eles são discriminados pelos outros colegas, porque tem a panela do futebol. Eu tenho que me meter e obrigar a eles deixar os outros jogar. Porque, senão, são os próximos, os próximos, os próximos, e vão deixando os próximos. Não entram nunca. Então, eles não vêem outra alternativa porque eles não são muito bons no futebol. Eles acabam indo para o vôlei (Vanda, 17/08/2006, p.8).

O deslocamento de um menino para o grupo das meninas ou vice-versa visibiliza o conflito e a instabilidade produzidos pelo atravessamento do marcador habilidade nas relações entre os meninos, entre as meninas e entre ambos. Contribuindo nessa discussão, Helena Altmann analisa as relações de gênero entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, nos recreios e eventos, como jogos e competições. Uma das conclusões da autora refere-se às formas de exclusão nesses espaços e situações

escolares observados, onde “[...] gênero, idade, força e habilidade [...] formavam um emaranhado de exclusões vividos em aulas e recreios” (Altmann, 1998, p.56). Ou seja, há um jogo de hierarquias e classificações no espaço escolar que incluem as questões de gênero, mas que se tornam mais complexas à medida que se atravessam outras categorias.

Ainda propondo fissurar a suposta estabilidade dos pólos masculino/feminino, apresento a categoria sexualidade articulada com gênero para discutir as implicações dessa imbricação na produção da separação. Antes de priorizar essa relação no contexto analisado, torna-se fundamental marcar que, aqui, sexualidade não está sendo incorporada como associada à reprodução ou como localizada em alguns sujeitos e não em outros. Guacira Louro anuncia dois pontos importantes para a problematização do tema da sexualidade na contemporaneidade:

O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; o segundo, ao fato de que a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (Louro, 2001a, p.11).

Isso significa que a escola e a Educação Física escolar, como pedagogias culturais, ensinam o que a sexualidade deve ser e como devemos vivê-la.

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

É, foi interessante, porque ele tinha que fazer aula comigo, porque ele é homem, né. Mas ele sempre se excluía, porque ele não conseguia se encaixar com aquela violência, né. E ele não tinha aquela mesma habilidade dos guris, ele realmente era um guri sensível. Era um menino que não tinha habilidade motora para participar das atividades que eu oferecia, então, ele sempre saía fora. Ele evitava ou ele não vinha na minha aula e estava se prejudicando. [...] Está lá, as gurias até reclamam porque ele é homem. Está se desviando, mas é homem, tem força. Então, as gurias reclamam muito dele, porque ele, às vezes, vai e dá aquela lançada de bola muito forte e pega nas gurias. Elas reclamam que é muito forte (Sérgio, 09/11/2006, p.11).

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

Os excertos acima me permitem discutir como a imbricação entre gênero e sexualidade define outras possibilidades de separação para além das representações de feminilidade passiva e masculinidade ativa atualizadas neste contexto. Com base nestas descrições do aluno como sensível, menos violento e habilidoso, é possível questionar a essencialização das marcas do corpo biológico e desta masculinidade ativa, violenta, forte, enérgica e agressiva na Educação Física escolar para percebê-las como construções culturais.

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

Apesar de nos constituirmos a partir da articulação e da conflitualidade de diversas categorias sociais como raça/etnia, idade e classe social, parece-me que na Educação Física escolar gênero dimensiona de forma decisiva os discursos que constituem a separação como uma prática pedagógica imprescindível neste contexto. Ultrapassar as fronteiras que separam meninos e meninas são possibilidades de alguns/algumas alunos/as significados/as como desviantes, diferentes e exceções, os quais, como efetuado na situação descrita pelo entrevistado, podem ser relocados para garantir uma ‘suposta’ coerência das relações de gênero.

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

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Rompendo Fronteiras de Gênero: *Marias (e) homens* da Educação Física. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

DORNELLES, Priscila Gomes. Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGEduc, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. A ordem do discurso. 13.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOELLNER, Silvana V. Bela, Maternal e Feminina: imagens de mulher na Revista Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2003.

GOMES, Paula Botelho; Silva, Paula; Queirós, Paula. Equidade na Educação Física e Desporto na Escola. Porto: Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto, 2000. 72p.

LOURO, Guacira L. Gênero, história e educação. In: Educação & Realidade, v.20, n.2, p.101-132, jul./dez., 1995.

_____. Corpo, escola e identidade. In: Educação & Realidade, v.25, n.2, p.59-76, jul./dez., 2000.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a, p.07-34.

_____. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 33-37.

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTIN, Emily. A mulher no corpo: uma análise cultural da reprodução. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: GOELLNER, Silvana V.; NECKEL, Jane; LOURO, Guacira L. (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p.9-27.

_____. Teoria e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. In: Revista Brasileira de Enfermagem, v.57, n.1, p.13-18, jan/fev, 2004.

NICHOLSON, Linda. Interpretando Gênero. In: Revista Estudos Feminista, v.8, n.2, p.9-41, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação & Realidade, v.20, n.2, p.71-100, jul./dez., 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa M. H. Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p.165-182.

Priscila Gomes Dornelles

Professora da Rede Municipal de Ensino e da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre/RS. Licenciada em Educação Física e Especialista em Pedagogias do

Corpo e da Saúde pela Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre e Doutoranda em Educação pela UFRGS. Membro do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS).

Rua Erechim, 910/301 – Bairro Nonoai

CEP 90830000 Porto Alegre - RS

prisciladornelles@gmail.com

Projeto de multimídia (datashow)

