

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Distintos destinos?

**A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar
na perspectiva de Gênero**

Priscila Gomes Dornelles

Porto Alegre

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Priscila Gomes Dornelles

Distintos destinos?

**A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar
na perspectiva de gênero**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Seffner

Co-orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

Porto Alegre

2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE

D713d Dornelles, Priscila Gomes

Distintos destinos? : a separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. / Priscila Gomes Dornelles. - Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

156f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2007.

1. Educação física escolar. 2. Corpo. 3. Gênero. I. Título. II. Seffner, Fernando, orientador. III. Fraga, Alex Branco, co-orientador.

CDU: 796:37

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A COMISSÃO EXAMINADORA, ABAIXO ASSINADA, APROVA A DISSERTAÇÃO

**DISTINTOS DESTINOS? A SEPARAÇÃO ENTRE MENINOS E MENINAS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE GÊNERO**

ELABORADA POR
PRISCILA GOMES DORNELLES

COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dra. Paula Regina Costa Ribeiro
FURG-UFRGS

Dra. Silvana Vilodre Goellner
PGCMH-ESEF-UFRGS

Dra. Dagmar E. Estermann Meyer
PPGEDU-UFRGS

Porto Alegre, 30 de novembro de 2007.

Dedico esta dissertação aos/às meus/minhas alunos/as pelos beijos e sorrisos cotidianos que transformam dificuldades, problemas e saudades em sensações maravilhosas de amor, carinho e admiração, lembrando-me constantemente na sinceridade de uma frase, como “Professora, sabia que você é mais bonita do que quinhentas mil princesas?”, de que o mais significativo do que quero aprender, lembrar e curtir desta vida passageira são os momentos em que o “coração fala e vive” de maneira simples e verdadeira.

AGRADECIMENTOS

À professora Paula Regina Costa Ribeiro, pela acolhida ao convite para participar da banca de defesa desta dissertação, por sua disponibilidade e seu comprometimento com a leitura e avaliação deste texto.

À professora Silvana Goellner – gostaria de mencionar a importância de sua trajetória na Educação Física, em especial, na EsEF/UFRGS. Certamente, seus movimentos como professora e pesquisadora orientam os caminhos de muitos estudantes que, assim como eu, cruzaram com ela e com seu trabalho nas disciplinas da graduação e pós-graduação. Ao citar a especialização, gostaria de destacar que esse espaço de formação foi um belo ‘pórtico de entrada’ no referencial com o qual opere nesta dissertação, assim como me permitiu construir um trajeto para este programa de pós-graduação e, especialmente, para a linha de pesquisa na qual estou inserida. Finalmente, agradeço à professora Silvana por sua disponibilidade e por fazer parte desta banca.

Gostaria de agradecer também à avaliadora Dagmar Meyer pela leitura cuidadosa e qualificada desta dissertação e pelo aceite em estar aqui presente. Gostaria de acrescentar algumas palavras para a professora Dagmar. Agradeço por uma história de respeito, incentivo e muitos ensinamentos que não começaram (e não terminam) aqui. As horas de orientação em grupo – que foram muitas e qualificadas – para construção do trabalho final da Especialização Pedagogias do Corpo e da Saúde repercutiram e repercutem de forma importante na minha forma de ser pesquisadora. Parte do que a professora Dagmar provocou naquele momento ‘adquiriu forma’ aqui como dissertação. Obrigada pela aposta! De forma simples e sincera, eu agradeço.

Ao Fernando, meu orientador, gostaria de agradecer, primeiro, pelo respeito! Na relação orientador-orientanda, por vezes, me sentia como aprendiz e, ao mesmo tempo, como colega. Gostaria de ressaltar sua sensibilidade e compreensão no processo de escrita e produção desta dissertação, por entender que as nossas vidas não param para constituirmos ‘esta vida aqui que ponho no mundo’ – a dissertação. Enfim, agradeço pela confiança extrema no meu trabalho e pela sua dedicação ao meu texto, com seus apontamentos minuciosos e detalhadíssimos, pragmáticos, interessados. Eu agradeço de coração.

Ao Alex, primeiro, por aceitar este compromisso de co-orientação no início do percurso, quando as dúvidas com relação ao tema ainda estavam latentes; certamente, suas contribuições tomaram forma já na primeira conversa. Acostumar-me com seus tensionamentos e questionamentos foi uma tarefa instigante e encantadora, pela sua qualificação e criatividade marcante nas orientações ou na análise da produção textual. Enfim, agradeço o carinho e a possibilidade de aprender mais.

De forma especial, agradeço aos professores e às professoras que fizeram parte desta pesquisa como entrevistados/as, principalmente, pela disponibilidade, pelo respeito, pela acolhida em seus locais de trabalho e, a alguns, pelas possibilidades de continuidade numa conversa iniciada com esta investigação.

À Ana e à Tati, agradeço por todo o apoio e compreensão.

À Ana, mais uma vez, mas de forma especial, gostaria de dizer que amar é muito mais do que palavras escritas, ditas ou cantadas, do que frases proclamadas. Na produção desta dissertação, com ela aprendi que amar é agir, amar é ação! Obrigada pelo companheirismo, pelo apoio e por todo o incentivo! “O teu olhar me diz que você quer me acompanhar”...

Aos meus familiares, de longe ou de perto, da Bahia ou do Rio Grande do Sul, de forma especial, à minha mãe, Wanda, e à minha avó, Lourdes, agradeço pelo amor, por “todo amor que houver nesta vida” que durante anos foi, e ainda é, a mim dedicado. Com muito orgulho, tenho muito delas na minha perseverança, na minha força, na minha fé, no meu sangue, na minha alma e no meu coração.

Aos amigos e amigas, queridos/as e amados/as demais, de perto ou de longe, ‘presentes de vida toda’, que me conhecem com tamanha intensidade e que, por isso mesmo, continuam a me amar. No mestrado acadêmico, alguns nomes se atravessaram e, ao mesmo tempo, marcaram a minha história. Então, de forma especial, agradeço às amigas Patrícia, Ile, Maria, Taka e Carla com um trecho do poema “Estrela do Oriente”, de Thedy Corrêa, publicado em seu livro *Bruto* (2006): “Não se preocupe/ Vou estar por perto/ Quando você precisar”.

Às valiosas 'parcerias' da EMEF Dolores Alcaraz Caldas que, neste tempo de mestrado, me incentivaram e que, com profissionalismo e comprometimento, me inspiraram (e ainda inspiram) a continuar acreditando no meu trabalho e na educação escolar. À Ester, à Paula, ao Lelê, à Catiana, à Denise, muito obrigada! Um agradecimento especial à equipe diretiva da escola, especialmente para a Evelise. Obrigada pelo apoio!

À Lene, por todo o respeito e cuidado com as marcas que cada um/a produz ao escrever e pelo delicado e competente trabalho de revisão deste texto.

Aos integrantes do GEERGE – professores/as e colegas e, de forma especial, aos colegas do grupo de orientação. A todos/as, meus sinceros agradecimentos pelos diversos momentos em que aprendemos juntos/as.

Cantinho escondido

(Arnaldo Antunes/Carlinhos Brown/Marisa Monte/Cezar Mendes)

Dentro de cada pessoa
tem um cantinho escondido
decorado de saudade
um lugar pro coração pousar
um endereço que freqüente sem morar
ali na esquina do sonho com a razão
no centro do peito, no largo da ilusão

coração não tem barreira não
desce a ladeira, perde o freio devagar
eu quero ver cachoeira desabar
montanha roleta russa felicidade
posso me perder pela cidade
fazer o circo pegar fogo de verdade
mas tenho meu canto cativo pra voltar

eu posso até mudar
mas onde quer que eu vá
o meu cantinho há de ir
dentro

RESUMO

Esta dissertação discute e problematiza como corpo e gênero atravessam os discursos que, articulados, justificam a separação de meninos e meninas como um recurso didático-pedagógico adequado e/ou necessário no âmbito da Educação Física escolar. A partir das contribuições dos Estudos Culturais, de Gênero e Feministas, particularmente na sua vertente pós-estruturalista, privilegiando os trabalhos de Michel Foucault, busco visibilizar a separação como uma construção discursiva constituída por e constituinte de significados sobre feminilidade e masculinidade naturalizados nessa disciplina escolar. 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. A partir das respostas obtidas com os questionários, selecionei e entrevistei dez professores/as que realizavam a separação de meninos e meninas em suas aulas. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Para explorar esse material, inspirei-me na análise foucaultiana de discurso, operando com conceitos como gênero, linguagem, cultura, discurso e poder. Ao tomar a Educação Física escolar como uma pedagogia cultural, marco que o discurso biológico atravessa e constitui as justificativas enunciadas pelos/as professores/as sobre a necessidade de separação. Ao mesmo tempo, suspeito dos essencialismos e das naturalizações como mecanismos estabelecidos pelos discursos numa tentativa de fixar o corpo como construto biológico, como origem e explicação da divisão entre estudantes na Educação Física escolar. Além disso, ao operar com gênero como ferramenta analítica, discuto e problematizo como esse conceito é mobilizado e incorporado nas argumentações dos/as professores/as para separar meninos e meninas. Gênero em sua relação com a educação e como organizador da cultura, bem como seus atravessamentos com outros marcadores sociais e seu caráter relacional, são as implicações da assunção utilizada para visibilizar como a Educação Física escolar é constituída e constitui representações generificadas.

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

ABSTRACT

This dissertation discusses and problematizes how body and gender cross discourses that, articulated, justify the separation between boys and girls as an adequate and/or necessary didactic-pedagogical resource in school Physical Education. From the contributions of Cultural Studies, Gender Studies and Feminist Studies, especially in their post-structuralist approach, favoring works by Michel Foucault, I have attempted to visualize the separation as a discursive construction constituted by and constituting meanings about femininity and masculinity that have been naturalized in that school subject. As a methodological resource, questionnaires were sent to teachers working in the Municipal Teaching Network of Porto Alegre. From the answers found in the questionnaires, ten teachers that used to separate boys and girls in their classes were selected and interviewed. The interviews were recorded and transcribed. In order to explore this material, a Foucauldian analysis of discourse was used, as well as concepts such as gender, language, culture, discourse, and power. Considering school Physical Education as a cultural pedagogy, I have marked the biological discourse that has crossed and constituted the justifications given by teachers for the need of separation. At the same time, I have suspected of essentialisms and naturalizations as mechanisms established by some discourses in an attempt to fix the body as a biological construction, as origin and explanation for the separation between boys and girls in school Physical Education. Besides that, operating with gender as an analytical tool, I have discussed and problematized how this concept has been mobilized and incorporated into argumentations made by teachers to separate boys and girls. Gender in relation to education, as a culture organizer, as well as its intertwining with other social markers and its relational character, are implications of this assumption that have been used to visualize how school Physical Education has been constituted and has constituted gender representations.

Key Words: school Physical Education, separation between boys and girls, body, gender.

SUMÁRIO

DAS ANGÚSTIAS E DOS PRAZERES.....	12
1. IDENTIDADES SE ENGENDRAM.....	16
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRODUÇÃO DA SEPARAÇÃO.....	21
2.1 Sobre a Educação Física escolar.....	23
2.2 Rastros da separação: o exercício de ‘pinçar’ elementos do passado.....	28
2.3 O que (não) se diz sobre separação.....	35
2.4 Vestígios da separação no cotidiano escolar	45
3. ‘PLANEJANDO A AULA’: SOBRE AS INVESTIDAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS..	49
3.1 As paixões, os prazeres, os compromissos, os interesses, enfim: sobre a Educação Física escolar e a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.....	53
3.2 Das estratégias, das alavancas, das ‘voltas que o mundo dá’: sobre o ‘fazer’ metodológico.....	59
3.3 “E aí, respondi as suas perguntas?” – Do que fiz e do que entendo das entrevistas....	69
3.4 Do que fiz e de como fiz: ainda sobre as entrevistas.....	74
3.5 Das ferramentas conceituais e analíticas, das ‘chaves e martelos’: ‘esculpindo’ as minhas questões, o meu olhar e o meu lugar.....	82
4. O CORPO QUE ‘PULSA’ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	93
4.1 Uma tela ‘rachada’ pelo biológico.....	97
4.2 Há uma idade para separação?.....	107
5. GÊNERO: CATEGORIA TEÓRICO-ANALÍTICA DA SEPARAÇÃO.....	115
5.1 “De forma recreativa, eles funcionam muito bem com as gurias”	116
5.2 “Pela agressividade dos meninos, pela pouca energia das meninas”	126
6. AULAS MISTAS <i>VERSUS</i> AULAS SEPARADAS: PARA ALÉM DESSA QUESTÃO...	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
APÊNDICES.....	151

APÊNDICE A – Questionário utilizado na pesquisa.....	152
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	153
APÊNDICE C – Roteiro de ‘provocações’ para as entrevistas.....	155

DAS ANGÚSTIAS E DOS PRAZERES

Ao apresentar esta dissertação, envolvo-me intensamente com esta parte do texto – um tipo de prelúdio textual –, pois, ao escrevê-la objetivando cumprir a tarefa de apresentar ao leitor esta produção, de forma paradoxal, anuncio o fim de uma jornada, o fim da escrita. Essa sensação repercutiu na escolha do título desta seção – *Das angústias e dos prazeres* – porque acredito que essa expressão (re)apresenta muito bem este momento final de escrita da dissertação, um momento que se constitui marcado, principalmente, por dois sentimentos: angústia e prazer.

Angústia porque os processos produtivos (como este da escrita da dissertação) geram marcas que não se ressignificam nem se transformam rapidamente com a certeza e a felicidade do final de uma caminhada difícil. Desse período, ficaram vestígios de momentos solitários; embates entre ‘as minhas vidas’¹ e o(s) momento(s) da escrita; diálogos (nem sempre) possíveis e, às vezes, interrompidos entre meus/minhas companheiros/as de jornada – os/as autores/as de livros, textos, dissertações, projetos, artigos –, pois, as respostas concretas, comuns à ciência positivista, não eram proclamadas e eu nem sempre me sentia satisfeita com minhas incertezas. Deseducar é difícil! Mas é um movimento que encanta e apaixona. E, aí, já entram os prazeres...

Prazeres como o de ver este trabalho com traços, formato, títulos, páginas; ver que as folhas em branco se transformaram em outra coisa – em uma dissertação. Ver que esta, como tal, obrigatoriamente vai me propiciar outro prazer: o de ser submetida a uma banca pela qual serei avaliada pela produção deste texto.

¹ Neste texto, utilizo o recurso das aspas simples para destaques meus e palavras ou expressões que utilizo com outros sentidos diferentes do convencional. Já as aspas duplas são, aqui, utilizadas para demarcar as expressões e citações de outros/as autores/as.

Começar a escrever a dissertação não me pareceu uma tarefa extremamente complicada, visto que, como professora, estudiosa interessada nas questões de gênero e sexualidade na escola, principalmente nas aulas de Educação Física, talvez as palavras não tenham sido obstáculos. Assim, ao exercer a autoria desta dissertação, já estava sendo atravessada por teorias que há algum tempo vinham me constituindo e me transformando. Não quero, com isso, afirmar que o processo de escrita foi tranqüilo e fluído, mas que os momentos mais densos e truncados se deslocaram para outro ponto, onde percebi que as palavras, às vezes, são armadilhas perigosas e que me deter na trama, no processo de tessitura do texto com cuidado e com rigor foi o mais complicado.

Enfim, alguns caminhos foram traçados, desviados, intensificados para esta dissertação estar finalizada. Foram trilhas que começaram a ter significado e a se constituir como questões que me tocavam e me provocavam em diferentes momentos, como estudante de graduação, aluna de um curso de especialização, estudante de mestrado, professora e mulher. Uma dessas trilhas, neste momento, corporifica-se com a apresentação deste texto, requisito para conclusão do mestrado acadêmico. Neste, a partir da perspectiva pós-estruturalista, particularmente tomando os Estudos Culturais, Feministas e de Gênero, dedico-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. Dito de outra forma, como corpo e gênero atravessam os discursos que constituem a separação como um recurso necessário e importante nas aulas de Educação Física na escola. Para isso, realizei entrevistas com professores e professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que separam meninos e meninas nas suas aulas, entendendo-os como sujeitos constituídos, e não como sujeitos constituintes. Após esse breve comentário sobre o meu tema, problema e perspectiva teórica, de forma pontual, inicio a apresentação dos capítulos que compõem esta dissertação.

Primeiramente, com o capítulo nomeado *Identities se engendram*, trago alguns fragmentos pessoais e profissionais, dando ênfase aos momentos em que os interesses quanto ao campo dos estudos de gênero marcaram a(s) minha(s) história(s). Apresento, ainda, os campos teóricos pelos quais me desloco e as questões que norteiam esta pesquisa, costurando, nesta seção, um movimento que se aproxima da expressão “o pessoal é político”.

No segundo capítulo, intitulado *A Educação Física e a produção da separação*, problematizo como, em alguns momentos na história da Educação Física escolar, a separação foi uma ‘peça’ constituída como necessária e/ou fundamental para essa disciplina e para a educação dos corpos escolarizados. Ao apresentar e discutir como alguns discursos, principalmente aqueles dimensionados pelos conceitos de corpo e gênero, atravessavam as justificativas para a separação numa determinada época, constituindo-a como necessária, evidencio o caráter cultural e construído desta prática.

Já no capítulo seguinte, me dedico a apresentar de forma sistemática, os caminhos teórico-metodológicos escolhidos para esta investigação. Em *‘Planejando a aula’: sobre as investidas teórico-metodológicas*, agrupo e situo as opções metodológicas que fiz e sinalizo as ‘ferramentas’ conceituais e analíticas que determinaram a questão investigativa e a produção empírica, ao mesmo tempo em que possibilitaram um ‘olhar’ político sobre a separação na Educação Física escolar.

O quarto capítulo, *O corpo que pulsa na Educação Física escolar*, apresenta o corpo como conceito que dimensiona as argumentações para separar meninos e meninas. Nele destaco o exercício de ‘marcar e suspeitar’. Isto é, marco que o discurso biológico atravessa e constitui as justificativas enunciadas pelos/as professores/as sobre a necessidade de separação; e, ao mesmo tempo, suspeito dos essencialismos e das naturalizações como mecanismos estabelecidos por estes discursos numa tentativa de fixar o corpo enquanto

construto biológico como origem e explicação da divisão entre os e as estudantes nesta disciplina escolar.

No quinto capítulo intitulado *Gênero: categoria teórico-analítica da separação*, assumo gênero como ferramenta de análise do meu *corpus* para discutir e problematizar como este conceito é mobilizado e incorporado nas argumentações dos/as professores/as para separar meninos e meninas. Gênero em sua relação com a educação, como organizador da cultura, seus atravessamentos com outros marcadores sociais e seu caráter relacional são as implicações desta assunção que durante este capítulo são utilizadas para visibilizar como a Educação Física escolar é constituída e constitui representações generificadas.

O sexto e último capítulo *Aulas mistas versus aulas separadas? Para além desta questão* retoma, de forma breve, alguns pontos importantes da discussão desenvolvida no decorrer desta dissertação com o objetivo de ‘instigar’ outras perguntas e/ou outras formas de perguntar sobre o tema e sobre a Educação Física escolar.

1. IDENTIDADES² SE ENGENDRAM³...

Desde a infância num bairro popular de Salvador, no estado da Bahia, algumas práticas passaram a fazer parte do meu cotidiano sem inquietações, dúvidas ou questionamentos. Naquele lugar, onde nasci e morei por muitos anos, fiz ótimos/as amigos/as, com quem sempre brincava. Era um grupo bem interessante, pois havia meninos e meninas de diferentes idades e até de outros bairros que, nos finais de semana, se encontravam para experimentar novas brincadeiras e aventuras.

Todos brincavam com todos! E nos divertíamos muito assim. Estávamos sempre buscando criar novas formas de lazer, mas tínhamos um rol de atividades preferidas. Dentre elas, o pega-pega, esconde-esconde, brincar de casinha, subir nas árvores, buscar frutas pela mata localizada atrás dos prédios onde morávamos e o futebol eram as preferências desse grupinho. Nesse período, correspondente aos anos finais do meu ensino fundamental, eu fazia natação na minha escola e por isso era liberada de participar das aulas de Educação Física, que ocorriam sempre no turno oposto.

Quando ingressei no Ensino Médio, mudei de escola e tive que participar das aulas de Educação Física. Entretanto, esse espaço que, para mim, teria um tom, em princípio,

² Ao iniciar esta seção, marcadamente pessoal (por descrever a minha aproximação do tema), mas não menos política, já referencio Stuart Hall para potencializar os meus caminhos, deslizos e movimentos possíveis como mulher, professora, jovem e estudante até me constituir como autora. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (2000:13).

³ De acordo com o *Dicionário Aurélio*, esse termo significaria: 1. Gerar, produzir. 2. Engenhar. Entretanto, assumo-o como faz Guacira Lopes Louro (2004b). A autora referencia em nota que o verbo *to engender*, de acordo com um dicionário da língua inglesa, é considerado sinônimo do verbo *to gender*. Dessa forma, ambos podem ser tomados na frase com sentido de “engendrar” ou “produzir”, mas, num posicionamento feminista, pode-se entender o verbo como “generificar”. Assim, a expressão pode ser lida como “identidades se produzem” ou “identidades se generificam”. O título desta seção e essa explicação têm relação direta com a trajetória que descrevo.

recreativo e plural no que se refere às modalidades esportivas⁴, deixou-me um tanto incomodada com uma situação em especial: a separação da minha turma em dois subgrupos – um de meninos e outro de meninas.

Tínhamos professores/as diferentes, e geralmente nossas aulas tinham formatos e conteúdos distintos. Lembro-me de uma aula de aeróbica ou de uma espécie de exercícios localizados com música numa pequena sala com paredes brancas que possuía dois janelões, dos quais eu ‘pincelava’ olhares sobre uma das quadras onde os meninos jogavam vôlei. Inclino-me a afirmar que buscava possibilidades múltiplas de práticas corporais, mas apenas algumas práticas eram trabalhadas. Além disso, nesse ‘outro’ lugar, nesse lugar diferente – as aulas de Educação Física –, o meu grupo de amigos/as subdividia-se, diferentemente do que ocorria no meu bairro, onde todos brincavam juntos.

Concomitantemente, uma outra situação perturbava-me um pouco mais. Eu adorava jogar futebol, e no meu bairro essa era uma prática comum a todo o grupo de amigos/as. Já na escola, nas aulas de Educação Física, a prática tomou outro formato e passou a ser algo distante de mim naquele espaço, pois eram raros os momentos em que as meninas jogavam futebol. Somando-se a isso, quando os professores e as professoras permitiam que tivéssemos uma aula considerada ‘livre’, ou seja, com atividades mais orientadas pelos interesses de alunos e alunas, geralmente, os meninos jogavam futebol. E não era sempre que me sentia autorizada a participar dessa atividade, pois parecia que estava ingressando numa prática que, ali, me provocava estranhamentos e/ou questionamentos quanto a certa permissão ou possibilidade de estar com aquele grupo, diferentemente de quando jogava no meu bairro.

O futebol ‘de lá’ do meu bairro tinha as mesmas regras esportivas que o da minha escola, mas talvez as ‘regras culturais’ para que meninos e meninas participassem dessa modalidade fossem bem diferentes nos dois espaços. Engraçado, pensava comigo mesma:

⁴ Pois, naquele momento, pensava que os possíveis conteúdos de uma aula de Educação Física se resumiam às brincadeiras recreativas e esportes.

“Na escola, é tudo mais complexo! Temos aquela quadra enorme para jogar! Tenho que jogar de tênis. Tenho muito mais pessoas na minha turma da escola do que na turma de amigos/as do bairro, no entanto, é tão complicado conseguir jogar aqui!”. Hoje penso que, em princípio, tudo favoreceria uma prática mais qualificada naquele espaço educativo; no entanto, naquele momento, não foi exercida uma orientação pedagógica voltada ou orientada para isso.

Durante a minha formação inicial⁵ no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS, quando estava envolvida pelo interesse em atuar na Educação Física escolar, as dúvidas e incômodos provocados, anteriormente, pela minha vivência com o futebol reestruturaram-se em outro tempo, outro espaço e com outros indivíduos.

Nesse momento, em virtude de uma pesquisa⁶ sobre o ensino do futebol na escola, realizada ainda como bolsista de iniciação científica em 2001, o tema ‘relações de gênero’ constituiu-se como uma questão que atravessava o estudo, interpelando simultaneamente identidades pessoal e profissional. Desde então, as minhas possibilidades de qualificação profissional foram sendo direcionadas para compreender melhor esse ‘universo teórico’. O caminho rumo aos Estudos de Gênero começou a ser traçado com a participação em cursos, seminários e simpósios que tinham aquela temática como conteúdo principal. Num outro momento, ao participar do curso de especialização Pedagogias do Corpo e da Saúde, na EsEF/UFRGS, no qual conceitos como corpo, gênero e sexualidade foram abordados como construtos culturais, estabeleci convicções do que me esforçaria para aprender sempre mais. A partir daí, minha prática profissional e o mundo tornaram-se um cotidiano atravessado pelo ‘olhar’ que buscava desnaturalizar questões de gênero e sexualidade.

Dessa forma, quando ingressei no Grupo de Estudos Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (GEERGE), pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para realizar o mestrado acadêmico, outra

⁵ Entre os anos de 1999 e 2002.

⁶ Para maior detalhamento, ver Priscila Gomes Dornelles e Vicente Molina Neto (2003).

certeza, nesse momento histórico e teórico de tantas incertezas, constituía-se como meu lugar de investigação: a Educação Física escolar.

Foi atuando na escola como professora de Educação Física, nesse espaço institucionalizado com a função de prover uma educação formal para crianças, adolescentes e adultos, que me deparei com uma prática ainda muito comum, mas que me instigava, indagava e provocava: as aulas de Educação Física separadas entre meninos e meninas. Percebi que esse formato de aula é muito comum, pois, desde o meu estágio⁷ e depois trabalhando como professora concursada em alguns municípios, sempre me deparava com docentes realizando a separação nas escolas por onde passei.

Este texto une discussões acadêmicas e políticas sobre o tema da separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar para transformar uma inquietação/mobilização pessoal/profissional em um trabalho acadêmico. Nele, dedico-me em especial a problematizar as aulas separadas entre meninos e meninas na Educação Física escolar.

É evidente que o tema não é novo. Sua produção, articulada ao debate sobre aulas mistas *versus* aulas separadas, tem apresentado novos textos e publicações ano após ano. Entretanto, de forma modesta retomo esse tema, além da trajetória citada anteriormente, pelas possibilidades de perguntar de outra forma, de questioná-lo para produzir outros sentidos em relação aos debates já realizados, de tensionar as minhas 'provisórias' certezas sobre o tema da separação, a partir do referencial que me constitui como pesquisadora e que atravessa esta pesquisa. Sem intenções de ineditismo, fica o intuito de gerar algum tipo de conhecimento no decorrer da pesquisa que contribua, de forma muito pontual, para o trabalho de estudiosos/as e professores/as da área da Educação Física que há algum tempo vêm se apropriando das discussões sobre gênero nas práticas corporais escolares. Enfatizo, então, um grande desafio desta pesquisa: trabalhar, fazer render, 'olhar de um novo jeito' e

⁷ Estágio obrigatório para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, realizado no segundo semestre de 2002.

tentar trazer outros elementos, questões, dúvidas para o meio acadêmico e para a Educação Física escolar.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRODUÇÃO DA SEPARAÇÃO

Saber, mesmo na ordem histórica, não significa “reencontrar” e sobretudo não significa “reencontrar-nos”. A história será “efetiva” na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser (FOUCAULT, 1979, p.27).

Olhar para outros momentos, tempos e espaços, para outras marcas, corpos e significados constitui-se como um caminho estratégico que utilizo neste capítulo para estranhar, questionar e duvidar da concepção e do caráter ‘natural’ que uma prática como a separação de meninas e meninos nas aulas de Educação Física pode adquirir nos dias de hoje. Entretanto, ao propor apresentar, problematizar e trazer ao corpo deste trabalho alguns elementos da(s) história(s) da Educação Física, não busco nem a origem, nem o exato momento da fundação, do nascimento dessa prática cotidiana no ambiente escolar, para linearmente explicar sua continuidade, sua progressão ou evolução. Assim, não pretendo ‘fazer’ uma história linear da separação entre meninos e meninas, objetivando e fixando como alvo a gênese dessa prática. Entendo, porém, que algumas narrativas e pesquisas se constroem dessa forma em função dos seus objetivos, mas, como pesquisadora e de onde me posiciono teoricamente, não me parece produtivo desvendar a origem da separação na história da Educação Física escolar; pretendo, isso sim, escrever de acordo com um dos propósitos desta pesquisa anunciados na seção anterior – ‘olhar de um novo jeito’.

Meu objetivo, com essa iniciativa, não é configurar um olhar supra-histórico, mas aventurar-me na constituição de amarrações com informações, aproximando-me do que Michel Foucault chamou de genealogia – algo como uma forma de olhar que se materializa como recurso, onde é possível trazer o passado para uma cena e, a partir daí, problematizar

o presente como produto de uma construção imbricada em relações de poder-saber. Michel Foucault opera com o recurso genealógico em seus estudos, principalmente, segundo alguns/algumas estudiosos/as da obra do autor, a partir da sua fase genealógica⁸. Em um de seus livros, Foucault marca a sua apropriação desse conceito a partir de Nietzsche e enfatiza qual será o principal aprendizado do/a genealogista:

Que atrás das coisas há “algo inteiramente diferente”: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas (FOUCAULT, 1979, p. 17-18).

Ao acionar essa citação de Foucault, gostaria de demarcar que meus movimentos investigativos foram ‘inspirados’ nessa forma foucaultiana de ‘olhar’ e significar elementos históricos, sem a pretensão de priorizar e tornar essa incursão como parte principal deste capítulo e desta dissertação. Pretendo utilizar essa forma de ‘olhar’ a história, de conhecê-la e investigá-la para trazer elementos do passado da Educação Física escolar brasileira, principalmente informações que se referem a momentos, processos e justificativas para a separação de meninos e meninas.

Compreender que saberes e discursos determinaram e constituíram essa divisão na Educação Física num determinado momento histórico é um exercício analítico para problematizar como tal separação está sendo constituída hoje. Assim, apresento aqui o primeiro objetivo deste capítulo. Num segundo momento, com base em algumas produções e referências bibliográficas sobre o tema da separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, problematizo de que forma(s) essa área do conhecimento vem debatendo e, ao mesmo tempo, constituindo entendimentos, concepções e saberes sobre o tema da separação entre meninos e meninas na escola.

⁸ Segundo Alfredo Veiga-Neto (2003), em geral, as sistematizações da obra foucaultiana organizam-se a partir de critérios cronológicos e metodológicos, subdividindo a produção de Michel Foucault em etapas, como *arqueológica*, *genealógica* e *ética*. No mesmo livro, Alfredo Veiga-Neto destina um capítulo ao domínio genealógico de Foucault.

2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A educação física não serve apenas, como antes erradamente se cogitava, para favorecer o desenvolvimento harmônico do corpo [...]. Ela é parte integrante de todo um sistema de educação. Não se organiza fora dele nem para se lhe opor, mas para complementá-lo (FERNANDO DE AZEVEDO, 1960:24).

O trecho acima é parte do prefácio escrito em 1916 para uma publicação do autor e reeditado em 1960. Faz parte do livro *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*, publicado em 1960, numa espécie de obras completas que aglutinam três grandes obras de Fernando de Azevedo⁹. Foi escolhido para introduzir esta seção porque se relaciona de forma pontual com os comentários a que gostaria de me ater, sobre uma história da inserção da Educação Física no ambiente escolar. Para dar seqüência aos desenvolvimentos que pretendo fazer, trago algumas questões: que contingências históricas produziram um entendimento de Educação Física como elemento integrante de uma educação escolarizada, como parte de procedimentos adotados para uma educação do povo e dos seus corpos? Como se deu esse processo de escolarização de algumas práticas corporais e, conseqüentemente, a (re)constituição de saberes sobre o corpo, em nível disciplinar, com a Educação Física na escola?

Para fluir e pensar, algumas palavrinhas podem dar pistas dessa compreensão contextual que proponho, de forma ligeira, neste momento do texto.

Final do século XIX, modernidade, população, razão, positivismo, corpo biológico, salubridade, risco, reeducação social, ordem, início do século XX, movimento higienista, eugenia, medicina social, exercícios físicos, instituição militar, saúde reprodutiva,

⁹ Professor e intelectual da sua época que se dedicou a estudar sobre a “educação física e lutas pela sua organização e difusão no país” (AZEVEDO, 1960:9) no início do século XX.

ginástica, 'investir no coletivo', educação 'intelectual, moral e física', escola, Educação Física...

Esse leque de palavras, expressões e conceitos, em alguma medida, tem relação com uma conjuntura, com um contexto¹⁰ que criou condições para a constituição da Educação Física como um componente necessário para a educação escolarizada, constituindo um espaço de 'vazão' dos preceitos médico-higienistas de ordenação e saúde social na escola. Entretanto, priorizo a apresentação e a discussão de apenas algumas informações dessa configuração social e de suas repercussões para a institucionalização dessa disciplina na escola.

Autores e autoras estudiosos/as dos 'caminhos históricos' da Educação Física, como Carmen Lúcia Soares (2001), Silvana Goellner (2003b) e Carlos Herold Junior (2005), bem como Denise Sant'Anna (2001), assinalam o final do século XIX e o início do século XX como demarcação temporal da configuração de uma nova preocupação social. Uma preocupação que atua individualmente, mas que toma como foco o coletivo – a educação dos corpos. Discursos médico-higienistas, de saúde, ordenação e produtividade da população passam a “[...] constituir um conjunto de dispositivos e saberes que atuam no corpo” (GOELLNER, 2003b:35), posicionando os exercícios físicos como uma necessidade imprescindível no contexto social, inclusive, na escola. Uma forma de educação do corpo (o que posteriormente se constituirá como Educação Física) ‘entra pela porta’ do futuro no espaço escolar como garantia dos destinos e da construção de uma nova geração. Entretanto, nesse meio, nesse entremeio, nesse processo, está o corpo, que, como comenta a historiadora Denise Sant'Anna, nesse período se torna “a principal matéria-prima da educação do ser humano, mas ao mesmo tempo, o seu mais importante produto” (2001:107).

¹⁰ Trago autores e autoras, como Carmen Soares (2001), Denise Sant'Anna (2001), Valter Bracht (1999), Tarcísio Vago (1999a, 1999b) e Pedro Pagni (1997), que, de alguma forma, apresentam informações sobre esse processo em suas produções.

Sujeitos desses discursos, intelectuais e educadores/as, no final do século XIX, defendiam a incorporação dos exercícios físicos nas escolas. Um exemplo dessa movimentação é o parecer de Rui Barbosa, em 1882, com relação ao Projeto nº 224¹¹ sobre a reforma do ensino primário, ressaltando a importância dos exercícios físicos para o desenvolvimento harmonioso do corpo e da mente. Com base nesse argumento, o intelectual defendia a necessidade da inclusão de uma sessão de ginástica para ambos os sexos de forma obrigatória nas escolas. Carmen Lúcia Soares (2001) traz informações sobre este decreto, apresentando-o já com a inclusão da ginástica na grade curricular das escolas primárias e secundárias do município da Corte¹².

Carlos Herold Junior (2005) aponta que, naquele período, há uma importante demarcação que diferencia *instrução física* de *educação física* durante o processo de institucionalização pelo Estado desse ‘novo vetor de utilidade social’.

Nesse sentido, segundo o autor, o próprio Rui Barbosa ressalta, no mesmo parecer, o cunho social, intelectual e moral da ginástica, como se essa forma sistematizada de prática corporal não se restringisse apenas ao individualismo ou a uma prática corporal em si – razão pela qual se evita a utilização da expressão *instrução física*.

As práticas corporais incorporadas no sistema educacional deveriam objetivar muito mais do que o universo material. Seu fim social seria tão importante quanto suas outras finalidades – corporal, intelectual e moral. É com essas ‘qualificações’, fundamentais para um novo projeto de sociedade, que algumas práticas corporais, principalmente os métodos ginásticos e/ou as ginásticas¹³, passam a fazer parte do contexto educacional brasileiro.

¹¹ Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública (BRASIL, 1997:20).

¹² Brasil Império.

¹³ Segundo Carmen Lúcia Soares, ao longo do século XIX, as ginásticas constituíram-se como primeiras sistematizações das práticas corporais que ocorreram nos países europeus, de forma especial, na Alemanha, Suécia, Inglaterra e França. Esse movimento “balizou o pensamento moderno em torno das práticas corporais que se constituíram fora do mundo do trabalho, trazendo a idéia de saúde, vigor, energia e moral coladas à

Autores e autoras, como Victor Andrade de Melo (1998), Eustáquia Sousa (1994) e Tarcísio Mauro Vago (1999a; 1999b), entre outros/as, fazem referência em suas pesquisas à inclusão de práticas corporais nas escolas brasileiras no final do século XIX e no início do século XX. Há certa compreensão desses/as estudiosos/as de que essa movimentação não aconteceu de forma coesa, orientada e institucionalizada de maneira única em todo o país. Como exemplo desse processo, Lino Castellani Filho (1988) cita que, por volta da década de 1920, apenas alguns estados brasileiros, como Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, incluíram os exercícios físicos como componente curricular após reformas educacionais regionais.

No processo de incorporação dos exercícios e práticas corporais nos currículos dos sistemas de ensino do Brasil, percebe-se a legitimação desse espaço através de encaminhamentos legais, como leis e decretos, que nortearam o sistema educacional no país – ação que objetivava um projeto de educação capaz de contribuir decisivamente com a produção de uma nova sociedade brasileira. A seguir, apresento algumas referências, principalmente sobre legislação, para compreensão do processo de inserção das práticas corporais na escola.

Silvana Goellner (1996), em sua dissertação de mestrado, traz informações sobre a introdução do Método Francês no país e na Educação Física brasileira. Segundo a autora, em 1921, as instituições militares brasileiras oficializaram esse Método como sistema obrigatório de instrução física militar. Logo depois, em 1929, há a adoção do Método como prática oficial da então nomeada Educação Física civil brasileira.

sua aplicação” (1998:20). Em publicação mais recente, a autora prioriza a discussão da ginástica como uma possibilidade de pedagogia dos corpos. Operando com conceitos trabalhados por Michel Foucault, a autora acrescenta que “as ginásticas constituíram uma grande sistematização científica e pedagógica nessa empreitada de adestramento do corpo, de inscrição de novos gestos, de ‘qualificação’ do movimento e de governo da vontade, permitindo não só a visibilidade das performances corporais, mas também os efeitos do exercício sobre o corpo em sua totalidade ou em suas partes” (2006:78).

Em 1931, o Artigo nº 9 do Decreto nº 19.890¹⁴ estabelece a obrigatoriedade dos “exercícios de educação física” no ensino secundário para todas as classes. Além disso, de acordo com Islany Barbosa e Amarílio Ferreira Neto (2004), em 1937, a Educação Física aparece como prática educativa do currículo através de uma orientação federal – especificamente, no artigo 131 da Constituição Federal, ao ser mencionada com ensino cívico e trabalhos manuais como obrigatória em todas as escolas brasileiras.

Essas passagens citadas são apenas alguns elementos para a compreensão do processo de inserção da Educação Física na escola. Problematicando-se um pouco mais o período histórico de consolidação desse ‘saber sobre o corpo’ e dessa disciplina no espaço escolar, percebe-se que a Educação Física escolar se concretizou vinculada a um modelo de sociedade, uma organização estatal capitalista baseada numa forma de ver o mundo, numa ciência positivista, o liberalismo, cuja força estava na idéia de que a população de um país é um grande trunfo econômico, social e político. Sociedade saudável, mão-de-obra capaz e um plantel militar são os destinos dos cidadãos de uma nação. Para auxiliar nessa produção, a escola passa a ser o lugar mais adequado para uma ‘nova’ educação, apropriada e capaz de contribuir para aquelas finalidades. Valter Bracht e Fernando Jaime González, autores de uma seção que fala sobre Educação Física Escolar no livro intitulado *Dicionário Crítico de Educação Física*, dizem que:

[...] a Educação Física se relaciona na sua gênese mais fortemente com as instituições médica, militar e educacional. A instituição educacional foi, por assim dizer, um *locus* eleito (embora não único) para uma sistemática educação corporal da população (2005:150).

Reescrevendo algumas idéias a partir da citação acima, penso que algumas ‘raízes’ deram maior sustentação ao processo de legitimação desse novo campo de saber sobre o corpo e os indivíduos. ‘Raízes’ médico-higienistas, eugenistas e militares constituíram alguns alicerces na constituição da Educação Física escolar. Assim como a escola foi

¹⁴ Decreto nº 18.890 de 1931, disponível na íntegra no *site*: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=24997>.

escolhida para abrigar o processo formal de educação, esse mesmo espaço foi destinado a ensinar a população sobre seu corpo e seus movimentos. A Educação Física escolar ‘entra em cartaz’ como operadora desse objetivo.

2.2 RASTROS DA SEPARAÇÃO: O EXERCÍCIO DE PINÇAR ELEMENTOS DO PASSADO

Na humanidade, como entre os animais superiores, as qualidades mais essenciais são como que distribuídas entre os dois sexos. [...] É impossível desconhecer e não seria lícita na educação pôr de lado a constituição ou o sexo e submeter a juventude, como em Esparta, e agora na Escócia, aos mesmos exercícios[...]
(FERNANDO DE AZEVEDO, 1960:82)

A separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física não é um acontecimento próprio da atualidade, uma descoberta do século XXI, uma prática momentânea e/ou sazonal; não a entendo como um processo ‘natural’ do ambiente escolar. Além disso, efetivamente, não busco, com esta dissertação, descobrir a origem, a nascente ou um centro de erupção da separação na história da Educação Física, apenas trabalho com o entendimento de que aqui estou tratando de uma invenção.

Um de meus objetivos com esta pesquisa é problematizar que a separação não é o ‘destino natural’ de meninos e meninas nas aulas de Educação Física; aqui pretendo tensionar de que forma certa invisibilidade dessa prática e o seu tom naturalizado são conseqüências de uma produção discursiva que constitui, configura e atualiza a separação na escola. Num sentido foucaultiano, procuro extrair visibilidades e fazer aparecer as ‘engrenagens’, ou seja, o(s) processo(s) de constituição dessa prática.

Nesse processo de colocar ‘em suspensão’ o tema desta dissertação, desloco meu olhar nesta seção para compreender como a separação, por diversos argumentos e justificativas, atravessa a constituição histórica e disciplinar das práticas corporais na escola em diferentes momentos. Para dar conta desse anúncio, retomo a epígrafe acima para argumentar que, como diz Fernando de Azevedo (1960), as diferenças ‘naturais’ entre homens e mulheres se apresentam como um quesito de fundamental importância na educação e, principalmente, na Educação Física.

Historicamente, percebo que o enunciado das diferenças ‘naturais’ entre homens e mulheres esteve constituindo diferentes discursos, como o religioso e o biológico, e sendo por eles constituído. O último caracteriza-se por conformar e atribuir às diferenças biológicas papel determinante na demarcação das (im)possibilidades sociais dos sujeitos. Ou seja, em função das características biológicas dos corpos e, de forma ímpar, em função das suas marcas sexuais, há uma articulação discursiva que, de certa forma, configura uma rede de limites e possibilidades dos sujeitos, especialmente com relação às práticas corporais, constituindo ‘destinos’ diferenciados para os corpos de homens e de mulheres.

Nesse sentido, com relação ao campo da educação, intelectuais e educadores defensores da inclusão dos exercícios físicos nas escolas, ainda no final do século XIX e início do século XX, apontam e orientam, que nesse processo, há de se respeitar a natureza dos corpos para que haja, realmente, benefícios e vantagens das práticas corporais na constituição física, moral e intelectual de homens e mulheres.

Se a educação física não pode criar o que a natureza não lhe ofereceu, pode, certamente, desenvolver, apurar e dirigir o que a natureza criou. O exercício tem, pois, de contar com a natureza do indivíduo sobre o qual opera [...] (AZEVEDO, 1960:38).

O respeito aos discursivamente construídos limites ‘naturais’ de homens e de mulheres é diretamente proporcional ao grau de benefício dos exercícios físicos, ou seja, quanto mais a proposta de exercícios fosse condizente com o que se entendia sobre as

possibilidades dos corpos de meninos e meninas, maiores seriam os proveitos dessa prática. Então, como assume Fernando de Azevedo, a entrada das práticas corporais e esportivas no ambiente escolar se dá entrelaçada a esse critério.

Separar meninos e meninas para as aulas de Educação Física, nesse momento histórico, parece-me ser uma produção diretamente ligada às funções sociais diferenciadas e legitimadas como próprias e/ou ‘naturais’ desses sujeitos. A disciplina responsável por lidar com o corpo na escola nada mais fazia do que preparar os sujeitos e seus corpos para seguir seus ‘distintos destinos’. Ou seja, era apenas mais uma ‘peça de uma engrenagem social’ que, através de vários processos pedagógicos, dentre eles, a escola (e, reitero, as aulas de Educação Física), ensinava meninos e meninas a se constituírem como homens e mulheres de acordo com representações hegemônicas de corpo, gênero e sexualidade, dentre outras categorias.

Com relação aos processos pedagógicos diferenciados de meninos e meninas e à sua separação nos momentos de práticas corporais, gostaria de acrescentar as produções de alguns/algumas autores/as. Tarcísio Mauro Vago (1999a) analisa, em sua tese, a instituição de um novo modelo escolar na cidade de Belo Horizonte (MG) no período de 1897 a 1920. Segundo o autor, a instauração desse novo sistema de ensino estava associada com objetivos de produção – produção de ‘novos brasileiros’, produção de cidadãos republicanos. Com importante participação, a disciplina de *Exercícios Physicos*¹⁵ apresentava-se de forma fundamental nesse processo de educação intelectual, moral e física. Entretanto, a educação escolar possuía diferentes objetivos para meninos e para meninas...

Inclusa nesse processo, a disciplina de *Exercícios Physicos* separava meninos e meninas, diferenciando pátios e recreios, conteúdos e roupas, condutas e professores/as. Ainda segundo Vago, para os meninos: roupas escuras, exercícios *gymnasticos* e militares,

¹⁵ Emprego as expressões *exercícios physicos* e *gymnasticos* preservando a forma utilizada pelo autor em suas publicações.

de preferência, com professores homens e um objetivo específico - formação de um corpo masculino forte e viril. Para as meninas: roupas brancas, exercícios *gymnásticos* envolvendo movimentos de respiração, flexão, extensão e exercícios rítmicos, professoras lecionando, visando a um corpo feminino delicado e gracioso.

Eustáquia Salvadora de Sousa (1994), que procurou analisar as relações de gênero na história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte entre 1897 e 1994, comenta sobre o ensino primário em parte do seu texto, percebendo diferenças na proposta¹⁶ de Exercícios Físicos para meninos e meninas. Recomendavam-se, para as meninas, exercícios à sombra, basicamente envolvendo movimentos de flexão e extensão, “por possibilitarem um desenvolvimento muscular simétrico” (SOUSA, 1994: 28). Já a proposta de exercícios para os meninos tinha um atravessamento inteiramente militar, pois, para eles, eram orientadas, prioritariamente, atividades como marchas, posições, evoluções, passos e movimentos militares.

A proposta diferenciada de práticas corporais para meninos e meninas estava atrelada a um modelo educacional (e social) implantado com objetivos higiênicos e eugênicos, cívicos e patrióticos, de regeneração e formação de um novo ‘povo brasileiro’. Nesse momento, então, os Exercícios Físicos entram na escola com a função de contribuir nesse processo, atuando com alunos e alunas de forma diferenciada. De acordo com Eustáquia de Sousa (1994),

[...] se imaginava que os Exercícios Físicos fossem capazes de higienizar a sociedade, formando homens de corpo e caráter fortes para que servissem à Pátria e à família [...]. Além disso, os Exercícios estavam encarregados de dar aos corpos frágeis das mulheres, saúde para cumprir a “missão” da maternidade e graciosidade e beleza para exercerem, a contento, seus papéis de esposa [...]
(SOUSA, 1994:28-29).

¹⁶ Segundo Eustáquia de Sousa (1994), essa proposta de Exercícios Físicos foi apresentada no Decreto nº 1.947 de 30 de setembro de 1906. Nesse decreto, encontram-se elementos importantes para a organização educacional, como conteúdos das disciplinas, normas, horários, etc.

Percebe-se que a separação de meninos e meninas, nos momentos destinados aos Exercícios Físicos na escola, se dava em função de objetivos sociais diferenciados para esses sujeitos, para esses corpos, ou seja, “proposições absolutamente naturalizadas e definitivas do que é ser homem e do que é ser mulher” (GOELLNER; FRAGA, 2004:165), conseqüentemente, determinando práticas corporais diferenciadas. Silvana Goellner e Alex Fraga analisam algumas obras de Fernando de Azevedo para problematizar como intelectuais do início do século XX defendem a prática de exercícios físicos pelas mulheres. Segundo esses autores, nessa acentuada convocação ao exercício (em atividades como natação e dança clássica, por exemplo), encontra-se também uma intensa regulação das possibilidades corporais dos corpos femininos.

Esse processo de incitação-controle, de prescrição de limites e de exaltação às possibilidades, no que se refere às práticas corporais das mulheres, torna-se evidente pelo destaque que o tema do ‘exercício feminino’ apresenta nas falas de educadores e intelectuais nos livros e capítulos de livros, assim como nos guias e regulamentos de práticas sistematizadas para espaços militares e/ou civis, como o Método Francês, por exemplo. Para problematizar essa idéia, trago inicialmente Fernando de Azevedo (1960), que dedica o capítulo intitulado “A educação física da mulher: ginástica, natação e dança” não só para defender o exercício físico pelas mulheres, como também para ressaltar um aspecto superior nessa discussão, como comenta o próprio autor da seguinte forma: “A questão, pois, está deslocada; já não se tem a discutir a importância da educação física para a mulher; na tela do debate só figura o problema sobre quais são os exercícios, que mais lhe convenham [...]” (1960:82).

Nesse sentido, a publicação norteadora do ingresso e da aplicação do Método Francês¹⁷ nas escolas de Educação Física do exército, o Regulamento nº 7 – Regulamento de Educação Física (1934), em sua primeira parte, também apresenta uma seção nomeada de “Educação Física Feminina”, junto com outras categorias, como “Educação Física

¹⁷ Vale ressaltar que, em 1929, o Método Francês se torna obrigatório nas instituições de ensino como modelo para a Educação Física civil – informações obtidas em Inezil Penna Marinho (1970).

elementar”, “Educação Física secundária” e “Educação Física superior”, por exemplo. Esse manual orienta: “[...] evitar-se-á a aplicar-lhe [à mulher], sem as devidas precauções, os processos da educação física reservada aos rapazes” (1934:16). Também prescreve as seguintes atividades para as mulheres:

A marcha, os exercícios rítmicos e de suspensão de curta duração com tempos de impulsão, o salto na corda, o lançamento de disco, dardo e pesos (menores que os dos homens), os jogos de raquete (pela e tênis), o transporte de pesos leves em equilíbrio na cabeça, a esgrima dos dois braços, que exigem em definitivo apenas um trabalho moderado e que põem em ação, sobretudo os músculos da bacia, serão, em princípio, os exercícios próprios à mulher. Qualquer exercício que seja acompanhado de pancadas, de choques e de golpes, é perigoso para o órgão uterino. A higiene condena sua prática pela mulher (REGULAMENTO Nº7, 1934:16).

Nesse sentido, o binômio regulação-produção dos corpos femininos, de certa forma, ganha centralidade nas discussões sobre as práticas corporais e as suas possibilidades no universo escolar e esportivo. A mulher, protagonista que, ao ser localizada como principal responsável pela saúde e regeneração da raça, adquire centralidade nas discussões sobre a importância dos exercícios físicos para o corpo individual e social, torna-se, conseqüentemente, ‘ponto imprescindível’ nos manuais, livros e propostas sistematizadas de ensino das práticas corporais e esportivas.

Ao mesmo tempo, existem produções que demarcam atividades próprias para os meninos. Carlos Cunha Júnior (2001) fala em *Jogos Gymnásticos Privativos do Sexo Masculino* ao analisar uma seção do manual de *gymnastica* publicado por Arthur Higgins¹⁸ em 1909 e 1934. Segundo o autor, havia uma seção intitulada *Jogos Gymnásticos* que era subdividida em *Jogos Gymnásticos Communs aos Dois Sexos* e *Jogos Gymnásticos Privativos do Sexo Masculino*. Ao analisar esta última parte, o autor acentua que:

¹⁸ Segundo Carlos Cunha Júnior (2001), o manual publicado por Arthur Higgins teve atuação diferencial da Educação Física brasileira, pois, ao ser adotado nos planos de ensino do Colégio Pedro II, escola padrão do ensino secundário brasileiro, “[...] constituiu-se na norma e no modelo a ser difundido para as demais escolas de ensino secundário no país” (2001:121). Para maiores informações sobre a produção de Arthur Higgins e sua contribuição para a educação física, ver Carlos Cunha Junior (1999).

[...] o privativo dos *Jogos Gymnasticos Privativos do Sexo Masculino* era um conjunto de valores relacionados ao masculino, destacando-se entre estes o exercício da autoridade, o respeito à hierarquia, o estímulo à recompensa, a distinção, o ato de desafiar, atacar e defender, a resistência, o espírito militar, a violência e o autocontrole (CUNHA JUNIOR, 2001:122).

Ao entender e trabalhar com gênero como um conceito relacional, efetivamente, compreendo e analiso essas produções de forma a demarcar que o que se diz e o que se ensina sobre os limites e as possibilidades das mulheres no universo das práticas corporais e esportivas são processos de significação que produzem mutuamente fronteiras e demarcações sociais do que é possível para os homens no campo dos exercícios físicos. Tomando a citação acima como exemplo a ser problematizado, entendo que o que se diz sobre *Jogos Privativos do Sexo Masculino* é produzido a partir dos discursos da época sobre masculinidade, sobre o mundo masculino, sobre as (im)possibilidades de meninos, produzindo, assim, o que se espera de meninas, isto é, passividade, delicadeza e certa fragilidade, por exemplo.

Os exemplos apresentados anteriormente, de uma ‘Educação Física feminina’ ou ‘Jogos Privativos do Sexo Masculino’, referem-se à construção de práticas corporais próprias para homens e mulheres – produto de uma construção discursiva atravessada por compreensões de corpo e gênero que, com base em características ditas ‘naturais’, significam os ‘destinos’ sociais desses sujeitos. Com objetivos diferenciados, as práticas corporais destinadas aos homens e às mulheres não se aproximam em objetivos e características; suas fronteiras devem ser muito bem preservadas, inclusive e especialmente, no universo escolar – palco eleito para o ‘nascimento’ de uma ‘nova’ sociedade. Dessa forma, a separação de meninos e meninas na disciplina destinada às práticas corporais no ambiente escolar era um recurso coerente com as propostas diferenciadas de educação e de formação de ‘novos’ homens e mulheres.

2.3 O QUE (NÃO) SE DIZ SOBRE SEPARAÇÃO

O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo [...]. Na realidade, a impressão que o poder vacila é falsa, porque ele pode recuar, se deslocar, investir em outros lugares... e a batalha continua (FOUCAULT, 1979:146).

A proposta de separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física na escola configurou-se de diferentes formas desde a inserção e institucionalização das práticas corporais no âmbito escolar brasileiro. Em alguns momentos, essa prática esteve regulamentada através de leis e decretos que organizavam o funcionamento do ensino escolar nas instâncias federal, estadual e/ou municipal. Apenas para citar alguns exemplos dessa efetivação institucional, apresento o Decreto nº 69.450¹⁹, de 1 de novembro de 1971, que regulamenta a sistemática da área Educação Física na educação nacional a partir daquele ano; nele encontra-se, com relação à composição das turmas, a orientação que estas tenham 50 alunos/as do mesmo sexo. Vale ressaltar que, segundo Eustáquia Sousa (1997), tal orientação norteou a ação da Educação Física escolar durante vinte e cinco anos, sendo substituída pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que em 1996 passou a regulamentar a educação no país. Já Maria do Carmo Saraiva (2005) cita o Decreto nº 13.000²⁰ da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina como orientação estadual para conformação de turmas separadas por sexo nas aulas de Educação Física naquela rede de ensino.

Atualmente, essa disciplina escolar segue as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, citada anteriormente, entretanto, com alterações propostas a partir da Lei nº 10.173 de 1º de dezembro de 2003. Apesar das alterações, a LDB não estabelece

¹⁹ Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=96354>.

²⁰ A autora não informa data do referido decreto estadual.

critérios específicos sobre a organização dessa área de conhecimento nas escolas, inclusive com relação à adoção de turmas mistas ou separadas, mas orientações como:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)²¹; VI – que tenha prole (BRASIL, 1996, 9-10).

Nesse mesmo documento, o Artigo nº 27 estabelece algumas diretrizes para os conteúdos curriculares da Educação Básica²², citando, no inciso IV, a “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais” (p.10). Esta é apenas uma orientação geral que consta na LDB. Essa mesma lei determina, no Art. 9º, inciso IV, que cabe à união "estabelecer [...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos [...]” (BRASIL, 1996, p.4). Existem hoje Diretrizes Curriculares Nacionais para as três etapas da educação básica.

Essas Diretrizes Nacionais são complementadas pelos sistemas de ensino (federal, estadual ou municipal), e é nesse conjunto de diretrizes que aspectos mais estruturais em geral são/podem ser estabelecidos. Acrescente-se a isso que as Diretrizes Curriculares costumam ser documentos genéricos, ficando, na maioria dos casos, disposições mais precisas e pontuais, como a seleção de conteúdos e organização da carga horária, ao encargo das escolas e de suas mantenedoras através de seus regimentos, grades curriculares e propostas pedagógicas.

Os sistemas de ensino têm organizado essa área de conhecimento de acordo com suas propostas para a educação. Existem diferenças em relação aos conteúdos, à carga

²¹ A redação do inciso V referia-se ao aluno “de cursos de pós-graduação”. Lei nº 10.793, de 1/12/2003 disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.793.htm#art26§3. A versão atual da LDB, já com alterações, encontra-se disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm.

²² Correspondente ao Ensino Fundamental e Médio.

horária da disciplina na escola e à sua oferta nos diferentes níveis do ensino básico. Um exemplo dessas diferenças é o caso do município de Porto Alegre, onde a Rede Municipal de Ensino (RME) trabalha com a proposta político-pedagógica dos Ciclos de Formação²³, em que alunos e alunas dos primeiros anos do ensino fundamental têm a oferta desse “componente curricular obrigatório” (BRASIL, 1996, p.9), o que não ocorre no sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Um outro instrumento criado para orientar as discussões pedagógicas dos diferentes níveis e áreas da educação escolar no país é a coleção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse material, não há uma fala ou provocação à separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física. De forma contrária, nos dois livros dos PCNs destinados a essa área – da 1ª à 4ª série (BRASIL, 1997) e da 5ª à 8ª série (BRASIL, 1998a) –, assim como no livro destinado aos Temas Transversais (BRASIL, 1998b), há, sim, indicações de que as aulas de Educação Física aconteçam de forma mista, buscando-se com esse recurso trabalhar questões de gênero e educar para o respeito às diferenças e para a desconstrução de preconceitos, como enfatiza o excerto abaixo:

[...] as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidades para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias (BRASIL, 1997:30 e 1998a:42).

Com base nessas orientações nacionais para a educação e para a Educação Física, como a LDB e os PCNs, percebo que não há uma menção que possibilite e oriente a efetivação da separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física nas escolas, diferentemente de outros momentos nos quais legislações regulamentavam essa prática no ambiente escolar. De forma contrária, entendo, com a citação acima, que há, especificamente nos PCNs, uma fala reiterada que prioriza marcar vantagens das aulas

²³ No próximo capítulo, desdubro um pouco mais a estrutura e a proposta dos Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

mistas e do trato com as diferenças como questões necessárias e fundamentais nas aulas dessa disciplina na escola.

Porém, a ausência de falas, menções ou referências à separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física escolar não corresponde à inexistência dessa prática nas instituições educacionais brasileiras. Michel Foucault atribui aos discursos papel de constituição não só do que é dito, mas também do que não é dito. Segundo o autor, “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos” (FOUCAULT, 1988:30). Nesse sentido, os silêncios também podem produzir práticas e decisões, tanto quanto as falas e instruções.

As discussões e produções acadêmicas sobre o tema da separação vêm questionando e visibilizando essa prática no campo da Educação Física. Além disso, vêm marcando as formas de permanência da separação na escola e tensionando as possibilidades dessa prática quando apresentam nas investigações, por exemplo, informações com relação às diferenças na ocupação dos espaços e nas possibilidades de vivências corporais na comparação entre meninos e meninas. Nesse sentido, alguns/algumas autores/as, como Paula Gomes et al (2000) e Maria Regina Costa & Rogério da Silva (2002), defendem que a equidade de oportunidades para meninos e meninas deve ser um aspecto prioritário nas aulas dessa disciplina, o que nem sempre é objetivado.

Percebo, então, na produção acadêmica da área e no meu olhar investigativo como professora de Educação Física que atua cotidianamente na escola, que a separação, hoje, não está institucionalmente efetivada por leis e decretos, mas está institucionalmente ‘pulsando’ como construção cultural na educação escolar. Retomando a epígrafe desta seção e entendendo o conceito de cultura, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1999), como “campo de luta” (p.14) que “não pode ser pensado fora das relações de poder” (p.16), questiono os entendimentos de que não há mais separação no espaço escolar em virtude da sua não-enunciação em instrumentos institucionais e/ou legais que amparam a educação

brasileira ou em virtude da organização oficial de turmas mistas nas escolas, como se o debate sobre essa temática já estivesse superado. Entendo que o poder pode se deslocar e se (re)apresentar de outras formas para produzir e efetivar a separação nas aulas de Educação Física hoje. Isto é, o aparato discursivo e não-discursivo que constituiu a separação no contexto escolar, de certa forma, modificou-se. Nesta investigação, proponho apresentar elementos para compreender discursivamente como se dá e se organiza a separação atualmente.

Para tanto, neste momento do texto, apresento, basicamente, o que encontrei sobre o tema da separação na produção teórica da Educação Física. Mas antes de explorar as produções em si, gostaria de ressaltar que achar materiais sobre essa temática constituiu-se, para mim, uma flexão do verbo ‘garimpar’, visto que, apesar das produções encontradas, entendo que as referências ainda são escassas.

Dentre os artigos, trabalhos acadêmicos, livros, teses e dissertações agrupados²⁴ que, de algum modo, tratam do tema da separação de meninos e meninas na Educação Física escolar, gostaria de destacar algumas de suas características, as quais podem nos dar pistas dos caminhos teóricos traçados, das contribuições desses estudos e, com isso, estabelecer um rol de informações de como a Educação Física, como área do conhecimento, dedicou-se a conhecer e constituir o tema da separação.

A primeira pista refere-se a uma convergência no material encontrado. Isto é, dentre as produções encontradas e selecionadas, parte dos autores e autoras (Louzada, 2006; Abreu, 1990; Oliveira, 1996; Pereira, 2004) adotou o tema da separação como foco central nas suas discussões, diferentemente de outro grupo (Altmann, 1998; Saraiva, 2005; Duarte, 2003), que apresenta discussões mais pontuais sobre a temática, muitas vezes, provenientes dos seus ‘resultados empíricos’.

²⁴ Neíse Gaudêncio Abreu (1990), (1993) e (1995), Grace Kelly de Oliveira (1996), Helena Altmann (1998), Cátia Pereira Duarte (2003), Sissi Aparecida Pereira (2004), Maria do Carmo Saraiva (2005) e Mauro Louzada (2005) e (2006).

Nessa suposta escassez ou produção mais restrita sobre a separação, percebo que há estudos que centram seu foco no binômio ‘aula mista *versus* aula separada’ entre meninos e meninas na Educação Física escolar – e aqui já introduzo a segunda pista. Em geral, as investigações, inclusive as mencionadas acima, que apresentam a separação como objeto principal a ser discutido, debatem sobre as aulas mistas para produzir entendimentos sobre a separação. Vale ressaltar que o reverso também é ‘verdadeiro’, ou seja, o mesmo jogo de oposição entre aulas mistas e separadas preenche, de forma contrária, as pesquisas que priorizam ou defendem as aulas mistas. Há, nos dois casos, uma relação construída de oposição, mas também de relação mútua, pois autores/as que têm como eixo central de seus estudos as aulas mistas ou em regime de co-educação²⁵ debatem, problematizam e sinalizam as aulas separadas como referência para o que suas temáticas não devem ser ou não buscam propor.

A terceira pista é um desdobramento desse tipo de análise binária entre aulas separadas e mistas na Educação Física escolar. Nas pesquisas, observa-se uma série de classificações que seguem o tom de localizar os prós e os contras, as vantagens e as desvantagens de cada formato de aula. Algo como um exercício que situa esses formatos entre bons e maus, entre qualificados e desqualificados, apresentando (e construindo) evidências dos seus aspectos positivos e negativos. Nesse sentido, situo algumas discussões que, mesmo nesse jogo de valores e de ‘certezas’ – pois, ao fim e ao cabo, apresentam quais as melhores opções para o professorado, para os/as discentes, para a Educação Física e para

²⁵ Autoras como Maria do Carmo Saraiva (2005) e Paula Gomes (2000), na área da Educação Física, e Daniela Auad (2004), na Educação, fazem uma importante diferenciação das aulas mistas e das aulas em regime de co-educação. Essa ressalva justifica-se pela presença desses termos, que são comumente tratados como sinônimos na literatura. De acordo com as concepções levantadas por essas autoras, as aulas mistas envolveriam apenas questões de distribuição e organização de meninos e meninas de forma conjunta no espaço escolar, isto é, apenas a mistura de meninos e meninas. Já o ideal de co-educação objetiva problematizar as relações de gênero, objetivando uma compreensão da construção cultural das diferentes posições de poder ocupadas pelo feminino em relação ao masculino e vice-versa na nossa sociedade, assim como tenta reverter ou minimizar algum tipo de hierarquia entre esses pólos. Uma última ressalva na diferenciação dos termos é que a escola mista é essencial para o trabalho em regime de co-educação, pois é necessário o agrupamento de meninos e meninas; entretanto, nem todo trabalho misto segue um viés co-educativo.

a Educação –, podem contribuir com elementos para a compreensão de como a separação vem sendo (re)apresentada na área da Educação Física.

Quanto ao quesito ‘vantagens da separação’, Mauro Louzada (2005) e Neíse Abreu (1995) apresentam a *maior homogeneidade das turmas* como um aspecto positivo, o que, conseqüentemente, aumenta as *possibilidades de um trabalho pedagógico voltado para o treinamento* – citado como outro argumento.

Numa pesquisa que aparentemente engloba a investigação citada anteriormente, Mauro Louzada (2006) trata das representações dos/as professores/as sobre a distribuição dos/as estudantes por sexo na Educação Física escolar e relata que, segundo o grupo de professores/as investigado, as justificativas das aulas separadas são: a diferença de habilidade entre meninos e meninas (localizando as meninas como inferiores aos meninos, segundo o autor); maior facilidade para trabalhar conteúdos que se caracterizem pelo confronto e pelo contato pessoal e que sejam próprios do universo feminino ou masculino.

Retomando um desses argumentos, segundo as produções de Mauro Louzada (2006), Cátia Pereira (2003) e Neíse Abreu (1995), uma justificativa para a separação que tem força no cenário da Educação Física, mesmo no âmbito escolar, é o propósito do *rendimento* nas aulas dessa disciplina. “A razão principal desta constatação é que há uniformidade de interesses, habilidades e valências físicas [na separação entre meninos e meninas]” (LOUZADA, 2006: 54-55). Com base nessa citação, que sintetiza a opinião de docentes, é interessante problematizar o critério do sexo e multiplicar as possibilidades de divisão, visto que a repartição de uma turma em grupos de meninos e de meninas na tentativa de garantir uma presumível equivalência motora, emocional e de interesses quanto aos conteúdos da aula pode ser feita a partir de outros fatores. Se as vantagens da separação entre meninos e meninas localizam-se somente numa suposta homogeneidade física, então, por que não se separa por idade? Ou por força? Ou por habilidade?

Gostaria de pontuar, apenas, que essas questões não significam que concordo e trabalho com a concepção de que a Educação Física escolar deve objetivar propostas pedagógicas com base no conceito de homogeneidade. No meu entendimento como docente da área, alunos e alunas têm atravessamentos que os/as constituem de forma diferenciada, como histórias de vida, vivências motoras e categorias, como, por exemplo, classe social e gênero; para além de remeter às diferenças biológicas entre meninos e meninas, pode-se pensar na pluralidade de modos de ser menino e de ser menina.

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, 1998:56). 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.

Com relação às ‘desvantagens da separação’, a autora Neíse Abreu (1995), ao estudar a percepção de discentes e docentes sobre turmas mistas e separadas, cita como pontos negativos a *falta de integração* e o *aumento da rivalidade entre meninos e meninas*. Já Mauro Louzada (2006) e Cátia Duarte (2003) atribuem, como aspecto negativo da separação, as impossibilidades com relação às discussões, problematizações e questões de gênero nas aulas separadas entre meninos e meninas na Educação Física escolar. Isto é, segundo o autor, há “menor incidência de questões de gênero. Num grupo de mesmo sexo não ocorre discriminação de gênero” (LOUZADA, 2005:19).

Discussões sobre gênero vêm se ampliando nas produções científicas da área, (inclusive, elegendo como objeto o tema da separação) com um grande número de estudos que tratam de discutir como a escola e, principalmente, a Educação Física escolar ensinam sobre masculinidades e feminilidades. Entretanto, apresento alguns ‘alertas’ com relação

aos entendimentos que se produzem ao atravessarmos o tema da separação com o conceito de gênero, através dos seguintes questionamentos: ao tratar de gênero no plural, masculinidades e feminilidades, é possível que haja ‘discriminações de gênero’ apenas nas aulas mistas? E, se nas aulas separadas, atravessarmos outras categorias, como sexualidade e raça/etnia, nas masculinidades ou feminilidades?

Ao falar sobre gênero, já introduzo a última pista, que se refere ainda aos estudos que atravessam o tema da separação com os estudos de gênero, priorizando, entretanto, discussões sobre papéis sexuais e estereótipos. Nesse ‘acervo’ de referenciais utilizados para compor esta seção e esta dissertação, percebo que autores e autoras, como Neíse Abreu (1990), Cátia Duarte (2003), Sissi Pereira (2004) e Maria do Carmo Saraiva (2005), buscam problematizar a reprodução dos estereótipos de gênero ou papéis sexuais nas aulas de Educação Física.

Ao assumir o conceito de gênero de acordo com Joan Scott (1995), como “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (p.88), priorizo compreender e investigar as diversas formas pelas quais o social é generificado. Para dar conta de diferenciar esses caminhos teóricos apresentados – que se centram na análise dos papéis sexuais – e os modos como pretendo problematizar, ao longo desta dissertação, os atravessamentos de gênero com relação ao tema da separação na Educação Física escolar, utilizo as palavras de Dagmar Meyer (2003) para pensar como gênero atravessa e organiza a cultura:

Desta forma, deixa-se de focar, de forma isolada, aquilo que homens ou mulheres fazem ou podem fazer [...], mas considera-se a necessidade de examinar os diferentes modos pelos quais gênero opera estruturando o próprio social que torna estes papéis, funções e processos possíveis e necessários (MEYER, 2003:18).

Nesse sentido, para operar com o conceito de gênero, posiciono-me conceitualmente de forma a ampliar meu foco do nível individual, em que se localizam as discussões sobre papéis sexuais, para pensar os deslocamentos do poder, suas redes e

relações na constituição da cultura, dos seus espaços – sejam eles institucionais e/ou simbólicos – como atravessados por saberes sobre feminilidades e masculinidades, sendo produto de e produzindo ensinamentos sobre formas de ser homem e mulher. Dessa forma, retomo o tema da separação para tensionar: como gênero atravessa e constitui os discursos que legitimam a separação de meninos e meninas no contexto da Educação Física escolar? Para dar conta de responder, minimamente, esse questionamento – norte desta investigação –, apresento, no próximo capítulo, as discussões empreendidas de forma conceitual na constituição do objeto e dos ‘fazer’ metodológicos, assim como situo e localizo teoricamente como opero com conceitos como gênero, que utilizo como ferramenta analítica nesta dissertação.

Antes disso, gostaria de ressaltar que esta seção me possibilitou agrupar elementos e informações importantes sobre o tema desta dissertação a partir da produção teórica na Educação Física para a construção de algumas estratégias metodológicas, dentre as quais, destaco o roteiro das entrevistas e os questionários²⁶, por exemplo. Algumas das perguntas presentes nesse roteiro tornaram-se possibilidades interessantes em função das discussões levantadas nos estudos citados anteriormente (um exemplo é quando tensiono os/as informantes sobre ‘quando é necessário separar meninos e meninas nas suas aulas’). Além disso, destaco a próxima seção deste capítulo como uma possibilidade (re)apresentar as diferentes formas como, atualmente, se dá a separação no universo escolar. Esses entendimentos, construídos através de alguns referenciais e, principalmente, de um ‘olhar’ de professora-pesquisadora cotidianamente presente no universo escolar, foram ‘peças’ importantes para justificar e possibilitar a composição das questões presentes em alguns instrumentos utilizados nesta pesquisa, como o questionário e o roteiro das entrevistas.

²⁶ Disponíveis nos Apêndices A e C desta dissertação.

2.4 VESTÍGIOS DA SEPARAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Minha vivência profissional como professora de Educação Física possibilitou-me conhecer algumas modalidades de organização das aulas por meio da separação entre meninos e meninas. Antes de tornar-se meu problema de pesquisa, a separação parecia-me centrada em um único marcador social. Agora, ao avançar na construção desta dissertação, o tema ganha em multiplicidade e possibilidades de análise. Afirmo isso porque, ao centrar o foco na separação, o tema se tornou mais abrangente e complexo à medida que me dediquei a compreender e ler mais sobre o assunto. Acredito que o processo investigativo (re)configurou o meu olhar de pesquisadora para o cotidiano, permitindo-me aguçar meus sentidos para algo que passava desapercibido, talvez, num tom de normalidade.

A separação não se dá de uma única forma. Observo que existem diferentes formas de exercitar a separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar. Entretanto, particularmente, vou mencionar duas modalidades²⁷ que identifiquei no processo inicial de pesquisa, quando o tema ‘vai contigo aonde quer que tu estejas’.

A partir do critério de organização das turmas pelo aparato escolar, observo que existem *duas modalidades* de separação. A primeira delas pode ser considerada, talvez, como *extra-oficial*, a partir dos ‘olhos’ da estrutura escolar, pois se estabelece no interior das aulas de Educação Física. Nesses casos, as turmas constam oficialmente como mistas, mas são separadas durante o trabalho da disciplina de Educação Física. Aqui, identifiquei algumas formas de separação utilizadas nas aulas dessa disciplina que corroboram as considerações apontadas por Cátia Pereira Duarte e Ludmila Mourão (2007). No estudo sobre as representações de estudantes – meninas - acerca dos critérios utilizados para participação das meninas nas aulas mistas, as autoras concluem que, “[...] quando a escola

²⁷ Ênfase que fiz essa enumeração de formas de separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física com base na minha vivência pessoal e profissional, sem o intuito de esgotar todas as possibilidades ou excluir outras formas.

possuía mais de um espaço destinado às aulas de educação física, os meninos ficavam em um espaço e as meninas em outro. E quando só existia um espaço para as aulas, o tempo da aula era dividido [...]” (p.52).

Desdobrando essa citação, apresento algumas observações como exemplos para multiplicar os entendimentos sobre as formas de separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física na escola. Com relação ainda à separação *extra-oficial*, pois se estabelece nos interior das aulas da disciplina, observo uma forma de separação em que o/a professor/a tem uma turma mista, mas a sua ação pedagógica é desenvolvida de forma separada. Em geral, os conteúdos (não necessariamente), materiais pedagógicos e espaços utilizados para aprendizagem de meninos e meninas são diferentes. Um exemplo desse modelo é o seguinte: uma quadra, como área pedagógica, é reservada para os meninos aprenderem/jogarem futebol, e outra para as meninas aprenderem/jogarem vôlei. Entretanto, já presenciei situações em que os meninos jogavam futebol numa quadra de tela cercada, enquanto as meninas jogavam vôlei num espaço arenoso ao lado da quadra dos meninos.

Uma outra forma de separação utilizada nas aulas com turmas mistas ocorre quando o/a professor/a trabalha com os dois grupos (meninos e meninas) de forma separada, dividindo temporalmente a aula de Educação Física. Para exemplificar, vou resumir uma conversa com um aluno de uma escola particular sobre as suas aulas de Educação Física: o/a professor/a divide a aula de quarenta e cinco minutos em dois momentos. Num primeiro momento, as meninas realizam as atividades orientadas pelo/a professor/a, enquanto os meninos estão sentados na arquibancada. Depois de transcorrer metade do tempo de aula, é a vez de os meninos entrarem na quadra para realizarem a proposta do/a professor/a. Entretanto, esse formato de separação não sugere, necessariamente, a mesma proposta de atividades para ambos os grupos. No caso citado, as meninas entram na quadra para pular corda, e os meninos, para jogar futebol.

Nessa forma de separação, há uma situação muito difícil de ser analisada, pensando-se a partir das leis e orientações pedagógicas que regem a atuação dessa disciplina no nível escolar. A Educação Física como componente curricular obrigatório que tem uma carga horária semanal estabelecida pelos sistemas de ensino municipais, estaduais ou federais, aqui, parece-me que está sendo ofertada com prejuízo em tempo de aula e, conseqüentemente, de possibilidade de vivências corporais para os/as estudantes.

Uma segunda *modalidade* de separação é aquela oficialmente constituída e conformada pelo aparato escolar, visto que, nesse caso, é necessário que a escola contribua na criação de uma estrutura que possibilite a distribuição de meninos e meninas em turmas separadas especificamente para as aulas de Educação Física. Aqui, uma das formas de separação configura-se quando duas turmas são divididas em meninos e meninas. Somam-se os meninos de uma turma com os meninos da outra turma; faz-se o mesmo com as meninas. As duas turmas mistas (nos momentos de atividades em sala de aula) são transformadas em uma turma inteira de meninos e uma turma inteira de meninas, especificamente, nas aulas de Educação Física.

Essas ‘novas turmas’ de meninos e de meninas têm professores/as de Educação Física diferentes, entretanto, o horário das aulas da disciplina para as duas turmas mistas iniciais tem que ser o mesmo, pois, de um lado, trabalha um/uma professora/a com a ‘nova turma’ dos meninos; de outro, trabalha outro/outra professor/a com a ‘nova turma’ das meninas. Além disso, em algumas escolas, há a elaboração de um caderno de chamada somente com os meninos e outro com as meninas das duas turmas de origem dos/as alunos/as. Desse modo, parece-me que se configura uma ‘nova turma’ tanto para o trabalho na Educação Física quanto para o aparato escolar. Isso porque a escola se organiza de forma que os/as dois/duas²⁸ professores/as de Educação Física estejam presentes no conselho de classe da turma ‘inicial’ para que o processo de avaliação da turma na área da Educação Física não fique comprometido.

²⁸ Um/a professor/a da turma de meninos e outro/a da turma de meninas.

Enfim, com a descrição de algumas modalidades de separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, apenas busquei situar leitores e leitoras sobre as possibilidades (e não as esgotar) de organização dessa prática na escola. Finalizo aqui este momento do texto dedicado formalmente a uma revisão bibliográfica sobre a temática, ressaltando que o processo de compreensão sobre o tema é constante no decorrer desta produção textual. Por último, instigo o/a leitor/a a debruçar-se sobre ‘os pequenos passos’ teórico-metodológicos trilhados na construção desta dissertação, os quais ‘(re)monta e (re)toma’ no capítulo seguinte.

3. 'PLANEJANDO A AULA': SOBRE AS INVESTIDAS TEÓRICO-MEDOTOLÓGICAS

O viajante interrompe a comodidade, abala a segurança, sugere o desconhecido, aponta para o estranho, o estrangeiro. Seus modos talvez sejam irreconhecíveis, transgressivos, distintos do padrão que se conhece. Seu lugar transitório nem sempre é confortável. Mas esse pode ser também, em alguma medida, um lugar privilegiado que lhe permite ver (e incita outros a ver), de modo inédito, arranjos, práticas e destinos sociais aparentemente universais, estáveis e indiscutíveis (LOURO, 2004b:24).

Escrevo de vários lugares, trajetórias e caminhos percorridos, muitos deslocamentos, saudades e (re)construções. Mas aqui, neste texto, pretendo dar conta de marcar algumas 'ancoragens'²⁹. Utilizo esse termo brincando um pouco com as palavras, para pensar sobre as diferentes posições de sujeito que ocupamos e a partir das quais falamos, mesmo que provisoriamente; posições que nos permitem entender e questionar de uma/várias forma/s e não de outra/s; posições que me constroem e me atravessam a todo instante e incessantemente, sem a pretensão de uma ação convergente. Talvez como 'ancoragens', algumas posições (parece-me que) falam mais sobre mim, outras me tocam e ao mesmo tempo se esvaem. Entretanto, neste capítulo, pretendo situar algumas 'ancoragens' que produziram de fato interesse na produção desta dissertação; 'ancoragens' que me constituíram para 'ver' (e construir) determinadas coisas e não outras no processo de feitoria desta pesquisa, pois "[...] é o olhar que botamos nas coisas que, de certa maneira, as constitui" (VEIGA-NETO, 2002, p.30). Para falar um pouco dessas 'ancoragens', pretendo, minimamente, responder ou apresentar argumentos para a pergunta: que lugares são esses de onde falo? Que 'ferramentas' utilizo para produzir esta dissertação?

²⁹ Utilizo essa expressão para nomear, mesmo que momentaneamente, os movimentos teóricos, pessoais e políticos que me compõem, me dão suporte e me constituem, sem a intenção de trabalhar com o sentido de fixar uma chegada ou uma espécie de porto seguro para a expressão.

Escrevo e constituo esta pesquisa a partir das contribuições dos Estudos Culturais, de Gênero e Feministas, particularmente na(s) sua(s) vertente(s) pós-estruturalista(s)³⁰, privilegiando os estudos de Michel Foucault. Assumir este(s) caminhos(s) de pesquisa envolve tensões, limites, (im)possibilidades e várias escolhas possíveis. Nessa relação entre campos que ora se tocam, ora se distanciam, algumas proximidades podem ser descritas. Uma delas é que esses campos teóricos não propõem um sistema unificado, prescritivo, estável, imparcial e neutro de fazer ciência; numa ação oposta, buscam ‘olhares’ fragmentados e contingentes, operando e constituindo-se como campos avessos às metanarrativas.

Um outro ponto importante a ser descrito como uma possível aproximação diz respeito aos padrões de objetividade e neutralidade constituídos como marcas de um modelo positivista de fazer ciência, os quais não têm centralidade neste referencial teórico. Aqui, vamos, de certa forma, experimentando e (re)construindo nossos próprios fazeres, instrumentos e práticas metodológicas, ou seja, fabricamos, engendramos, buscamos inventar outras formas; queremos colocar em funcionamento uma “outra máquina de fazer pesquisa³¹”.

Fragmentação e multiplicidade dos percursos investigativos não caracterizam uma ausência de rigor teórico-metodológico nas pesquisas localizadas nesses caminhos investigativos. Parece-me que, apenas, não compartilhamos das mesmas noções de legitimidade dos enquadramentos da ciência com ‘c’ maiúsculo, onde a realidade está dada *a priori* e se trabalha com a dicotomia teoria *versus* prática. Entretanto, não pretendo

³⁰ Não pretendo, neste texto, conceituar ou mapear de forma mais trabalhosa e densa os caminhos teóricos aqui assumidos, pois penso que esse não é o meu objetivo; entretanto, apresento autores e autoras que, em suas produções, fazem um melhor detalhamento desses campos teóricos. Sobre os Estudos Culturais, sugiro Costa (2004), Silva (2004) e Wortmann (2005); sobre os Estudos de Gênero, a partir da perspectiva pós-estruturalista, ver Louro (2004b e 2000a), Meyer (2003 e 2004); sobre o pós-estruturalismo e as contribuições de Michel Foucault, indico Peters (2000) e as obras do próprio autor, respectivamente.

³¹ Utilizo de outra forma a expressão “uma outra máquina de pensar e de aprender”, apresentada por Sandra Corazza (2002), para demarcar os objetivos da relação entre pesquisa e ensino numa perspectiva pós-estruturalista, numa tentativa de modificação pela insatisfação com o “[...] já-sabido, já-dito, já-feito” (CORAZZA, 2002:58).

‘escorregar’ para o entendimento de que o múltiplo e o plural são características que autorizam quaisquer caminhos teórico-metodológicos ou explicações nesta pesquisa. Alguns fatores atuam e amarram-me com mais força para produzir este texto, como a minha área de formação e de trabalho, o referencial que me compõe como pesquisadora e o contexto pesquisado.

“Conhecer, pesquisar e escrever³²” a partir desse referencial implica alguns pressupostos básicos, como, argumenta Guacira Louro (2004a), colocar-se em dúvida, trabalhar com as incertezas e desconfiar do que é tomado como verdade absoluta. Ao rejeitar o trabalho com a universalidade do conhecimento, as minhas pretensões como pesquisadora são mais locais, contingentes e parciais. Essas características configuram uma forma de pesquisar pós-estruturalista, na qual operamos com o conhecimento como *parcial e provisório*, como *interessado* e como *situado*. Ou seja, o meu tema será problematizado a partir de um ‘olhar’ particular, uma leitura dentre outras, mas, ao mesmo tempo, comprometido com determinadas posições teóricas e políticas, bem como associado aos interesses de um lugar e de um determinado período.

Apesar de certa paixão por esses percursos teóricos, penso (principalmente neste momento de tessitura da dissertação) como é difícil trabalhar de forma crítica, não caindo na construção de soluções universais; como é difícil trabalhar de forma crítica buscando lidar, de maneira mais evidente, com a heterogeneidade das coisas. Estas são preocupações constantes, e o aprendizado é contínuo.

Uma assunção que se faz necessária é a de que esta pesquisa é interessada. Ou seja, longe de qualquer intenção de neutralidade, é deste lugar de mulher, professora, pesquisadora e feminista que escrevo. Maria Isabel Bujes (2002) problematiza a idéia da pesquisa interessada em seu texto e a relaciona com sua problemática de pesquisa – os discursos sobre a infância e suas práticas pedagógicas. Priorizando as discussões dessa

³² Título utilizado por Guacira Louro (2004a) no texto referendado logo em seguida, no mesmo parágrafo.

investigação, a autora acrescenta que “as opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos acabam não apenas por conduzir as escolhas em termos do *corpus* empírico da investigação [...], mas também por nos induzir a trilhar certas sendas da investigação e não outras” (BUJES, 2002:16-17).

Nesse sentido, esta pesquisa constitui-se a partir dos campos teóricos situados anteriormente e opera com alguns dos seus conceitos de forma a problematizar e colocar em ‘suspensão’ o seu tema e (re)construir suas próprias estratégias metodológicas. Esse é também um exercício político, pois se imbrica nessa movimentação a tarefa de perguntar e tensionar continuamente a intencionalidade desta pesquisa e da sua produção/movimentação teórica, ou melhor, a quem servem.

Dentre algumas possibilidades para compor as estratégias metodológicas, penso que o(s) objetivo(s) da pesquisa e seus atravessamentos teóricos já encaminham as trajetórias a seguir. Dessa forma, como tratei de compreender que argumentos e justificativas os professores e as professoras de Educação Física utilizam para separar meninos e meninas, busquei, então, (des)construir estratégias e compor um *corpus* investigativo para, minimamente, dar conta do que propus.

Tratar do tema da separação como prática em princípio não-oficializada em documentos, leis, decretos, diretrizes curriculares e projetos pedagógicos seria uma tarefa possível se esse fosse meu objetivo, apesar do seu caráter silencioso nesses espaços. Mas, por considerar que é o/a professor/a de Educação Física o/a principal agente da separação é que surgiram e se efetivaram algumas possibilidades metodológicas como caminhos possíveis no bojo de outras opções. Nesse sentido, optei pelo uso de entrevistas para compreender melhor que justificativas e concepções sustentam essa separação, em geral, operacionalizada pelo/a próprio/a professor/a. Ou melhor, que discursos sujeitam esses/as docentes de forma a constituir a separação de meninos e meninas como um recurso cotidiano e necessário nas aulas de Educação Física na escola.

Utilizei questionários e entrevistas como estratégias centrais nesta investigação. De forma auxiliar, no decorrer da pesquisa, recorri à análise documental como recurso complementar, mas necessário. Nas próximas seções, pretendo detalhar maiores informações sobre o percurso no campo e as escolhas possíveis – sobre o lócus e sobre a constituição do *corpus*.

3.1 AS PAIXÕES, OS PRAZERES, OS COMPROMISSOS, OS INTERESSES, ENFIM: SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

As escolhas não são feitas ao acaso. Nossos caminhos têm a ver com nossas marcas. Essas marcas atravessam-nos como pesquisadoras/es.

Primeiramente, quando ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação para realizar o mestrado acadêmico, em março de 2005, trazia apenas uma certeza - constituir um problema de pesquisa em relação a uma das minhas paixões, a escola. Como busquei, desde a graduação, construir uma trajetória voltada para uma formação qualificada na área escolar³³, com a realização de disciplinas acadêmicas, cursos complementares, estágios e outras atividades, há algum tempo defini um dos possíveis ‘destinos’ para a minha atuação profissional – a Educação Física escolar.

Nessa escolha do lugar de vida profissional, trago um pouco da frase cantada por Nei Lisboa, “Vivemos de paixões e alguma grana³⁴”, pois ela contempla um pouco do que

³³ Vale ressaltar que, a partir de 2005, o curso de Licenciatura Plena em Educação Física na UFRGS foi dividido em Licenciatura e Bacharelado. Como me graduei em 2003, no currículo anterior, tínhamos a possibilidade de habilitação para os campos do trabalho com a saúde, a educação motora em diferentes espaços, o rendimento físico-desportivo, o lazer, trabalhos recreativos e esportivos, assim como tantas outras atividades que se caracterizassem como da área, mas que fossem realizadas fora do ambiente educacional escolar. Acrescento, ainda, a ênfase na formação docente para atuar nas escolas.

³⁴ Trecho da música *Baladas*, cantada por Nei Lisboa no seu CD intitulado *Hein?!.*

muitos, na formação inicial, diziam ser o trabalho de professor/a na escola, o ‘destino’ de um/a professor/a de Educação Física na escola. Acredito que, nesse percurso, está presente um dos pontos, dentre outros, como posicionamento teórico e político, que Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2005) entendem como importantes para configurar o lugar de onde falamos – as emoções. Assim, a escolha de uma problemática que estivesse contribuindo para (re)pensar, questionar, problematizar e/ou ‘voltarmos o olhar’ para a Educação Física no âmbito da escola era uma das minhas motivações, era um dos meus prazeres.

Configurar um objeto de pesquisa na Educação Física escolar a partir dos referenciais teóricos com os quais opero foi um exercício instigante para a área e para a minha constituição como professora-pesquisadora – uma relação nem sempre fluída e óbvia. Nesse sentido, a pesquisadora que aqui escreve aprende com a pesquisa, mas a professora também se constitui nesse processo de pensar de outro modo, de questionar, de trabalhar com as incertezas e dúvidas, de ‘olhar’ para o que era tido como natural na Educação Física escolar – a separação entre meninos e meninas. Enfim, nessa escolha, talvez, está o fundamental, o fio da meada (se é que existe alguma meada nesse referencial...) do caminho que Sandra Corazza (2002) nos apresenta sobre a “pesquisa-que-procura”, afirmando que:

[...] a pesquisa-que-procura como substrato para o ensino pós-crítico, o que quer é colocar em funcionamento uma outra máquina de pensar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora, de tornar-se um/a intelectual público da educação (CORAZZA, 2002:58).

Nesta investigação, busquei assumir a importância da interseção, da produção imbricada destas duas posições: professora-pesquisadora. Relação que ora produzia certezas, ora as fragmentava, atravessando-se e constituindo-se por elementos de um lado e de outro numa movimentação e/ou ‘suspensão’ de ambos. Ao constituir-me como pesquisadora, o fiz sendo constantemente marcada e interpelada³⁵ pelo lugar de professora

³⁵ Esse conceito, desenvolvido por Louis Althusser, refere-se ao “[...] ato em que os indivíduos reconhecem-se como sujeitos no exato momento em que são interpelados [...]” (SILVA, 2000:73). Céli Pinto (1989) acrescenta que esse autor trabalhou com o conceito como pré-requisito para a condição de sujeito discursivo.

– função que continuei exercendo na escola onde trabalho enquanto realizava o mestrado acadêmico.

Tudo isso repercutiu de forma decisiva na minha escolha com relação ao lócus desta investigação, pois, ao tomar a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), havia uma justificativa central – minha vinculação a esse sistema, onde trabalho há um pouco mais que dois anos. Entretanto, a ação metodológica de escolha do lócus configura-se a partir de dois outros pontos, num processo que me parece ser de duas vias. A primeira, como pesquisadora, por poder compreender a produção de conhecimento sobre a Educação Física escolar na RME e com ela contribuir, deslocando para o espaço acadêmico discussões, questões e contribuições acerca das práticas, dos projetos pedagógicos, da estrutura, dos/as professores/as, das escolas, enfim, de um pouco da ‘vida’ da RME. A segunda por tentar, minimamente, problematizar o espaço onde profissionalmente atuo como educadora, ou seja, o sistema de ensino do qual faço parte. Aqui, a escolha seguiu na direção de uma ação interessada e política, pois acredito que esta investigação pode contribuir para a produção de outra(s) forma(s) de conhecimento e questionamentos, bem como para o (re)pensar deslocamentos.

Enfim, de forma despretensiosa, espero que esta investigação se constitua como uma modesta ‘alavanca’ para pensar o tema da separação para além das questões que marcadamente vêm situando a discussão no embate entre aulas mistas *versus* aulas separadas. Dessa forma, a ‘alavanca’ serve para desacomodar. Isto é, espero que esta dissertação possa instigar outras possibilidades de compreensão do tema a partir de atravessamentos conceituais, como corpo e gênero, por exemplo.

Nesse sentido, o lócus desta dissertação é a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), que, em sua estrutura institucional, é composta por noventa e duas escolas. Destas, segundo dados disponíveis no *site* da Secretaria Municipal de Educação³⁶, quarenta

³⁶ www.portoalegre.rs.gov.br/smed - acesso no dia 5 de junho de 2007.

e cinco são escolas de ensino fundamental, trinta e três são de educação infantil, quatro são escolas de ensino fundamental especial, havendo, ainda, uma escola de educação básica, uma escola de educação de jovens e adultos, uma escola de ensino médio e profissionalizante, além de outras estruturas, como sete jardins de praça.

Com relação à proposta político-educacional, a RME está pautada nos Ciclos de Formação. Nesse regime de ensino, de acordo com as orientações do documento referência e norteador, o Caderno Pedagógico nº 9³⁷, os Ciclos têm uma “[...] estruturação curricular [que] promove um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar” (Caderno Pedagógico nº 9, s.d., p.12). Além disso, a proposta curricular dos Ciclos é atravessada por alguns pontos centrais, dentre os quais, estão o compromisso de “enfrentamento sério à questão do fracasso escolar” (p.12), assim como a contribuição “para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola” (p.12).

Andréa Krug (2001), ao falar sobre a proposta dos Ciclos de Formação, classifica-a como “uma nova concepção de escola para o ensino fundamental” (KRUG, 2001:17). Entendo que a afirmação da autora é possível ao referir-me especificamente aos objetivos, estruturação e nomenclaturas diferenciados que os Ciclos apresentam em relação ao regime seriado de ensino. A proposta dos Ciclos contempla, desde a sua incorporação na RME³⁸, o ensino fundamental de nove anos, divididos em três ciclos, os quais são determinados pelas fases de formação do aluno – infância, pré-adolescência e adolescência. Em correspondência a essas fases, temos três ciclos, que se subdividem em anos-ciclos, como mostra a tabela abaixo:

³⁷ Durante a implantação do regime por ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, algumas publicações da SMED nortearam esse processo. O Caderno Pedagógico nº9 é um dos documentos tipo ‘referência’, pois disponibiliza a proposta político-pedagógica da Secretaria, assim como aponta diretrizes para o ensino por Ciclos de Formação.

³⁸ A EMEF Monte Cristo foi a primeira escola ‘ciclada’ na RME/POA, em 1995. A partir daí, as novas escolas da Rede já começaram com o sistema de Ciclos, e as antigas tiveram momentos de formação para adotarem a proposta.

Fases de Formação do Aluno	Ciclos	Anos-Ciclos
Infância (6-8 anos)	I Ciclo (A)	A10 A20 A30
Pré-adolescência (9-11 anos)	II Ciclo (B)	B10 B20 B30
Adolescência (12-14 anos)	III Ciclo (C)	C10 C20 C30

Como explicitado na tabela acima, a nomenclatura utilizada na RME em virtude da proposta dos Ciclos de Formação é diferenciada dos padrões adotados no regime seriado. Para cada Ciclo, utiliza-se uma letra (A, B ou C), ou seja, para o primeiro, atribui-se a letra A; ao segundo, a letra B; e, ao terceiro, a letra C. Os números ao lado de cada letra referem-se aos anos daquele ciclo. Por exemplo, uma turma de A30 está no terceiro ano do primeiro ciclo.

Ainda sobre as nomenclaturas da RME, de acordo com o Caderno Pedagógico nº 9, as escolas são classificadas em *pequena*, *média* e *grande*. Essa tipologia tem como ponto classificatório o número de alunos/as atendidos/as pela escola. Por exemplo, as escolas classificadas como *pequenas* têm até 700 alunos/as; uma escola *média* pode ter até 1.200 alunos/as; e uma escola *grande* tem mais de 1.200 alunos/as³⁹. Dessa classificação, decorre uma série de outros encaminhamentos para a organização escolar, como disposição de recursos humanos e carga horária das equipes diretivas e da biblioteca, por exemplo.

³⁹ A partir de informações com a equipe diretiva da escola onde trabalho, acrescento que há mais uma classificação com relação ao tamanho das escolas, adicionando-se a nomenclatura GG ao rol citado logo acima. Ou seja, uma escola GG possui mais de 1.700 alunos/as. Entretanto, essa informação não consta no documento referido (Caderno nº 9), mas percebe-se que a RME se estrutura abrangendo essa nomenclatura, pois, das escolas visitadas para as entrevistas, algumas se intitulavam e se classificavam como escolas GG.

Um ponto que gostaria de ressaltar é o lugar da Educação Física na proposta pedagógica dos Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A Educação Física, junto com Arte-Educação, Língua e Cultura Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Literatura, compõe a área da Expressão na base curricular dos Ciclos. Além da área da Expressão, compõem a proposta pedagógica: Ciências Sócio-Históricas; Ciências Físicas, Químicas e Biológicas; e Pensamento Lógico Matemático. Essa organização curricular também garante aos/às discentes a oferta da disciplina de Educação Física desde o primeiro ano do primeiro ciclo, ou seja, já a partir do A10 e até o final do ensino fundamental, a Educação Física é oferecida com uma carga horária semanal de dois ou três períodos, dependendo do ciclo⁴⁰, por docentes especializados/as para atuarem com essa disciplina na RME.

Como docente da RME desde 2005, ao atuar nesse espaço como professora de Educação Física de turmas do primeiro ciclo (A), a partir de um olhar observador e atravessado por perguntas, questões, dúvidas e (in)certezas sobre os temas corpo, gênero e sexualidade, passei a indagar-me sobre a atualidade da prática da separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física no universo escolar. Essas aulas, em geral, tomam pátios, quadras, canchas, áreas cobertas/abertas, bosques, campos de areia, enfim, são aulas ‘escancaradas’ ao olhar da comunidade escolar e de uma pesquisadora que se questionou (e ainda se questiona): em que momentos os ‘destinos’ de meninos e meninas se tornam diferenciados na Educação Física escolar? Em que situações a separação acontece? Em que circunstâncias as diferenças entre meninos e meninas importam?

Entretanto, na produção desta pesquisa, desde esses primeiros questionamentos sobre o tema da separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar e até chegar a algumas certezas – como a RME e a Educação Física escolar como lugares dessa investigação –, ainda havia um longo percurso de incertezas, (re)construções, opções e formulações a seguir. O ‘caminho das pedras’ estava apenas começando... E foram as

⁴⁰ No primeiro e segundo ciclos (A e B), a carga horária da Educação Física é de dois períodos; já no terceiro ciclo (C), a carga horária é elevada para três períodos semanais.

perguntas desta pesquisa, as que norteiam de forma central esta investigação, que se tornaram referências importantes na construção ou na escolha das estratégias seguintes, dos passos que trilhei dali em diante, os quais retomo (e reconto) na seção seguinte.

3.2 DAS ESTRATÉGIAS, DAS ALAVANCAS, DAS ‘VOLTAS QUE O MUNDO DÁ’: SOBRE O ‘FAZER’ METODOLÓGICO

Diante dos desafios e dos (des)caminhos que se configuram a partir da construção da minha questão de pesquisa, nesta seção, pretendo apresentar um pouco das escolhas possíveis que se desenharam ou foram engendradas durante o fazer da dissertação.

Após estabelecer a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como lócus investigativo e ao associar esse lugar à minha pergunta de pesquisa, algumas tensões e certezas desdobraram-se desse encontro. Uma dessas certezas era o interesse em trabalhar com entrevistas, instrumento metodológico que, assim como qualquer outro, tem suas possibilidades e impossibilidades⁴¹. Então, até esse momento, havia alguns encaminhamentos decididos; em contrapartida, outras questões multiplicavam-se de forma geométrica.

Como identificar, no universo da RME, professores e professoras de Educação Física que realizavam a separação entre meninos e meninas nas suas aulas? Algumas idéias surgiram, mas rapidamente foram rechaçadas por diferentes razões, como questões com relação ao tempo de duração do mestrado acadêmico, os prazos e a necessidade de não envolver processos muito longos de permanência no campo, como a etnografia requer, por exemplo, visto que essa não era a minha proposta inicial e não tinha a ver com os objetivos que propus com a investigação.

⁴¹ Na próxima seção, apresento as justificativas do uso das entrevistas e exploro a relação entre os limites e as possibilidades desse instrumento metodológico.

Essas idéias não vividas formaram algo que chamo de arquivo morto desta dissertação. Nele ficaram algumas propostas, como a possibilidade de delimitar uma região⁴² e passar a visitar suas escolas para identificar a ocorrência da prática da separação nas aulas de Educação Física. Uma outra idéia era abordar professores e professoras de Educação Física nos momentos de formação promovidos durante o ano pela Secretaria Municipal de Educação. Por diversas razões, essas e outras propostas não foram ‘alimentadas’ durante o processo de construção das estratégias para a entrada no campo.

Num universo de encaminhamentos possíveis, perguntava-me: como mapear, identificar e, posteriormente, acessar professores e professoras que se utilizavam da separação como um recurso didático-pedagógico nas aulas de Educação Física nas escolas da RME? Para responder essa pergunta, optei pela utilização de um questionário⁴³ como um encaminhamento que poderia garantir informações sobre as escolas onde havia separação e sobre os/as docentes que organizavam suas aulas separando meninos e meninas e que permitiria esmiuçar, de forma ligeira, formatos/formas dessa separação – ora turmas especificamente de meninos ou de meninas, ora turmas mistas que se separam em subgrupos de meninos e meninas. De certo modo, o questionário seria uma primeira ‘peneira da separação’ no universo de docentes da RME.

Construí o questionário e também, por um comprometimento ético, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴⁴, nos quais eram apresentadas informações sobre a pesquisadora, os objetivos da pesquisa e algumas garantias para os participantes, como a ausência de qualquer ônus e a preservação do caráter confidencial e anônimo das suas identificações, por exemplo. A utilização desse termo foi importante, pois possibilitaria, caso fosse necessário, o trato das informações obtidas com o questionário a ele anexado, bem como sua divulgação.

⁴² A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre subdivide a cidade em regiões, como leste, extremo-sul e sul, por exemplo, nas quais existem escolas vinculadas a cada regionalidade. A escola onde trabalho, situada no bairro Restinga, pertence à região extremo-sul.

⁴³ Apêndice A.

⁴⁴ Apêndice B.

Entretanto, após questionário e termo de consentimento já prontos, mostrou-se necessária a delimitação do grupo de professores/as, pois não pretendia garantir alguma hegemonia nas informações em virtude de uma pesquisa mais ampla com todo o corpo docente da RME, como alguns referenciais teóricos sugerem. O objetivo era identificar professores e professoras que separam meninos e meninas nas aulas de Educação Física e, a partir daí, fazer uma nova peneira ou uma nova seleção para os/as possíveis entrevistados/as.

Com isso, outros recortes foram desdobrando-se e, conseqüentemente, configurando um grupo a quem os questionários seriam destinados. Esse grupo foi formado por professores/as de Educação Física que lecionavam para turmas de B30 a C30 no ano de 2006. Essa delimitação era necessária para não operar com um *corpus* muito extenso e sem tanta centralidade no contexto desta pesquisa – volto a enfatizar que o uso do questionário tinha, apenas, o objetivo de marcar futuros/as entrevistados/as. No entanto, foi a partir do ‘olhar’ e das impressões de professora-pesquisadora que constituí o recorte – professores/as de Educação Física de B30 a C30 – para o envio dos questionários, pois, naquele momento, entendia que, pela minha atuação na escola, minhas vivências e observações cotidianas, parecia-me mais freqüente, pelo menos nos espaços escolares onde circulo, a separação de meninos e meninas nesses anos-ciclos.

Após essas decisões, outras perguntas foram configurando-se. Dentre elas: como enviar esses questionários para as escolas da Rede? E, de forma mais complexa, como garantir, minimamente, que, ao chegarem às escolas, esses questionários fossem acessados pelos/as professores/as de Educação Física que trabalham com turmas de B30 a C30?

Buscando alternativas e possibilidades para encaminhar as questões e respondê-las de forma a garantir o desenvolvimento da pesquisa, decidi procurar maiores informações com o setor da Assessoria da Educação Física na Secretaria Municipal de Educação em março de 2006. Nesse setor, interessavam-me as informações sobre o número de

professores/as que eram docentes de turmas de B30 a C30 na Rede, assim como os endereços das escolas de Ensino Fundamental para o envio dos questionários.

Após algumas tentativas, consegui agendar um encontro com o profissional responsável pela Assessoria da Educação Física na SMED naquele ano⁴⁵. Cheguei até a Assessoria cheia de dúvidas e incertezas, apenas uma necessidade especial – enviar questionários para os/as professores/as de Educação Física da RME que trabalhavam com turmas de B30 a C30. Nesse dia, fui encontrá-lo com o questionário e o termo de consentimento em mãos, pois, além de explicar os objetivos da minha pesquisa, era importante apresentar os documentos que seriam enviados às escolas. Também deveria defender o envio dos questionários como um instrumento necessário, como um pré-requisito na constituição do grupo de colaboradores/as que seriam selecionados/as para um segundo momento do campo.

A contribuição do professor responsável pela Assessoria da Educação Física na RME foi crucial. Primeiramente, porque disponibilizou o serviço de correspondência próprio da SMED com as escolas para envio dos questionários e termos de consentimento. Segundo, porque, como responsável pela Assessoria da Educação Física, redigiu e encaminhou um memorando para todas as escolas de Ensino Fundamental da RME e uma escola de Ensino Básico, orientando que os questionários fossem repassados a professores e professoras de Educação Física docentes de turmas de B30 a C30. Além disso, ainda nesse memorando, o responsável realçou a importância do preenchimento desse instrumento e marcou a necessidade (não obrigatoriedade) do retorno desses questionários para o setor da Assessoria na SMED.

⁴⁵ No dia marcado, cheguei à SMED, e uma situação inusitada e interessante facilitou a minha comunicação com o representante da Assessoria - a familiaridade construída em outros momentos, pois, no ano de 2001, fui aluna desse profissional no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, na UFRGS, enquanto ele atuava como professor de algumas disciplinas desse curso. Além disso, meus envolvimento no Diretório Acadêmico, organização de estudantes que teve a contribuição e o incentivo desse professor naquele ano, possibilitaram menores estranhamentos no nosso (re)encontro.

Encaminhei duzentas e trinta cópias de cada documento – termo de consentimento e questionário, ambos grampeados. Mas por que esse número? De onde foi extraída essa numeração?

Priorizei saber o número de escolas de Ensino Fundamental na Rede para contabilizar um montante - resultado do número de questionários (e termos de consentimento) que seriam enviados para as escolas de Ensino Fundamental. Pelas informações obtidas em pastas oficiais da Secretaria, havia, naquele momento, quarenta e cinco escolas de Ensino Fundamental na RME, mais uma escola de Ensino Básico – que abrange Ensino Fundamental e Médio. Meu interesse de estudo não incluía os/as docentes que trabalhavam com EJA (Educação de Jovens e Adultos), no Centro Municipal de Educação de Trabalhadores (CMET Paulo Freire) ou nas escolas de Ensino Fundamental Especial do município. Enfim, finalizei com um número total de quarenta e seis ‘escolas-alvo’ para a próxima investida.

Porém, ainda restava definir números para uma questão importante: quantos questionários (anexados aos termos de consentimento) deveriam ser enviados para cada uma dessas quarenta e seis escolas?

Para determinar essa ‘variável’, construí uma proposta com base em informações sobre a minha escola, classificada como tamanho GG na Rede, na qual temos no corpo docente cinco professores/as de Educação Física que trabalham com turmas de B30 a C30. Inspirada nessa instituição escolar, fiz uma relação direta: se a minha escola, dentre as de maior estrutura na RME, tinha cinco docentes de B30 a C30, eu poderia estabelecer, então, cinco questionários e termos de consentimento como um número padrão por escola.

Como as escolas da RME têm tamanhos variados, o que corresponde diretamente à quantidade de professores/as, turmas, funcionários/as e alunos/as por escola, muitas escolas não deveriam ter no seu corpo docente cinco professores/as de Educação Física para

trabalhar com turmas de B30 a C30⁴⁶. Já antecipo, com essa afirmação, que muitos dos questionários e termos de consentimento enviados não retornaram. Isso em virtude de o cálculo ter sido constituído para, de preferência, evitar ou tentar anular qualquer possibilidade de falta/ausência de instrumentos para os/as professores/as das ‘escolas-alvo’. Assim, segui a lógica ‘é melhor sobrar do que faltar’. Com isso, repassei para as escolas um montante de duzentos e trinta questionários e o mesmo número de termos de consentimento. Desse número, apenas setenta e cinco retornaram preenchidos, e alguns voltaram em branco.

Esses questionários (e termos de consentimento) eram devolvidos pelas escolas para a SMED. Então, durante algum tempo, fiz visitas semanais ao setor da Assessoria da Educação Física para ter acesso a esse material. Sobre as devoluções, dos setenta e cinco questionários que foram devolvidos, cinquenta e um apontavam não haver nenhuma forma de separação nas respectivas escolas, pois foi marcada a opção ‘não’ nas duas primeiras perguntas. Dezesesseis assinalaram ‘sim’ ou ‘outros’ na segunda pergunta - cinco apenas de forma objetiva e onze utilizando o espaço em branco para acrescentar seus argumentos e justificativas. Ao fim e ao cabo todos estes dezesesseis afirmam que têm turmas mistas e separam meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Quatro responderam ‘sim’ na primeira pergunta do questionário, ou seja, que há separação, formando turmas específicas de meninos e meninas nas suas escolas (sendo que três questionários são de docentes da mesma escola). Quatro questionários retornaram em branco, sem nenhuma informação assinalada nem identificação.

Após esse levantamento, novas perguntas sustentaram e impulsionaram o processo de investigação: como escolher possíveis entrevistados? Quais critérios usar para demarcar uma classificação?

⁴⁶ Numa das escolas visitadas, em função das entrevistas, havia apenas um professor de Educação Física para trabalhar com todas as turmas da escola - de A10 a C30.

Quando pensei na possibilidade de utilizar os questionários, não havia respostas definidas ou predeterminadas para essas perguntas. Achar caminhos possíveis para essas questões foi um exercício contínuo que se construiu no decorrer do processo, ou seja, a cada retorno dos questionários, a cada momento de sentar e refletir sobre as informações ali apresentadas.

Achar mais um modo de peneirar não foi uma tarefa tranqüila. Mas, como nesse referencial pós-estruturalista, engendramos o problema, pois somos, em princípio, atravessados e constituídos pelas bases teóricas e conceituais que o compõem, e entendendo que a teoria é uma prática, borramos algumas fronteiras entre o que é teoria e o que é metodologia nas nossas pesquisas. Dessa forma, podemos privilegiar as possibilidades, os novos sentidos ou formas outras de pesquisar, pensar e fazer que se constituem no decorrer do processo investigativo.

Digo isso porque, para mim, esse movimento de localizar futuros/as entrevistados/as emergiu das descrições feitas por alguns/algumas desses/as professores/as sobre suas práticas, aulas ou justificativas dos momentos em que é necessário separar meninos e meninas na Educação Física escolar. No questionário, elaborei três perguntas que poderiam ser respondidas de forma direta, assinalando-se opções já dadas que se resumiam em 'sim', 'não' ou 'outros'. Além disso, o instrumento apresentava um espaço em branco, caso algum/a docente tivesse a necessidade de dar maiores ou outras informações sobre o que foi perguntado. Nesses casos, esses/as docentes deram informações sobre o seu trabalho pedagógico, e não apenas assinalaram as opções dadas ou apresentaram informações genéricas sobre suas escolas. Como exemplo, trago a resposta do professor Bernardo⁴⁷ à segunda pergunta do questionário, quando assinalou a opção 'outros' e complementou:

⁴⁷ Os nomes apresentados no texto foram alterados para preservar a identificação dos/as participantes da pesquisa.

De um modo geral, as aulas e as atividades são realizadas de forma mista. Circunstancialmente, por exemplo, para atender com mais atenção necessidades inerentes de gênero, falta de tempo e/ou espaço, organizo a turma em grupos de meninos e meninas separados (Bernardo, s/data⁴⁸).

Acrescento, ainda, a resposta da professora Ádria à mesma pergunta, na qual também assinalou ‘outros’:

Eu, professora Ádria, formo grupos mistos e grupos separados por sexo em cada turma e intercalo este tipo de organização de turma privilegiando ora grupos mistos, ora grupos M/F⁴⁹, para que os alunos vivenciem ambas situações no trabalho de jogos coletivos e de práticas de exercícios e educativos dos desportos [...]. (Ádria, 19/04/2006).

Esses docentes relataram um pouco das suas práticas, justificativas e modos de separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Dos 11 questionários em que docentes responderam a segunda pergunta de forma objetiva e ainda descreveram algumas informações sobre a separação em turmas mistas, escolhi oito possíveis entrevistados/as. Além desses, escolhi mais dois professores/as que responderam que havia separação e formação de turmas específicas de meninos ou de meninas apenas para as aulas de Educação Física nas suas escolas. Pelo meu interesse em multiplicar os entendimentos de como a separação acontece na Educação Física escolar, eles/as foram escolhidos/as para integrar o grupo dos/as possíveis entrevistados/as. Ao todo, trabalhei com um grupo de dez entrevistados/as.

Antes de falar sobre as entrevistas, gostaria de apresentar uma ligeira descrição dos/das professores/as e de suas respectivas escolas. Vale ressaltar que, com essas informações (referentes ao ano de 2006), tenho apenas a pretensão de caracterizar e oferecer uma rápida descrição desses/as informantes, mas não de identificá-los/las.

Ádria – Formou-se em Educação Física na Universidade Federal de Pelotas em 1982. Trabalha na área escolar desde 1984 e na RME desde 1991. Desde 1994, é docente da

⁴⁸ O participante não preencheu, no termo de consentimento, informações sobre a data.

⁴⁹ Acredito que Ádria usou as letras M e F como referentes às palavras masculino e feminino, respectivamente.

Escola D – escola tamanho GG da Rede. No ano de 2006, trabalhava com turmas de A10, A20 e B30.

Alexia – Formou-se em 1981 no IPA⁵⁰. Depois de formada, teve experiências profissionais com ginástica feminina durante oito anos e natação durante dois anos. Tem quinze anos de ingresso na RME. No ano de 2006, lecionava em duas escolas, sendo uma delas a Escola F – escola tamanho G onde trabalhava com turmas de terceiro ciclo.

Bruna – Coursou o magistério e posteriormente concluiu o curso superior de Educação Física em 1981 no IPA. Há 29 anos atua na área escolar, sendo parte dessa trajetória na área da Educação Física. Há 21 anos trabalha na Escola A - escola tamanho GG, onde, no ano de 2006, tinha 40 horas, além de mais 20h na Rede Estadual de Ensino. Na Escola A, da RME, lecionava na disciplina de Educação Física para turmas de A10 e B30, além de ser professora alfabetizadora nas turmas de EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Bernardo – Concluiu o curso superior de Educação Física em 1994 no IPA. Desenvolve sua prática profissional na área escolar desde 1995 e integra a RME desde 2002. No ano de 2006, trabalhava 40 horas na Escola G, onde lecionava para turmas do primeiro e do segundo ciclos.

Edvaldo – Formou-se em Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1978. Em 1982, ingressou na área escolar através da Rede Estadual de Ensino. Há cinco anos é professor da RME e há dois anos trabalha na Escola E – uma escola pequena, onde, no ano de 2006, tinha 40 horas e atuava como professor na disciplina de Educação Física para todas as turmas da escola, ou seja, desde A10 até C30, além das turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos.

⁵⁰ Antigo Instituto Porto Alegre, que atualmente utiliza o nome de Centro Universitário Metodista IPA.

Josué – Concluiu em 1974 o curso de Licenciatura Curta em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em 1976 concluiu um curso de complementação da Licenciatura no IPA. Trabalha na área escolar desde 1976. Ingressou na RME em 1985. No ano de 2006, lecionava em duas escolas da RME, perfazendo um total de 40 horas. Entretanto, na Escola A, tamanho GG, tinha apenas 20 horas e trabalhava com *alunas* de C20 e C30, ou seja, estudantes de dez turmas desses anos-ciclos que se fundem em cinco turmas ‘germinadas’ (como nomeou o próprio professor) de meninas para as aulas de Educação Física.

Kássia – Trabalhava na área escolar desde 1987 e há 20 anos lecionava na escola H – escola tamanho GG. No ano de 2006, sua carga horária de 30 horas era distribuída em outros setores na escola, como projetos (vôlei e futsal) e Coordenação de Turno, além da disciplina de Educação Física, em que trabalhava com uma turma de terceiro ciclo.

Michel – Concluiu o curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 1975. Ingressou na área escolar em 1979. Trabalhava na RME desde 1991 na Escola C - escola tamanho P, onde, no ano de 2006, tinha turmas de primeiro, segundo e terceiro ciclos, perfazendo um total de 40 horas.

Sérgio – Concluiu o curso superior em Educação Física em 1981 no IPA. Desde 1984, era professor da RME e trabalhava na Escola A – escola tamanho GG. No ano de 2006, estava com 40 horas nessa escola e lecionava para turmas de segundo e terceiro ciclos. No último ciclo, trabalhava com alunos de dez turmas, de C20 e C30, formando cinco turmas de meninos para as aulas de Educação Física.

Vanda – Concluiu o curso superior em Educação Física em 1976 no IPA. Durante 20 anos, esteve vinculada à Rede Estadual de Ensino. Trabalhava na Escola B – escola tamanho G - desde 2004; no ano de 2006, estava com 20 horas e lecionava na disciplina de Educação Física para turmas de primeiro e segundo ciclos.

3.3 “E AÍ, RESPONDI AS SUAS PERGUNTAS?” – DO QUE FIZ E DO QUE ENTENDO DAS ENTREVISTAS

Um dia, logo após findar uma entrevista, ouvi a seguinte pergunta de um professor: “E aí, respondi as suas perguntas?”. Fiquei pensando um pouco sobre essa questão. Ela ficou ‘martelando’ durante algum tempo, e acho que construí algumas idéias que podem ser produtivas para, neste momento da dissertação, problematizar o modo como venho entendendo a técnica de pesquisa chamada entrevista.

Tentei e tento, insistente e constantemente, fugir, deformar, deslocar-me do que as pesquisas tradicionais apresentam como um ‘manual de instruções’ para o/a pesquisador/a conduzir a si e ao processo investigativo com o intuito de alcançar ‘veracidade’ nos seus resultados e conclusões. Retomo a pergunta, feita após uma entrevista, como um exemplo generoso do que, tradicionalmente, algumas perspectivas dentro das Ciências Sociais têm procurado garantir com o uso da entrevista como técnica de coleta de informações – buscam respostas! Sejam respostas legitimadas pelo confronto entre a teoria e informações empíricas, sejam como formas de conferir, após um intenso e minucioso trabalho, neutralidade e ‘asepsia’ do/a pesquisador/a, a obtenção de dados que supostamente refletem a realidade.

Nessas sensíveis diferenças entre referenciais, cada vez mais tenho certeza (uma das poucas que tenho condições de apresentar) de que teço esta dissertação num jogo truncado, complexo e escorregadio entre ‘de onde falo’ e ‘o que não quero dizer’. Ou seja, um exercício contínuo que visa a desconstruir, ou melhor, desvencilhar as ‘amarras’, principalmente da tradição crítica, dos caminhos metodológicos, dos conceitos com os quais opero e de outros que são fundamentais na perspectiva em que me posiciono - como o conceito de cultura, por exemplo, que será abordado de forma mais complexa no decorrer deste capítulo.

Proponho, então, (re)configurar, a partir das minhas ‘âncoras’ teóricas, dos objetivos e do tema desta pesquisa, como alguns/algumas autores/as têm entendido o tema das entrevistas e, posteriormente, como os referenciais que assumo na pesquisa atravessaram e constituíram essa mesma temática – as entrevistas – nesta dissertação⁵¹.

Autores e autoras⁵² que produzem livros, alguns basicamente centrados nas discussões metodológicas para as Ciências Sociais, em geral, têm sempre capítulos, ou grande parte desses, para discutir o tema das entrevistas. A importância dada para a história oral nessa perspectiva é significativa; por isso, parece-me que a entrevista é um recurso muito utilizado.

Nesse sentido, falas de diferentes tipos e abordagens sobre o processo de entrevistar são apresentadas. George Gaskell (2002), por exemplo, discute no seu texto os usos da entrevista (de forma individual ou grupal) nas pesquisas qualitativas. Além disso, de maneira para mim interessante, mas ao mesmo tempo curiosa, traz algumas sugestões sobre o processo de entrevistar. Dentre elas, algumas são muito relevantes para marinheiros de primeira viagem: são tarefas necessárias, independentemente da trajetória acadêmica, como verificar o gravador e agradecer pela disponibilidade do/a entrevistado/a, por exemplo.

Já Nadir Zago (2003) chama a atenção para uma multiplicidade de fatores que podem interferir ou influenciar no campo e nas entrevistas. “Isso significa dizer que o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e desse modo está

⁵¹ Como nossas propostas não surgem de um ‘sopro divino’, gostaria de ressaltar a contribuição da dissertação de Andréa de Souza (2007) na construção desta seção. Na sua pesquisa, a autora trabalha com as representações de gênero e sexualidade a partir de narrativas de homens bailarinos e/ou dançarinos e, ao utilizar o recurso das entrevistas, apresenta ao leitor uma série de referenciais e uma lógica argumentativa que auxiliou meu entendimento sobre o tema das entrevistas como estratégia metodológica.

⁵² Martin W. Bauer e George Gaskell (2002); Nadir Zago (2003); Graciela de Garay (1999); Airton Negrine (1999).

sujeito a sofrer um processo de constante construção” (ZAGO, 2003:293). “É preciso estar atento e forte⁵³”, pois não estamos isolados de imprevistos.

Para ilustrar esta última afirmação, apresento um relato de minha experiência com a última entrevista que fiz. Nesse caso, o entrevistado foi escolhido, e deixei-o para o final do processo, pois, por já nos conhecermos, pensava que seria mais fácil encaminhar nosso encontro; no entanto, nem tudo aconteceu como planejado. Ao todo, marcamos três encontros. No primeiro, encontrei-o preenchendo suas chamadas, numa semana em que a escola liberava os/as alunos/as mais cedo para os/as docentes organizarem sua avaliação final. Num outro momento, encontrei-o no dia da entrega das avaliações, conversando com pais e familiares. O terceiro momento foi quando realizamos a entrevista, em março de 2007, após retomar com o entrevistado a necessidade de um momento em que houvesse tempo e a possibilidade de uma conversa sem envolvimento do professor em funções escolares. Nos dois momentos anteriores, ficava num duelo, num jogo entre dois lugares importantes para mim. A professora e a pesquisadora não estavam em harmonia. Como deslocar-me do lugar de professora e do entendimento da importância desses dois momentos no trabalho do professor?

Algumas situações podem ser previstas, outras ‘não pedem licença’ para acontecer. Nesse caso que contei, talvez, se fosse uma estranha, uma pesquisadora entrando na escola, as nossas ações, nossas posturas, nossa relação como pesquisadora e entrevistado se construíssem de outra forma, sem serem atravessadas pela relação de colegas da Rede.

Retomando Nadir Zago (2003), gostaria de apontar que a autora recomenda que, no processo investigativo, deveríamos tentar garantir deslocamentos que favorecessem, sempre, uma aproximação mais plena da realidade. Dessa forma, o recurso da entrevista deveria seguir alguns cuidados para captar o máximo possível desse real, visto que é

⁵³ Trecho da música *Divino Maravilhoso*, de Caetano Veloso.

colocado nesse referencial que um método não dá conta de ‘atrair e manter’ todas as dimensões possíveis da realidade.

De um outro lugar, gostaria de iniciar algumas discussões em torno do que fiz e do que entendo sobre entrevistas. Primeiramente, entendo que a entrevista, assim como outras estratégias metodológicas, é um modo de deslocamento do/a pesquisador/a para produzir um determinado tipo de informação necessária para ‘dar conta’ das perguntas e objetivos que esse/a estudioso/a se propõe com uma investigação. Essa informação, no referencial que me localizo, não é a realidade em si.

Além disso, busquei esse recurso metodológico em função de algumas escolhas, como: meu tema, meu referencial e minha questão investigativa. Meu tema é a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física; posiciono-me a partir dos Estudos de Gênero, Feministas e Culturais, privilegiando suas intersecções com a perspectiva pós-estruturalista, principalmente com os estudos de Michel Foucault; busco compreender como corpo e gênero atravessam os discursos que se articulam para justificar a separação como um recurso didático-pedagógico adequado e/ou necessário no âmbito da Educação Física escolar. Nesse sentido, meus (re)arranjos na produção das entrevistas têm alguns pontos a serem demarcados.

Primeiro, há a inseparabilidade da teoria e da prática nesse referencial, ou melhor, nas palavras de Michel Foucault, “[...] a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 1979: 71). Assim, do lugar onde escrevo, falo e me posiciono teoricamente, os conceitos funcionam como ferramentas de análise e de produção do empírico. A realidade não está lá, *a priori*, ela é produzida no exercício investigativo que entremeia teoria e metodologia.

Então, por que resolvi trabalhar com as entrevistas?

Como comentei em outro momento deste texto, tal escolha tem relação direta com outras tantas escolhas. Na perspectiva teórica adotada, não desenvolvemos ou priorizamos a parte metodológica da investigação antes de pensar num tema, num objeto, como se a metodologia fosse a locomotiva responsável pela tração dos outros vagões. A construção dos ‘modos de fazer’ acontece numa relação entre tema, referencial e objetivos da investigação.

Para tentar produzir outras compreensões e entendimentos como respostas às perguntas desta investigação, escolhi alguns caminhos possíveis, como: o uso de entrevistas com professores/as que fazem a separação e da análise discursiva na perspectiva foucaultiana. As entrevistas não estão e não pretendem ser, nesse referencial, isentas de uma ação interessada da pesquisadora ou de relações de poder entre pesquisadora e entrevistados/as. É necessário cuidado e atenção para não cair nas compreensões comuns que significam as entrevistas como meios de ‘abdução’ da realidade. Operando com o conceito de linguagem como capaz de constituir a realidade e como um sistema instável de significação, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2003), entendo as entrevistas aqui como práticas discursivas, ou seja, elas não serão tratadas como falas em si, e sim como atravessadas por uma “função enunciativa, aquilo que ‘faz’ com que essas coisas sejam ditas” (FISCHER, 2001a:86).

Para aprofundar um pouco mais essas questões, acrescento a este texto as discussões de Rosa Maria Hessel Silveira (2002) sobre o tema das entrevistas no referencial pós-moderno. Então, pensando nas minhas questões de pesquisa e de onde me localizo para fazê-las, as entrevistas possibilitaram compreender as construções culturais desse tempo, pois as falas dos/as entrevistados/as “[...] estão embebidas nos discursos de seu tempo [...]” (SILVEIRA, 2002:130). É sobre a constituição discursiva da separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar, principalmente nos seus atravessamentos sobre corpo e gênero, que me detenho nesta dissertação.

Ao trabalhar com esse recurso investigativo – as entrevistas –, alguns limites devem ser demarcados. Quando opero com o conceito de discurso e trabalho com eventos discursivos para compreender como eles constituem a separação de meninos e meninas, utilizo as entrevistas como um recurso para capturar os enunciados que estão presentes nas coisas ditas pelos/as entrevistados/as e que as constituem. É com o material composto pelas frases pronunciadas e, posteriormente, escritas que vou construir algumas leituras e análises. Ao mesmo tempo, ficam de fora do universo de análise dos enunciados “[...] os olhares, a posição corporal dos interlocutores [...]” (SILVEIRA, 2002:128), gestos associados a determinadas falas, a atenção ao relógio (quanto tempo ainda vai durar isto aqui?).

Retomando a questão que intitula esta seção – ‘E aí, respondi as suas perguntas?’ –, penso que não busquei respostas em si nas entrevistas. Esses são movimentos de outro nível, que buscam desvelar a realidade ou compreendê-la pela fala de quem ‘vive’ o real - no caso desta pesquisa, a separação. Busquei compreender os discursos que ora se aproximam, ora se afastam, ora se imbricam, ora se conflitam, mas têm professores e professoras como seus sujeitos, que, em alguns momentos e em diferentes formatos, produzem a separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física.

3.4 DO QUE FIZ E DE COMO FIZ: AINDA SOBRE AS ENTREVISTAS

Nesta seção, pretendo retomar a descrição densa dos caminhos percorridos até os momentos em que o gravador começava a funcionar...

Com a peneira feita com os questionários, os/as futuros/as entrevistados/as foram escolhidos/as a partir de suas justificativas, seus argumentos e suas descrições de quando

era necessário, em suas aulas, separar meninos e meninas. Formou-se, ao final do processo dos questionários, um grupo de dez possíveis informantes.

Esse número não foi definido de forma aleatória. Acredito que a produção resultante das entrevistas com essa quantidade de informantes permite, em princípio, um trabalho rigoroso e possível dentro das condições de tempo do mestrado acadêmico. Além disso, não trato as falas oriundas das dez entrevistas como uma forma de representar todos/as os/as docentes da RME. Entendo-as, sim, como constituídas por um jogo complexo em que conceitos e concepções culturais circulam e atravessam esses sujeitos. Dessa forma, problematizar os significados produzidos culturalmente não demanda que haja um grande e exagerado número de entrevistados/as para garantir uma suposta fidedignidade ou legitimidade em relação à realidade.

Antes de iniciar as entrevistas, construí um roteiro⁵⁴ com algumas perguntas. Apesar de optar por trabalhar com o processo semi-estruturado, o ‘olhar’ na produção desse roteiro tinha alguns direcionamentos, principalmente no sentido de provocar a fala dos/as professores/as sobre suas justificativas, seus argumentos, seus encaminhamentos para separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física na escola.

Então, fiz dez entrevistas. Para conseguir efetuar-las, algumas estratégias foram necessárias.

Após selecionar os/as professores/as, retomei nos questionários duas informações importantíssimas por eles/as assinaladas na hora do preenchimento desse documento: suas identificações – nome próprio e nome da escola. Em seguida, numa decisão conjunta com meus orientadores, escolhi duas professoras para começar a flexionar o verbo ‘entrevistar’. Buscamos, com isso, um primeiro retorno sobre meus deslocamentos nessa relação de

⁵⁴ Apêndice C.

poder entrevistadora-entrevistado/a, sobre a adequação do roteiro de perguntas ao tema e sobre se ‘as entrevistas estavam fazendo falar’.

Para selecionar essas duas professoras entre dez possibilidades, escolhi um critério muito pessoal, mas que tocou nas emoções – aquilo que Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2005) trouxeram como importante para configurar o lugar de onde falamos teoricamente e, eu acrescentaria, de onde construímos nossas estratégias. Digo que tocou nas emoções porque essa era uma (re)entrada no campo, ou seja, uma outra entrada, de uma outra forma, como num corpo-a-corpo, olhos nos olhos – processo diferente do que foi possibilitado pelos questionários. Pensei, então, que a escolha de professores/as vinculados às escolas que eu já conhecia na RME repercutiria numa sensação positiva de segurança (se é que isso foi possível) e de menores estranhamentos e inseguranças para entrevistar.

Quanto aos encaminhamentos necessários para a realização das primeiras (e de outras) entrevistas, trabalhei com dois gravadores – um digital e um que utiliza fitas cassete – para garantir duplamente o registro das falas dos/as entrevistados. Caso houvesse algum problema com um dos gravadores, o outro permitiria a continuidade e a preservação dos registros.

Ao terminar as duas entrevistas iniciais, realizei a transcrição e uma ligeira análise desse material para achar uma certeza – eu percorria um caminho, não de certezas, mas ‘fértil’ em possibilidades.

Realizei dez entrevistas, em oito escolas da RME. Na maioria delas, fui muito bem recebida, principalmente pelos/as professores/as. Entrevistei cinco homens e cinco mulheres, sem pretensão de igualar marcadores.

Para realizar as entrevistas, após ter uma listagem dos nomes dos/as possíveis entrevistados/as e das suas instituições escolares, acessei o *site* da Secretaria Municipal de

Educação de Porto Alegre para obter informações sobre endereços e telefones das escolas. Optei por telefonar para as escolas e tentar falar, por telefone, diretamente com os/as professores/as. Inicialmente, eu realizava a mesma tarefa: apresentava-me, buscava, através da secretaria da escola, falar com o/a professor/a – em geral, procurava saber seus turnos livres ou dia de compensação/folga para poder ligar em um momento apropriado e possível de conversa.

Ao falar, ao telefone, com um/a futuro entrevistado/a, seguia um outro ritual: apresentava-me, retomava sua participação nos questionários como aspecto fundamental na sua escolha, contava sobre o tema desta pesquisa, sobre a possibilidade de contribuição nesta investigação por meio da entrevista, sobre suas garantias de anonimato e sobre minha disponibilidade para ir à escola conversar, esclarecer qualquer dúvida e, em comum acordo, realizarmos uma entrevista. Talvez esse tenha sido um rol de falas utilizado nesse jogo de sedução, de esperanças e de necessidades, objetivando certo convencimento para que os/as professores/as participassem da pesquisa.

Gostaria de explorar um pouco mais os detalhes que configuraram um outro tipo de relacionamento, de pesquisadora-entrevistados/as, quando estes/as eram meus colegas mais próximos da RME, ou seja, pessoas com quem estabeleci relações profissionais em diferentes momentos pela minha trajetória acadêmica (e posteriormente profissional) próxima do universo escolar.

Quando entrei em contato com esses/as professores/as dizendo sobre o meu interesse em ouvir suas impressões e opiniões sobre a separação e sobre a necessidade de marcar uma entrevista, as iniciativas foram de participação e colaboração de forma tranqüila. Mas uma coisa interessante aconteceu nas três situações de entrevista com esses/as professores/as. Após a minha breve explicação da temática e dos encaminhamentos éticos em relação às entrevistas, todos/as lançaram uma/algumas dessas questões: qual sua hipótese? Com que hipóteses você trabalha? O que você vai defender?

Com isso, pude perceber que, no processo de investigação desta pesquisa, as relações entre colegas atravessavam-se na relação entre pesquisadora-entrevistado/a, permitindo uma maior liberdade para o questionamento, para as indagações. Talvez as relações de poder constituintes desses diálogos desacomodassem uma suposta posição de provocar tensões e respostas, o que, em geral, é caracterizado como função própria do/a pesquisador/a. Nessas perguntas escutadas, empreendi o cuidado e a atenção redobrada nas palavras, no que é adequado responder e falar. Foi um exercício difícil de ser realizado, pois me sentia no limite, na fronteira entre a posição de pesquisadora e de professora – colega da RME.

Ainda com relação às entrevistas, todas foram feitas nas escolas dos/as entrevistados/as, em salas aleatórias, como a sala da supervisão pedagógica, sala de aula, sala da Educação Física, sala dos/as professores/as. Apesar de, geralmente, os/as professores/as marcarem as entrevistas nos períodos vagos, ou seja, nos períodos em que não tinham alunos/as e podiam realizar seu planejamento, em alguns casos, percebi o medo de que as entrevistas pudessem ocupar muito tempo, pois, logo após iniciar o trabalho com o roteiro de perguntas da entrevista, ouvia de um/a professor/a: - “Você acha que demora quanto tempo?”. Essa situação não foi predominante nas entrevistas que fiz; na maioria das vezes, as conversas aconteciam sem a sensação de pressa.

Somente para ilustrar um pouco da sensação de correria, no transcorrer da entrevista com uma professora, ela cuidava o corredor e os/as alunos/as que ali passavam, pois estava ao mesmo tempo exercendo sua função na Coordenação de Turno⁵⁵ da escola. Um outro caso atípico (ou, quem sabe, típico desse processo, do qual não temos controle) foi uma entrevista realizada no primeiro período da manhã com um professor na sala dos/as professores/as da sua escola, onde tivemos que parar a entrevista, a pedido do

⁵⁵ Setor da escola no qual os/as profissionais que ali trabalham realizam, por exemplo, a vistoria do pátio, das movimentações dos/as alunos/as. Além disso, é o setor destinado ao registro de ocorrências e encaminhamento de bilhetes para as famílias, dentre outros aspectos.

professor, pois o café (a cafeteira estava ligada) estava pronto, e ele queria tomar seu café da manhã. Após servir-se de uma xícara de café, retomamos a entrevista.

Uma outra situação inusitada foi a entrevista com um professor. Estávamos numa sala de aula e entra, repentinamente, uma professora de Educação Física da escola onde estávamos, que, por sinal, também me conhecia. Cumprimentamo-nos e, sem perguntas ou dúvidas, a professora senta-se e compartilha a mesa e a entrevista conosco, respondendo as perguntas junto com o professor (alvo da entrevista), dialogando com ele sobre suas idéias e acrescentando informações. O que fazer nesse momento? Como agir? Não sabia! O que fiz foi direcionar as perguntas para o professor em todos os momentos e mostrar atenção nas suas falas. A professora permaneceu na sala por alguns minutos e logo pediu licença para retirar-se, pois estava em aula.

Retomando a descrição de como fiz as entrevistas, ao final, entregava para o/a entrevistado/a o Termo de Consentimento, que era lido, assinado e devolvido. Disponibilizava, também, uma espécie de folheto com informações da pesquisadora, como telefone para contato e *e-mail*, caso houvesse algum tipo de dúvida, necessidade de retirar algum trecho que foi dito ou interesse em complementar alguma informação, além de deixar em aberto a construção de uma relação de contato entre pesquisadora e entrevistado/a, colegas de profissão.

Além dos questionários e das entrevistas, trago outros elementos para compor o *corpus* desta investigação. Como sugestão da banca durante a qualificação do projeto de dissertação de mestrado⁵⁶, incorporei a idéia de ler e examinar os projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas dos/as professores/as entrevistados/as. Com essa estratégia, inicialmente, busquei compreender o que é dito (ou se algo é dito) nos documentos sobre a forma de organização das aulas, que acontecem cotidianamente nas escolas selecionadas.

⁵⁶ A proposta de dissertação de mestrado intitulada *Distintos destinos: a Educação Física escolar e o 'exercício' da separação entre meninos e meninas* foi qualificada em 22 de maio de 2006. A banca era formada pelas professoras Dra. Dagmar E. Estermann Meyer e Dra. Silvana Vilodre Goellner.

Então, quando fui a campo fazer as entrevistas, em momentos de conversa informal, já questionava os/as professores/as se suas escolas tinham esse documento (o PPP) elaborado, isso porque considerei a experiência de minha escola, que tem 50 anos e onde ainda estamos discutindo e construindo coletivamente uma proposta de PPP. Das oito escolas visitadas, apenas quatro delas tinham seu PPP construído. Todas as outras quatro escolas estavam em processo de elaboração desse documento⁵⁷.

Dessas quatro escolas que tinham seu PPP pronto, uma delas disponibilizou um livro publicado pela SMED, com artigos construídos pelos/as professores/as e equipe diretiva da escola. Segundo a diretora, a publicação tinha informações mais completas sobre a proposta político-pedagógica daquela instituição. Numa outra escola, que tinha seu PPP construído, solicitei, através da secretaria, o acesso a esse documento, mas as informações obtidas nos dias em que estive naquela instituição foram de que o documento não havia sido encontrado. As outras duas escolas referiram ter seu PPP construído, mas disseram que o documento era muito antigo, de forma que não o utilizavam como norteador da proposta político-pedagógica. Ambas citaram que estavam construindo um novo documento e que, com a ausência desse instrumento, seguiam as orientações do Caderno nº 9.

Obtive, também, tanto nas escolas quanto em conversas com o responsável pela Assessoria Pedagógica da Educação Física na SMED, a informação de que as escolas que não têm seu PPP já construído e elaborado seguem as orientações do Caderno Pedagógico nº 9. Por isso, esse documento, juntamente com o livro produzido por uma escola com base no seu PPP, também compõem o *corpus* desta pesquisa. Entretanto, ao ler estes materiais, desde já, acho necessário demarcar a inexistência de referências ou recomendações sobre a organização das aulas de forma separada ou mista na Educação Física escolar.

⁵⁷ Essas informações foram obtidas principalmente com os/as entrevistados/as, mas, em alguns casos, acessei diretamente a secretaria das escolas ou algum membro da equipe diretiva.

Para finalizar esta seção, gostaria de problematizar a dimensão ética desta investigação. Primeiramente, gostaria de comentar que não tive a pretensão de apresentar os caminhos da pesquisa em tom de ineditismo. Muitos dos percursos aqui trilhados têm a contribuição das leituras, das tentativas de apreender com os movimentos e trajetórias de colegas que, de alguma forma, com suas teses e/ou dissertações, contribuíram no meu processo de ‘gestar’ e, efetivamente, construir esta dissertação. São trabalhos de colegas de perto e de longe, ou seja, pessoas com quem convivi nas disciplinas ou nos espaços acadêmicos onde circulei e outras que conheci apenas por suas produções teóricas. Dentre os trabalhos dessas pessoas, gostaria de destacar as dissertações de Maria Cláudia Dal’Igna (2005), Luiz Fernando Alvarenga (2006), Andréa Bittencourt de Souza (2007) e Fabiana Marcello (2003). Acredito que essas produções contribuíram de forma importante para delinear um pouco como deveria seguir.

Além disso, ainda sobre questões éticas no processo investigativo, optei por não identificar os nomes dos/as professores/as entrevistados/as e de suas respectivas escolas, isso para garantir o anonimato do grupo de informantes, como foi contratado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nesta primeira parte deste capítulo teórico-metodológico, objetivei apresentar e mapear de forma agrupada as estratégias empreendidas na constituição de um conjunto (disjunto, quem sabe...) de informações para possibilitar um trabalho imbricado, complexo e, ao mesmo tempo, prazeroso para problematizar o objeto desta pesquisa – os discursos que produzem a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física.

Dando continuidade a esse investimento de complexificar a temática da dissertação, situo o lugar teórico onde me ‘ancoro’, ou seja, num “movimento de pensamento” (Michael PETERS, 2000:29) pós-estruturalista e suas interseções entre os Estudos de Gênero, Culturais e Feministas. Para isso, busco definir alguns conceitos centrais para esses campos

teóricos, assim como para a configuração e composição do objeto de pesquisa. Esse é o exercício ao qual me dedico na próxima seção.

3.5 DAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS E ANALÍTICAS, DAS 'CHAVES E MARTELOS': 'ESCULPINDO' AS MINHAS QUESTÕES, O MEU 'OLHAR' E O MEU LUGAR

[...] o problema (o tal objeto) de pesquisa da prática educacional e pedagógica só é constituído como problema – configurado, delineado, esclarecido, produzido, iluminado, feito visível e enunciado –, desde as práticas teóricas que o tornam problemático, que o criam enquanto problema (CORAZZA, 2002:114-115).

Esta dissertação tem como objetivo problematizar os discursos que instituem as aulas de Educação Física separadas entre meninos e meninas, buscando discutir, de forma mais específica, aqueles sobre corpo e gênero⁵⁸. Neste momento do texto, vou deter-me na tarefa de apresentar, de forma mais consistente, as bases conceituais dos campos teóricos pelos quais me movimento.

Nesses campos, autores e autoras que vêm desenvolvendo estudos com base no conceito de gênero, particularmente a partir do pensamento pós-estruturalista, como Joan Scott, Linda Nicholson, Dagmar Meyer, Guacira Louro e Silvana Goellner, por exemplo, têm enfatizado os entendimentos diferenciados desse conceito entre as e nas diversas áreas científicas. As formas, nem sempre consoantes (ou dissonantes), de conceituar o que são estudos de gênero são uma marca singular na história do movimento feminista. Essas lutas

⁵⁸ Acredito que as questões se configuram a partir de bases conceituais e teóricas que nos constituem e nos desacomodam, instigando-nos a pensar, (re)pensar e tensionar algo muitas vezes tido como comum no mundo em que vivemos – nossas pequenas revoltas.

políticas internas, para muitos/as estudiosos/as, podem 'fraturar o movimento' nas dimensões de militância das mulheres, mas, em contrapartida, podem ser a “sementeira de sentidos imprevistos” (CORAZZA, 2002:65) que (retro-)alimentam esse campo de estudos.

Os entendimentos sobre gênero, em geral, compartilham algumas especificidades que os aglutinam em alguns pontos. A partir dos caminhos teóricos aqui citados, percebo que a perspectiva construcionista tem sido mais utilizada para explicar e para tratar esse conceito, em detrimento do determinismo biológico⁵⁹. Esse ‘caminho mais cultural’, em princípio, apóia-se em duas compreensões diferenciadas de gênero, mas que, muitas vezes, são tomadas como idênticas, como a mesma coisa.

Na dimensão construcionista, os dois entendimentos sobre gênero têm ‘fronteiras perigosas e escorregadias’, mas que são radicalmente marcadas quando assumimos o deslocamento pela perspectiva pós-estruturalista e seus encontros com os Estudos Feministas e de Gênero. Uma vertente localiza o conceito de gênero com base no sexo. Por outro lado, uma outra vertente inclui o sexo como uma construção cultural generificada, ou seja, como efeito dos atravessamentos de gênero na cultura. Retomando minha afirmação sobre as ‘fronteiras perigosas’ dessas compreensões, trago a autora Linda Nicholson (2000), que tensiona os limites das análises construcionistas de gênero que se baseiam no biológico (sexo), as quais podem enfatizar e operar com o sistema sexo-gênero, aproximando-se de um determinismo biológico escamoteado por uma contribuição da cultura, que a própria autora nomeia de “fundacionalismo biológico” (p.12).

Nesse sentido e corroborando o que diz a autora, assumo o conceito de gênero, a partir do feminismo pós-estruturalista, como categoria analítica e como sendo radicalmente produzido na e pela cultura. Entretanto, operar com o conceito de gênero como categoria de análise desta dissertação, de acordo com Dagmar Meyer (2003), implica

⁵⁹ Lógica que atribui papel central e exclusivo da biologia na construção das masculinidades e feminilidades.

alguns desdobramentos teóricos e políticos, sobre os quais pretendo me deter um pouco mais no decorrer desta seção.

A primeira implicação situa uma articulação entre gênero e educação. Aqui é importante ressaltar que utilizo uma concepção de educação que não se refere somente à educação tradicional escolarizada, mas a um conceito de educação que se amplia com o entendimento da “cultura como pedagogia” (SILVA, 2005:139). Ou seja, uma compreensão do conceito de cultura que permite perceber diferentes instâncias, processos, espaços nos quais somos ensinados a ser homens e mulheres. Assim, ao entendermos que é na cultura que constituímos nossas identidades de gênero, podemos questionar e romper com os determinismos e essencialismos que se baseiam em características biológicas para gerar homens e mulheres.

Articulando a relação entre gênero e educação com o meu tema de pesquisa, afirmo que a Educação Física é um espaço, entre tantos outros, que ensina sobre como nos constituirmos como sujeitos masculinos e femininos. Nesse sentido, podemos marcar também a importância de romper com o entendimento da Educação Física como uma pedagogia mediadora para pensá-la como uma prática que esquadrinha, diferencia e produz formas ‘corretas’, e outras nem tanto, de viver o gênero. Acredito, ainda, e é por isso que me propus a investigar esse lugar, que as aulas separadas entre meninos e meninas talvez possam se constituir como um *locus* investigativo produtivo para pensar que discursos e saberes produzem essas classificações e como esses processos funcionam.

A segunda implicação articula-se com a primeira ao afirmar o gênero como uma forma de organizar (não de maneira fixa) a cultura. O conceito de cultura com o qual trabalho origina-se de uma movimentação teórica nomeada como “virada cultural⁶⁰”, em que o conceito deixa de ser entendido como qualidade ou vertente do social (cultura de massa *versus* alta cultura ou como sinônimo de hábitos e costumes) e passa a ser pensado

⁶⁰ Stuart Hall (1997) utiliza esse termo e explica bem esse processo.

como responsável pela constituição do social. Há a contribuição dos Estudos Culturais⁶¹, que, de forma significativa, vêm tratando o conceito de cultura como “[...] campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação” (SILVA, 2000:32). Como campo de luta, nesse referencial, o conceito de cultura está atravessado pelo conceito de poder, desenvolvido por Michel Foucault. Então, aqui, cultura significa possibilidades de jogos e relações de poder.

Tomo o conceito de poder desenvolvido por Michel Foucault como elemento fundamental na sua relação com o conceito de saber para problematizar os discursos que constituem a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, principalmente aqueles atravessados por corpo e gênero. De acordo com Rosa Fischer, que analisa a produção televisiva como uma possibilidade discursiva de estudo, o discurso “[...] trata de um campo de saberes articulados entre si, constituído historicamente e em meio a disputas de poder” (2001a:88). Ao aproximar esse conceito do meu tema, entendo que as condições de emergência de determinados discursos estão atravessadas por uma rede de saber-poder que funciona permitindo que determinadas coisas, e não outras, sejam ditas sobre a separação, efetivamente constituindo-a na Educação Física escolar.

Aqui, o poder é produtivo, uma ação sobre outra possível ação, e é exercido pelos sujeitos na cultura, e não detido em determinados grupos. Ainda sobre a relação poder-saber, Michel Foucault argumenta:

Temos antes que admitir que o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1987:27).

Pensando nas relações de gênero com base na citação acima, entendo a produção cultural das diferenças de gênero como efeitos de poder-saber. Penso, então, que os

⁶¹ Para abordar de forma mais ampla os movimentos do conceito de cultura a partir dos Estudos Culturais, indico as produções dos autores Stuart Hall (1997), Ana Carolina Escosteguy (2004) e Marisa Vorraber Costa (2004).

processos de distinção entre homens e mulheres se constituem e se sustentam em saberes sobre feminilidade e masculinidade que são legitimados como ‘verdadeiros’. Esses processos, que acionam e produzem certa diferenciação, estabelecem hierarquias (que não são fixas) e desigualdades entre as diversas formas de viver identidades generificadas. Essa conceituação de poder-saber permite que possamos pensar as relações de gênero para além das análises que instituem homens como ‘vilões’ e mulheres como ‘submissas’. Ambos exercem poder a partir de suas posições, tornando essa relação mais dinâmica e instável, conforme o referencial pós-estruturalista.

Com relação à minha temática, ao compreender gênero como organizador da cultura, entendo a prática da separação como a materialização de um tipo de organização das aulas de Educação Física na escola que atribui ao sexo e às características ditas naturais de meninos e meninas um caráter classificatório, de hierarquização, de organização dessa disciplina, assim como uma forma que marca a oposição e ensina sobre os ‘distintos destinos’ de homens e mulheres.

Caminhando num sentido contrário ao estabelecimento de binarismos, apresento a terceira implicação: a compreensão do conceito de gênero como relacional. Isso significa considerar que masculinidades e feminilidades são produzidas numa relação de produção mútua. Não são pólos fixos que se constroem de forma autônoma, a partir de uma lógica dicotômica, em que haveria uma exterioridade entre masculino e feminino. Segundo a perspectiva pós-estruturalista, principalmente a partir das contribuições de Jacques Derrida, seria necessário um movimento de desconstrução, uma operação que permitiria pensar e marcar a pluralidade de qualquer lógica construída culturalmente como binária, inclusive a lógica da separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física na escola.

Nesse sentido, o caráter relacional do conceito de gênero implica que as diferentes formas de viver a masculinidade são construídas em reciprocidade com a produção das

feminilidades. Romper com a singularidade dos pólos para pensar a sua multiplicidade é uma das conseqüências dessa forma de compreender o conceito de gênero.

Por último, sinalizo a quarta implicação: a imbricação de gênero com outras categorias. A partir desse pressuposto, o entendimento de gênero torna-se ainda mais plural e multifacetado, pois marcas como raça/etnia, idade, sexualidade e classe, por exemplo, multiplicam as possibilidades de viver masculinidades e feminilidades, que se relacionam e se conflitam na produção cultural das identidades generificadas.

Nesse processo, as categorias entremeiam-se. Associadas de diferentes maneiras, localizam os sujeitos e grupos em lugares distintos em relação às suas formas de viver feminilidades e masculinidades, ou seja, de exercer poder. Ser mulher e negra é uma posição culturalmente diferente de ser mulher e branca, isto é, essas marcas redimensionam e produzem as posições de gênero. Assim, acentua-se o caráter momentâneo, local e situado das identidades de gênero ao entrelaçarmos outros marcadores.

Além dessas implicações, posicionar como compreendo o conceito de linguagem nesta perspectiva, que lhe confere centralidade, é uma tarefa fundamental nesta investigação. Para definir e marcar o conceito de linguagem que assumo, penso na necessidade de comentar os deslocamentos desse conceito a partir da “virada lingüística⁶²”. A partir desse movimento, apresenta-se um outro entendimento em relação à linguagem, onde nada tem sentido em si, pois os sentidos são atribuídos pela linguagem. Assim, a linguagem passa a ser compreendida como capaz de constituir a realidade, como “sistema de significação” (SILVA, 2003b, p.78). Essa concepção difere de outras abordagens, que

⁶² Movimento que teve sua origem, segundo Mauro Condé (1998), nos países de língua inglesa e que marca uma nova configuração ou entendimento da linguagem na filosofia (e para além dela), onde era anteriormente compreendida como uma “última demão na pintura filosófica” (CONDÉ, 1998:17). Após as discussões originadas dessa movimentação, a linguagem passa a ser entendida como constitutiva do social e, dessa forma, anterior ao pensamento filosófico.

atribuem à linguagem uma função comunicativa ou representacional e a entendem como responsável por rerepresentar o objeto/algo que estava em outro lugar.

Ao ser uma função de significação, a linguagem realiza um processo de diferenciação na cultura, atribuindo sentidos que não são imanentes ou transcendentais – são significados arbitrários, disputados, alvo de lutas, atravessados por relações de poder na cultura. Entretanto, esse não é um processo fixo, imutável ou estável, pois se constrói a partir de uma característica fundamental à linguagem - a fixação do significado vacila. Essas questões possibilitam que diferentes grupos estejam sempre se movimentando, se deslocando, estabelecendo embates em torno dos processos de significação.

Ainda com relação aos significados, estes não estão disponíveis aleatoriamente para que possam ser utilizados e ‘colados’, a partir de um processo lingüístico, nos objetos, sujeitos ou práticas, pois se constituem a partir de ações discursivas. Desse modo, problematizar os discursos que constituem a separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física na escola leva à problematização dos significados que são atribuídos culturalmente aos grupos e sujeitos, assim como às práticas dessa disciplina escolar. Significados que hierarquizam o social, mas que, perigosamente, podem ser constituídos discursivamente de forma a caracterizar-se como essenciais aos sujeitos, o que pode possibilitar desigualdades perversas nas relações sociais.

Entendo discurso como prática, e não como produto de indivíduos falantes, numa série de elementos lingüísticos encadeados por uma formação ou ordem de uma frase, por exemplo. A partir da contribuição de Michel Foucault, podemos conceituar discursos como:

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

Ao entender discurso como prática, estou me referindo, assim como aponta Céli Pinto (1989), às práticas discursivas e não-discursivas. A relação entre esses dois atributos discursivos não é de similaridade, nem de causalidade. Entretanto, suas diferenciações são perspicazes, como apresenta a autora: “Se, por um lado, o discurso necessita de um aparato não-discursivo para ser enunciado, por outro, ele renova esse aparato no seu próprio interior [...]” (PINTO, 1989:24).

A partir desse conceito operativo de discurso, escolhi a análise discursiva desenvolvida na teorização foucaultiana como estratégia metodológica para tratar o *corpus* investigativo desta dissertação. Rosa Fischer (2001b) explora de forma minuciosa as implicações da assunção nas investigações de uma “teoria foucaultiana de discurso”. Segundo a autora, alguns conceitos, como enunciado, prática discursiva, sujeito e heterogeneidade discursiva, são imprescindíveis nessa movimentação teórico-metodológica.

Antes de referir-me de forma minimamente detalhada a esses elementos, gostaria de demarcar o que, em muitos momentos não tão tranqüilos, compreendi e trabalhei como análise discursiva numa perspectiva foucaultiana. Algumas produções teóricas foram essenciais nos caminhos que percorri. Dentre elas, destaco as obras *Arqueologia do Saber* (2005) e *A ordem do discurso* (2006), de Michel Foucault, assim como o trabalho de estudiosos/as que se ‘debruçam’ sobre a teorização desse autor nas suas produções, como Rosa Fischer (2001b), (2002a), (2002b) e Alfredo Veiga-Neto (2003), por exemplo.

Nesse sentido, as 90 páginas de transcrições das entrevistas, juntamente com as informações obtidas com os questionários, mais o projeto político-pedagógico de uma escola e o Caderno nº 9 da SMED, compõem o material discursivo analisado nesta dissertação. Esse material não foi analisado discursivamente com o intuito de buscar uma origem, uma linearidade dos discursos que constituem a separação de meninos e meninas na Educação Física escolar. Segundo Foucault,

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado [...]. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo da sua instância (FOUCAULT, 2005:28).

Aqui, a análise discursiva opera com uma produção contingente, temporal, histórica, sem o entendimento de que havia algo ali, oculto, pronto a ser descoberto com um investimento minucioso, mas sim na exterioridade, textualidade e positividade que lhe são próprias nesse referencial. Ou, como orienta Rosa Fischer, “[...] que se busque nesses materiais também a descrição minuciosa das práticas a que eles fazem referência [...] mais do que isso que essa descrição tenha o olhar atento da não existência de objetos naturais [...]” (FISCHER, 2002b:65). Assim, nossos objetos são tratados como construções culturais, engendradas por determinadas relações e organizações discursivas que não se constroem de forma homogênea, mas que se apóiam umas nas outras ao mesmo tempo em que se distanciam. Enfim, preciso descrever suas possibilidades, suas multiplicidades, suas dispersões. Preciso complexificar sua distribuição, seus movimentos e sua ordem.

Ainda segundo Foucault (2005), é necessário estar atento/a a algumas questões, como: às condições de emergência dos objetos discursivos; às relações discursivas que não estão presentes e não constituem o interior dos objetos, mas que permitem seu aparecimento; e às relações discursivas que não necessariamente são construções interiores aos discursos. Tenta-se não buscar o não-dito ou o que está, supostamente, por trás nesse tipo de análise discursiva; não se pretende entender os discursos como ligações entre o real e as palavras que o descrevem, mas “[...] tenta-se ficar no nível do próprio discurso” (p.54).

Com isso, as falas decorrentes das entrevistas não são tratadas como uma manifestação de um sujeito ‘racional’, no sentido moderno da palavra, em que ele teria condições de se apropriar e desenvolver a razão para ser cada vez mais dono e consciente de si. Aqui, os discursos subjetivam, produzem posições de sujeito. É nesse sentido que as falas são apenas uma forma de enunciar que lugares, que posições de sujeito esses

entrevistados ocupam, que discursos constituem suas concepções sobre Educação Física escolar, suas práticas pedagógicas, suas falas sobre a separação de meninos e meninas.

Desse modo, é importante apresentar o conceito de enunciado e operar com ele, compreendendo-o como parte ínfima e, ao mesmo tempo, capaz de atravessar toda uma formação discursiva. Para trabalhar com essa conceituação, é necessário entender a sua noção de dispersão, ou seja, enunciados nunca estão sozinhos, estão sempre ligados a outros. Os enunciados não são apenas frases, atos lingüísticos ou os compostos gramaticais de uma frase – eles são de outro nível. Michel Foucault, após tentar compor uma argumentação e definição sobre enunciado, diz:

Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2005:98).

Para Foucault, “não há razão para espanto”, mas afirmo, como pesquisadora que ‘dá os primeiros passos’ nesta teorização, que há razão para cuidados. Ao propor uma análise discursiva, de certa forma, proponho-me a uma análise dos enunciados que atravessam o *corpus* desta dissertação. Os enunciados não podem ser ‘catados’ nas falas, não são independentes nem estão ocultos, de forma que devemos fazer com que eles apareçam. Ou seja, “descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos [...] uma existência, e uma existência específica” (FOUCAULT, 2005: 123).

Nesse sentido, ao me inspirar na análise discursiva foucaultiana e ao atravessar corpo e gênero aos discursos que constituem a separação como necessária, é possível questionar ao *corpus* desta pesquisa, o que se diz sobre a separação de meninos e meninas, como se diz e quando se constitui a necessidade de separar. Os próximos capítulos desta dissertação são produtos da análise que empreendi. Seus títulos *O corpo que ‘pulsa’ na*

Educação Física escolar e Gênero: categoria teórico-analítica da separação já anunciam a dimensão da produtividade destes conceitos nesta trama.

4. O CORPO QUE 'PULSA' NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR⁶³

“Se a Filosofia, como afirma Foucault, é este exercício e suspeita, esta busca inquietante por aquilo que ainda não pensamos, esta interrogação sobre a própria maneira de nos conduzirmos, então a Filosofia da Educação precisa ser um questionar-se sobre as certezas prontas do universo educacional” (Sílvio GALLO, 2006:254).

Tomo como ‘mola propulsora’ desta seção a argumentação construída pelo autor Sílvio Gallo (2006) acerca das aproximações e potencialidades da produção filosófica foucaultiana como exercício para pensarmos o campo da Educação. É um movimento próximo do que propõe Sandra Corazza (2002) em seu texto ao criar e utilizar a expressão “pesquisa-que-procura” para inserir uma ligação entre a ação de pesquisar e de ensinar que tensione outras possibilidades de deslocamento e de exercício do pensamento na Educação, e aqui incluo a Educação Física. De forma importante, a autora aponta que, para atrever-se na “pesquisa-que-procura”, é necessário um movimento de insatisfação com as certezas absolutas. Segundo a autora, o descontentamento “[...] é que nos faz passar tanto tempo e tanto trabalho, dedicando-nos a ressignificar o que já estava significado” (2002:59).

Nesse sentido, provoco(-me) a insatisfação nesta dissertação e a tomo na sua positividade – uma positividade que atravessa a dimensão política das discussões que empreendo sobre corpo no decorrer deste texto. Para lidar com esse movimento de questionamento, tensionamento e insatisfação, resumo os deslocamentos iniciais desta seção nas ações de marcar e suspeitar do que se diz, de como se diz e de quando se diz sobre corpo. Ou seja, de forma mais direta, escrevo priorizando marcar o entendimento e a

⁶³ O título deste capítulo foi inspirado no título do artigo de Luís Henrique Sacchi dos Santos (2007) intitulado “O corpo que pulsa dentro e fora da escola”. Nesse texto, o autor problematiza o corpo como produção cultural e estabelece algumas ligações entre a produção do corpo fora da escola e no espaço escolar, dando maior atenção à discussão sobre esse espaço social.

conceituação de corpo com os quais opero nesta dissertação, ao mesmo tempo em que suspeito das certezas e explicações simplificadas e naturalizadas que atribuem a uma marca a possibilidade de dizer e classificar o que é um corpo. Exemplos desse processo, como a identificação da cadeia genética dos indivíduos, sua manipulação e possível reorganização para ‘pureza’ humana ou o entendimento de que fatores hormonais encaminham possibilidades quanto ao futuro das sexualidades dos indivíduos, são inteligíveis e possíveis a partir de um regime discursivo que os autoriza. Discursos produzidos em meio às chamadas ‘vozes da ciência’ são tomados como verdades inquestionáveis, especialmente quando tomam a biologia como única e mais verdadeira possibilidade de constituir (e de falar sobre) o corpo. Em outras palavras, quando a biologia é localizada como sinônimo de ciência, desautorizando outras explicações ou as situando como menos científicas.

A partir da perspectiva pós-estruturalista, privilegiando as contribuições de Michel Foucault, e movimentando-me pelos Estudos Feministas, de Gênero e Culturais, retomo o argumento de que a cultura é compreendida como “campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação” (SILVA, 2000:32) para tensionar a posição que o corpo ocupa como apresentação inequívoca da identidade na contemporaneidade. Esse exercício de significação, no caso dos corpos, em geral, atribui às marcas biológicas o ‘status’ de verdadeiras evidências dos sujeitos (de quem são os sujeitos). Segundo Guacira Louro (2001a), dessas marcas, deduzem-se identidades sociais, como as sexuais, de gênero ou étnicas. Entretanto, ao entender-se que as identidades (e as diferenças) se constituem através da relação identidade-diferença, é possível complexificar o processo no sentido de entendê-lo como instável, indefinido e estabelecido nas redes de poder-saber da cultura. Dessa maneira, o exercício que proponho nesta investigação, inspirada e atravessada pelas perspectivas teóricas citadas anteriormente, é o de suspeitar das teorizações que constituem o corpo apenas como substrato biológico, para questionar como algumas marcas, inclusive as que se referem à biologia do corpo, são significadas como definidoras dos sujeitos e de suas identidades.

Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2004) conceituam o corpo para além das explicações biológicas ao dizer que:

[...] ele é assumido, aqui, como algo que se constrói no cruzamento entre o que aprendemos a definir como natureza (ou biologia) e como cultura ou, dito de outro modo, na interseção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura (MEYER; SOARES, 2004, p.8-9).

Nesse sentido, é importante marcar que o corpo é, sempre, resultado provisório e inacabado. Atravessado e constituído por categorias sociais como classe, geração, raça/etnia, gênero e sexualidade, pode ser significado de diversas formas. Conferir importância à cultura na ‘fabricação’ dos corpos e dos sujeitos, neste estudo, é entendê-los como produtos dos regimes discursivos contemporâneos que neles se inscrevem, marcando-os como corpos dotados de determinados significados (e não de outros) dentro do espaço escolar ou fora dele. Stuart Hall (1997) contribui na argumentação que ora desenvolvo ao desdobrar, em seu texto, como alguns conceitos são compreendidos após a virada cultural; ele explica que:

Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (HALL, 1997:29).

Não estou, aqui, negando a materialidade dos corpos, mas sim problematizando como essa ‘concretude’ é significada num exercício reiterado e constante que busca a fixação de determinados sentidos sobre os corpos, como se estes fossem próprios ou essências dos sujeitos.

Constituída por e constituindo esses discursos, a escola aqui não é entendida como elemento neutro na sociedade – como se estivesse fora da cultura. A escola também fala sobre corpo, compreende-o de uma determinada forma, constitui-o como objeto e como elemento a ser manipulado, disciplinado, coordenado, docilizado. Instituições modernas,

como a escola, os hospitais e as prisões, por exemplo, compartilham, a partir da produção foucaultiana, de uma tecnologia do poder que atua diretamente sobre os corpos – a disciplina⁶⁴ –, com técnicas de vigilância, distribuição, organização e classificação, por exemplo, objetivando a produção de indivíduos produtivos e dóceis.

A escola marca os corpos! Mais do que marcar, pode-se dizer que o conjunto de ordenamentos escolares produz corpos, produz modos de sentar, de levantar, de caminhar e de aguardar. Ela não atua apenas sobre as mentes dos indivíduos, como histórica e tradicionalmente a ciência positivista tratou de evidenciar, com a dualidade cartesiana razão *versus* corpo. Nessa perspectiva, principalmente pela influência dos Estudos Culturais, a escola é entendida como mais uma das pedagogias culturais que atuam sobre os corpos. Nesse sentido, retomo a aproximação entre cultura e pedagogia, citada no capítulo metodológico e sugerida por Tomaz Tadeu da Silva (2005), para problematizar como a disciplina escolar Educação Física funciona como uma das pedagogias dos corpos na educação escolarizada na contemporaneidade ensinando determinadas formas de compreendê-los, vivê-los (e não vivê-los) no espaço escolar e/ou fora dele.

Para pensar, especificamente, a prática da separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar, introduzo a frase apresentada por Denise Sant'Anna no princípio de um dos seus textos, quando ela pergunta e, ao mesmo tempo, dá pistas para pensarmos sobre a produtividade de trabalhar e pesquisar corpo e história. Para exemplificar como essa ligação é 'frutífera', a autora lança uma questão com relação ao tema do corpo: “como uma dada cultura ou um determinado grupo social criou maneiras de conhecê-lo e controlá-lo?” (SANT'ANNA, 2006:4). Na tentativa de compreender (e de responder) esse

⁶⁴ Em *Vigiar e Punir* (1987), de acordo com Michel Foucault, o corpo supliciado e exposto como espetáculo do poder é substituído por uma outra invenção mais produtiva e menos violenta. As disciplinas, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (1987:118), a partir dos séculos XVII e XVIII, estabelecem uma relação com o corpo de forma a garantir sua produtividade e ao mesmo tempo sua submissão. Uma segunda tecnologia do poder é o biopoder. Na aula de 17 de março de 1976, Michel Foucault (2000) fala sobre o biopoder e sua relação com a disciplina, reiterando que não há uma substituição da última pelo primeiro, e sim uma incorporação. Segundo o autor, a partir da segunda metade do século XVIII, essa “biopolítica da espécie humana” (2000:289) atuará sobre o corpo-população.

questionamento, a autora sinaliza a possibilidade de caracterizarmos uma dada cultura e um determinado período histórico através dos corpos, pois eles falam, exprimem, estampam as regras sociais e as (im)possibilidades de uma determinada época e/ou lugar. São “o mais belo traço da memória da vida” (SANT’ANNA, 2000:57).

Ao voltar-me para a Educação Física escolar, especificamente para a separação de meninos e meninas, com o objetivo de oferecer elementos para compreensão (e suspeição) dos corpos nesse espaço institucional e pedagógico, é possível (e provável) que aí se atravessem características da contemporaneidade, regras sociais e marcas culturais de uma sociedade e significados compartilhados culturalmente. Desse modo, tratando-se do tema da separação de meninos e meninas na Educação Física escolar, podem-se problematizar compreensões de corpo produzidas nesse espaço pedagógico-institucional, mas, ao mesmo tempo, situar que ali se atravessam entendimentos compartilhados num espaço cultural mais amplo. Essa é uma provocação possível, mas que não assumo como objetivo central desta seção nem desta dissertação.

4.1 UMA TELA RACHADA PELO BIOLÓGICO

Conhecer o corpo é, também, uma tarefa incerta, e as certezas acumuladas a seu respeito são provisórias. Pois, cada corpo, longe de ser apenas constituído por leis fisiológicas, supostamente imutáveis, não escapa à história (SANT’ANNA, 2000:50).

Uma reportagem intitulada “Humanidade caminha para a bissexualidade, diz cientista italiano” publicada no *Jornal O Sul* no mês de agosto deste ano apresenta uma ligeira argumentação sobre a ‘teoria’ do médico oncologista e ex-ministro da Saúde italiano Umberto Veronesi. Segundo ele, a evolução natural das espécies promoveria e/ou determinaria a possibilidade de a humanidade tornar-se bissexual, pois “o homem está

perdendo suas características e tende a se transformar em uma figura sexualmente ambígua, enquanto a mulher está se tornando mais masculina. Desta forma, a sociedade evolui para um modelo único” (HUMANIDADE caminha para a bissexualidade, 21/08/2007, p.5).

De forma central, os argumentos utilizados por esse profissional para fundamentar sua ‘teoria’ e, ao mesmo tempo, constituir compreensões tanto de gênero quanto de sexualidade são produtos de discursos que tomam a biologia como única explicação da vida. Nessa reportagem, a causa das mudanças comportamentais de homens e de mulheres com relação à constituição das suas identidade de gênero e de sexualidade está nas alterações dos níveis de hormônios e da produção de espermatozoides, ou seja, são os órgãos reprodutores e as glândulas hormonais os grandes indicadores do rumo à bissexualidade.

Trago essa reportagem para iniciar esta seção porque penso na produtividade de apresentar e discutir como a contemporaneidade atribui ao corpo, ou melhor, à biologia do corpo, explicações e justificativas sobre a constituição dos sujeitos, das suas (im)possibilidades e dos seus ‘destinos’ sociais. Essa é a discussão central que empreendo neste capítulo. Dessa forma, retomo o meu tema de pesquisa – a separação de meninos e meninas na Educação Física escolar – e a minha questão de pesquisa – como corpo e gênero atravessam os discursos que se articulam para justificar essa prática – para colocar sob tensão as questões: de que corpo se fala quando docentes separam meninos e meninas na Educação Física escolar? Que discursos o materializam como justificativa da separação nessa disciplina escolar? Como alguns atributos corporais são significados de forma determinante nesse processo?

Neste momento, trago alguns excertos de entrevistas realizadas com os/as professores/as que separam meninos e meninas na Educação Física escolar, entendendo suas falas como produtos discursivos. Opero com uma análise que evidencia os discursos

que tornaram possíveis determinados posicionamentos e argumentos contidos nas falas, sem me deter em um tipo de ‘exame’ que, como explica Michel Foucault (2005), “[...] se volta ao aquém do discurso – lá onde nada ainda foi dito” (p.54). Segundo ele, “não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si [...]” (p.54).

Produtores e produto das relações de poder-saber, os discursos interpelam os sujeitos e possibilitam que estes assumam determinadas posições (e não outras). Judith Butler, estudiosa americana dedicada aos estudos nomeados como *queer*⁶⁵, em entrevista onde apresenta conceitos importantes na sua produção teórica, como performatividade, corpos abjetos e heteronormatividade, destaca que “[...] discursos, na verdade, habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (PRINS; MEIJER, 2002:163). Nesse sentido, a separação de meninos e meninas na Educação Física escolar é aqui entendida como uma ação constituída e justificada por discursos que também se materializam nos corpos dos/as alunos/as. Entretanto, que corpo esses discursos produzem ao habitá-lo na Educação Física escolar?

Provocado pela questão sobre se era necessária uma ação pedagógica diferenciada para ensinar meninos e meninas, o entrevistado Sérgio argumenta que, com relação à aprendizagem, não há diferença de resultados. A aprendizagem é garantida para os dois grupos, entretanto, o processo é diferenciado. Segundo ele, na hora do treinamento, todos conseguem “responder da mesma forma”, mas:

Claro que os meninos vão responder com força, energia. E esse movimento do menino que eu mencionei, com energia, com força, a menina faz este mesmo movimento só que com menos força e com menos energia. Enquanto o menino explode e vai lá em cima e dá aquela cortada enorme, com tudo e com toda a explosão, a menina faz a mesma coisa, dá um ‘pulinho de nada’, porque é uma estrutura muscular bem inferior, né. E a raiva dela, aquela agressividade necessária para o esporte não é tão grande quanto a do menino, isso aí não é uma regra [...]. Então, é bem por aí a diferença. Eles vão chegar junto lá, o movimento vai ser compreendido no mesmo momento, no mesmo tempo, só que a energia, a agressividade, a violência que ele bota naquele movimento, ele é completamente diferente dela. É por aí, é só isso que existe, mas, no treinamento, é tudo igual (Sérgio, 09/11/06, p.9).

⁶⁵ No segundo capítulo do livro *Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*, Guacira Louro (2004c) apresenta algumas características desses estudos e contextualiza a produção de alguns estudiosos.

Apresento mais dois trechos de fala de outro entrevistado. Questionado sobre as possíveis vantagens da separação de meninos e meninas na sua prática pedagógica e cotidiana, o entrevistado Michel argumenta que há a possibilidade de um trabalho específico.

Mais direcionado a um grupo mais homogêneo, pelo menos em relação ao sexo. Normalmente, o que acontece: a diferença entre meninos e meninas não é de velocidade, não é de cognição, não é de rapidez de raciocínio, é de força. Sempre ou 90% das vezes, o guri é mais forte que a menina. E se houver choque em determinada atividade com contato físico, ela vai levar a pior, e isso é um problema (Michel, 14/11/06, p.5).

Posteriormente, o mesmo entrevistado fala sobre a necessidade de separação nos momentos dos jogos, principalmente em relação a conteúdos específicos, como o basquete, por exemplo. De acordo com Michel, as impossibilidades do trabalho misto e, conseqüentemente, as justificativas para a separação são:

Eu vou mais ainda pela estatura, pela compreensão física. Porque os guris, geralmente, eles são mais altos e mais pesados que as gurias e mais fortes, porque a questão muscular a gente não pode... Porque os guris são sempre mais fortes que as gurias, quase sempre, 99% das vezes. E o que me preocupa mais é isso (Michel, 14/11/06, p.8).

No contexto dessas falas, é possível destacar que uma noção de corpo atravessa os argumentos. Os meninos, de forma generalizada, são descritos como tendo mais força, mais agressividade e mais violência na ação motora. Já as meninas são apresentadas como tendo menor energia e força, com destaque para “sua estrutura muscular inferior”. Isso como se os corpos de meninos e de meninas se diferenciasssem por desníveis na estrutura física. Nesse processo de diferenciação de corpos masculinos e femininos, um atributo corporal é nomeado e constituído como referência para hierarquizar os corpos, e parece-me que a estrutura muscular assume um lugar central no caso da separação de meninos e meninas na Educação Física escolar. Sobre as investidas na naturalização das diferenças, Guacira Louro (2000b) diz que:

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados – cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem – ou se produzem – divisões e distinções. Um processo que, ao supor “marcas” corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças (2000b:61).

Essa hierarquização corporal através da estrutura muscular, de forma geral, classifica, nomeia e constitui os corpos dos meninos como referentes em relação aos corpos femininos, como se estes últimos estivessem ‘naturalmente’ distantes do padrão masculino. A definição de um detalhe anatômico como marca da diferenciação entre homens e mulheres parece não ser um exercício atual.

Thomas Laqueur (2001), em seu livro, trata de problematizar o sexo como uma invenção epistêmico-cultural ao discutir como corpo e gênero se relacionam e se implicam na significação e, dessa forma, na produção do que se entende sobre o sexo anatômico de homens e de mulheres e suas funções num determinado período histórico. De acordo com o autor, antes do século XVII, o “modelo de sexo único” era predominante, pois estava articulado com as representações de feminilidade e masculinidade autorizadas socialmente. De certa maneira, esse modelo era produto dos discursos de gênero, mas ao mesmo tempo era tomado como origem e justificativa dos ‘destinos’ sociais diferenciados para homens e mulheres.

No modelo apresentado e discutido por Laqueur (2001), o corpo masculino e o corpo feminino diferenciavam-se apenas na localização dos órgãos reprodutores, pois ambos, homens e mulheres, possuíam as mesmas estruturas, mas em locais diferentes. Essa diferenciação foi justificada pela falta e, em alguns casos, pelo excesso de calor vital nas mulheres. Assim, a falta de equilíbrio no calor vital teria produzido corpos femininos, ou melhor, corpos imperfeitos.

Num segundo momento do seu livro, Thomas Laqueur indica como esse modelo coexistiu, mas com menos força, com o entendimento de que homens e mulheres teriam sexos diferenciados. O autor resume a relação entre o “modelo de sexo único” e o “modelo de dois sexos” afirmando que:

[...] em certa época o discurso dominante interpretava os corpos masculino e feminino como versões hierárquicas e verticalmente ordenadas de um sexo, e em outra época como opostos horizontalmente ordenados e incomensuráveis [...] (LAQUEUR, 2001:21).

Trago a produção de Thomas Laqueur (2001) de forma intencional para problematizar ‘o corpo que pulsa’ quando se separam meninos e meninas na Educação Física escolar, visto que sua obra se desloca a partir de uma idéia central: “a biologia e a experiência sexual humana refletem a realidade metafísica na qual se acreditava que a ordem social repousava” (p.22). Isto é, a biologia também é uma construção cultural.

Retomando alguns elementos das falas apresentadas anteriormente que se referem à constituição dos corpos masculinos e dos corpos femininos dos/as estudantes, parece-me que a discussão que Silvana Goellner⁶⁶ empreende sobre os essencialismos pode ser produtiva para, assim como Thomas Laqueur, evidenciar o caráter cultural da biologia. No caso das justificativas para a separação de meninos e meninas na Educação Física escolar, os discursos que atravessam as falas constituem o corpo como biológico e, ao constituí-lo, atribuem a algumas marcas a possibilidade de determinar os ‘destinos’ sociais dos sujeitos, como se homens e mulheres tivessem características inatas e distintas. Segundo a pesquisadora, o essencialismo vê suas justificativas e, paradoxalmente, sua ruína nas naturalizações.

No caso das falas dos entrevistados sobre “a estrutura muscular inferior” das meninas em relação aos corpos dos meninos, parece-me que a força é, reiteradamente,

⁶⁶ Em nota de rodapé, Patrícia Balestrin (2007) apresenta informações sobre a palestra intitulada “Entre o sexo, a beleza e a saúde: o esporte e a cultura fitness”, proferida no dia 27.11.2006, na Faculdade de Educação da UFRGS, juntamente com Tânia Swain e Guacira Louro.

significada como atributo inato dos corpos masculinos, como essência de sua biologia, como marca definidora desses corpos; e é com base nessa “força superior” que esses corpos são tomados como detentores de maior energia e agressividade, além de serem considerados mais propensos à violência. Além disso, nestes trechos apresentados, é possível fazer uma ‘jogo’ com o que Laqueur (2001) argumenta sobre a teoria de sexo único, na qual a mulher é igual, entretanto inversa, ao homem. Uma inversão que é decorrência da sua falta de calor. Retomando o depoimento do entrevistado Sérgio, os meninos e as meninas conseguem realizar os mesmos movimentos, contudo com diferenças em relação à força e à energia. Desta forma, neste contexto discursivo, não seria ‘natural’ ir contra a raiva e a energia do menino – figura falada em primeiro lugar, tomada como o modelo, a regra, a norma. Já a menina é descrita pelo modo como se afasta da regra.

É possível relativizar tal entendimento e, ao mesmo tempo, visibilizar as ‘escarificações’ da cultura nos corpos ao trabalhar-se com a argumentação de Silvana Goellner (2003b) quando afirma que “não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem” (p.29). Essa idéia relaciona-se diretamente com as representações dos corpos masculinos e femininos na Educação Física escolar, onde para uns há força, energia e, dentro da lógica que naturaliza, há uma suposta homogeneidade masculina. Para outros, há uma estrutura física inferior, frágil e apática. Entretanto, o apagamento das singularidades operacionalizado pela suposta homogeneidade desses dois pólos também desconsidera outras categorias sociais constituidoras dos sujeitos, como raça/etnia, classe social, sexualidade e geração, por exemplo.

Essas compreensões perpassam as falas dos/as professores/as tanto para justificar a separação quanto para descrever as potencialidades do trabalho misto. A entrevistada Alexia menciona que a questão das diferenças entre meninos e meninas perpassa as aulas mistas cotidianamente e que, em algumas situações, há um trabalho pedagógico da

professora mais voltado para os meninos, para que esses alunos percebam, compreendam e respeitem as diferenças. No excerto abaixo, a professora cita uma forma de abordar o tema com seus alunos:

Eu não estou dizendo que ela é menos do que tu, que ela sabe menos do que tu, que ela pode menos do que tu. Eu apenas estou te dizendo que o corpo dela é diferente do teu. “Tá, professora. Eu já entendi”. [...] Mas lá, quando ele for casado, ele vai poder respeitar a mulher dele num outro espaço, porque ele vai saber que uma coisa que é realidade é que o corpo da mulher é diferente do corpo do homem, né. Porque tem também uma corrente da Educação Física que diz que é todo mundo igual, e eu já não saco tudo disso. Eu sou mulher e eu sei o quanto dói uma bolada no seio e sei o quanto isso é ruim. E os médicos já me alertaram para nódulos no seio em mulheres que tomam muita bolada. Então, porque se eu vou jogar contra mulher, a força é equivalente. É obvio que, se eu pegar uma atleta pela frente, ela vai ter a mesma força do menino, mas isso seria também se a atleta estivesse jogando num clube (Aléxia, 07/12/2006, p.6).

Ao apresentar esse trecho, problematizo que, mesmo referindo-se ao cenário de uma aula mista, é possível configurar articulações entre os discursos do corpo como ‘entidade’ biológica e da fragilidade feminina atravessando e constituindo meninos e meninas, seus corpos, suas possibilidades no espaço escolar e também as práticas pedagógicas ministradas pelos/as professores/as. Na construção desta investigação e na tessitura das análises, vou costurando elementos que possibilitam pensar como esses dois conceitos – corpo e gênero – marcam a Educação Física escolar.

No contexto desta investigação, ou seja, no da separação na Educação Física escolar, a força é significada como um atributo ‘próprio’ e ‘natural’ dos corpos masculinos. Ao referendar as entrevistas e, de novo, reiterar o meu ‘diário de campo’ como professora atuante na escola, afirmo que essa é uma justificativa que tem legitimidade no universo cultural da Educação Física escolar, estendendo-se não só às aulas em que há separação, como também às aulas mistas. Nesse caso, a submissão de regras ‘especiais’⁶⁷ que

⁶⁷ No sentido de regras inventadas para realização de jogos mistos, os quais, em geral, são desportivos. Regras que buscam equilibrar a força e a participação de meninos e meninas nas atividades, ao mesmo tempo em que são utilizadas na tentativa de proteger as meninas de eventuais situações de violência em função da sua ‘fragilidade’. Por exemplo, há relatos nas entrevistas de ser permitido, no caso do futebol misto, aos meninos apenas o chute rasteiro. No caso de chute a meia altura, há marcação de uma falta para a equipe adversária, sendo uma menina a responsável pela cobrança. Um outro exemplo é a impossibilidade de as meninas assumirem a posição de goleiras.

supostamente atenuem ‘a força masculina’ nas atividades mistas é produto desse enunciado. Arriscando-me a uma análise que fratura a dimensão, via de regra, positiva desta concepção naturalizada de força masculina e sinalizando como os significados são produções culturais, em alguns contextos, não estaria, a força masculina, associada à violência familiar e/ou às mortes violentas de homens jovens em maior número do que de mulheres jovens, por exemplo?

O trecho citado da entrevista com a professora Alexia é interessante na medida em que expõe uma conflitualidade discursiva. O discurso da biologia, que atribui ao corpo singularidade no processo de diferenciação entre meninos e meninas, articulado com concepções de gênero naturalizadas e ao corpo reduzidas, relaciona-se e embate-se com a possibilidade de os corpos serem produtos das pedagogias da cultura. Ao relatar que uma atleta pode ter a força de um menino, a entrevistada assume uma posição que é produto de discursos que naturalizam a força como atributo masculino e, em oposição, destituem da mulher essa marca. Entretanto, ao mesmo tempo, ao referir-se à mulher atleta, a entrevistada distancia-se dessa posição e tensiona a naturalização ali estabelecida, pois entra em jogo a possibilidade do corpo como produto de diferentes pedagogias, inclusive de pedagogias esportivas.

Com base nessa argumentação e retomando a idéia apresentada e problematizada pela pesquisadora Silvana Goellner, percebe-se como os reducionismos produzem naturalizações que, ao mesmo tempo, podem se transformar em evidências da sua construção cultural. No caso da Educação Física escolar, a “estrutura muscular inferior” das meninas em oposição à força ‘inata’ dos meninos pode ser problematizada. Evidenciar as possibilidades de rupturas desses discursos é uma estratégia que, neste momento, empreendo para suspeitar do caráter totalizante e essencialista das maneiras de explicar o corpo apenas pela sua materialidade biológica.

Alex Fraga e Silvana Goellner (2004b) tensionam e marcam rupturas nos pressupostos da exercitação feminina defendidos por intelectuais como Fernando de Azevedo no início do século XX no Brasil. A defesa da prática de exercícios físicos pelas mulheres era voltada para a formação das “obreiras da vida”, as quais teriam na saúde do corpo, desenvolvida pelos exercícios, a possibilidade de uma maternidade sadia benéfica para si e para a nação. No entanto, o que os autores sinalizam é que há um projeto de corpo feminino associado a um investimento também num tipo de feminilidade em que “a harmonia corporal, a graça, a doçura e a delicadeza são identificadas como atributos femininos que devem ser preservados” (2004b:76). Entretanto, no mesmo período, mulheres ‘forçadas’ circulavam em apresentações que evidenciavam sua força física em circos e feiras, por exemplo. Os silêncios com relação aos exercícios de força e à existência dessas mulheres são reveladores dos entendimentos de corpo e feminilidade representativos daquela época.

Nesta dissertação, torna-se importante demarcar que há uma produção discursiva no contexto da cultura que produz entendimentos normalizados sobre diversos fatores, inclusive e intensamente sobre os corpos (e os gêneros). Mas isso não determina a inexistência de outras possibilidades, de outros entendimentos, se pensarmos que as ‘fronteiras’ do que podemos (ou não) ser são construções sociais. Com relação ao tema da separação na Educação Física escolar, parece-me que há uma representação de corpo biológico como matriz de distinção de meninos e meninas em que atributos como força, energia e agressividade são características de corpos masculinos – são a referência –, enquanto os corpos femininos são representados como mais frágeis, inferiores e mais lentos. Isso não significa que não coexistam nesse espaço pedagógico institucional, que é a escola e a Educação Física escolar, outros discursos e outros corpos rompendo, cotidianamente, com tais representações.

Vale ressaltar, contudo, que os discursos que constituem o corpo na Educação Física escolar estão intensamente articulados com a produção de feminilidades e masculinidades

‘possíveis’ e ‘aceitáveis’ nessa disciplina. Suas imbricações têm força no contexto discursivo que analiso. Antes de deter-me na discussão sobre gênero, conceito importante nesta investigação, na próxima seção, apresento um outro elemento para problematizar como diferentes discursos constituem e significam a biologia do corpo como justificativa para a separação – a idade entra em questão.

4.2 HÁ UMA IDADE PARA A SEPARAÇÃO?

Talvez a Educação Física, sobretudo a escolar, necessite refletir sobre sua adesão cega a modismos do deus mercado. Sobre sua ingenuidade e omissão frente à indústria do corpo. Sobre os fatalismos biológicos de fases de desenvolvimento e de faixas etárias determinando o que se ensina em uma aula de Educação Física (SOARES, 2006b:121).

Na epígrafe acima, a afirmação que se refere aos “fatalismos biológicos” da Educação Física escolar é uma excelente apresentação do que pretendo desenvolver no decorrer desta seção, apesar de, neste excerto, algumas afirmações não se encaixarem numa forma pós-estruturalista de tensionar e questionar a cultura. Aí, não há um grande manual de regras e condutas, mas um exercício epistemológico e político que tenta fazer perguntas de outro tipo, questionar de outra forma, duvidar do que já estava naturalizado, quase imperceptível.

Guacira Louro (2004c), ao tratar dos entremeios e dos limites entre os estudos feministas, estudos *gays* e lésbicos e teoria *queer*, especifica suas aproximações pós-estruturalistas, indicando que uma das possibilidades de articulação está na assunção de aspectos como o “[...] caráter construído e incompleto, a provisoriedade e a instabilidade de todas as identidades sexuais e de gênero” (p.1). Essas características citadas pela autora

tornam-se propriedades da relação identidade-diferença pelas suas ‘origens’ e pertencimentos à linguagem e ao processo de significação. Tomaz Tadeu da Silva (2003), nesse sentido, acrescenta que a identidade (e a diferença) “não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (p.78).

Dessa forma, ao assumir que as identidades são produções lingüísticas, o que proponho aqui é suspeitar da idade e da sua delimitação apenas no “tempo vivido pelo corpo” (VEIGA-NETO, 2000:217), para pensá-la como uma das categorias sociais, juntamente com tantas outras, como raça/etnia, gênero e sexualidade, por exemplo, que se atravessam na constituição dos sujeitos. As articulações entre essas categorias produzem diferentes formas de identificar e de ser representado dentro da cultura e, ao mesmo tempo, produzem efeitos concretos. Como exemplo dessa afirmação, é possível discutir que, no caso da identidade geracional articulada com sexualidade, por exemplo, há diferenças entre ser homem, idoso e heterossexual e ser homem, idoso e homossexual⁶⁸.

Alfredo Veiga-Neto (2000) contribui na discussão; sua preocupação com a articulação entre idade e educação relaciona-se com:

[...] os processos pedagógicos das identidades etárias; com isso, refiro-me não apenas às ‘influências’ que o pertencimento a esse ou àquele grupo etário pode trazer para a educação – escolarizada ou não –, como, também, aos processo pelos quais aprendemos (e ensinamos) a ter essa ou aquela idade (2000:217).

A partir da citação do autor, é possível destacar duas marcações importantes que perpassam as argumentações que desenvolvo nesta seção. A primeira refere-se à suspeição da idade apenas como produto biológico. A segunda centra-se na concepção de que as identidades etárias, assim como as de gênero ou as sexuais, são móveis, visto que, de acordo

⁶⁸ Segundo reportagem assinada por Jane Gross e intitulada “Para gays, asilos significam ‘volta ao armário’”, publicada originalmente no jornal americano *The New York Times* e noticiada no *site* de notícias e entretenimento Terra - <http://noticias.terra.com.br/mundo/interna/0,,OI1983314-EI8141,00.html> –, homossexuais idosos americanos estavam sendo excluídos, rejeitados e discriminados por outros ‘pacientes’ heterossexuais em casas de repouso. A possibilidade de um isolamento social entre os homossexuais é muito maior, o que está se tornando motivo de preocupação das gerações mais jovens, segundo o jornal. Acesso em 20 de outubro de 2007.

com o trecho acima, os sentidos de ter essa ou aquela idade são construções possíveis na cultura.

E o que a Educação Física tem a ver com isso?

A escola e a Educação Física escolar são tomadas como pedagogias que constituem significados sobre a idade, os quais são situados no contexto educacional escolar, especificamente, ou compartilhados de forma mais ampla socialmente. No caso do tema da separação entre meninos e meninas nessa disciplina escolar, a idade é enunciada pelos/as entrevistados/as como uma importante justificativa para dividir os/as estudantes nas aulas. De acordo com a análise das entrevistas, é como se, num determinado momento da vida escolar dos/as estudantes, houvesse impossibilidades para o trabalho misto, determinando a separação.

A seguir, apresento o trecho de uma entrevista com o professor Bernardo, em que ele se refere à sua forma de utilizar a separação como um recurso pedagógico para promover possibilidades e momentos de identificação coletiva entre as meninas. Segundo Bernardo, por questões culturais que são ensinadas fora da escola, há participação e atuação diferenciadas na escola entre meninos e meninas, o que gera a separação em alguns momentos. Mas ele acrescenta:

Que assim, até uma certa idade, meninos e meninas fazem par. Mas par mesmo. Até A30 é tranquilo. Na B10, começa um processo de diferenciação muito interessante, aonde, se a gente não convidar, não criar, não diversificar, elas acabam indo para esse lado onde culturalmente elas são colocadas, eu diria até, engavetadas (Bernardo, 25/10/06, p.8).

O entrevistado Sérgio, ao expor as razões da sua preferência pelo trabalho de forma separada, comenta que:

Não quero dizer com isso que, com as turmas pequenas, como eu tenho de B12, que eu acho que é complicado [trabalhar de forma mista]. Dá! Não, enquanto é pequeno, não é complicado. [...] Eu possibilito a eles participar, não importa do que for, eu acho que eles têm que ter a naturalidade e a liberdade de escolher o que eles querem nesse momento, até mesmo na questão de a criança se recriar bastante, o máximo que puder, né. (Sérgio, 09/11/06, p.5).

No contexto dessas falas, é possível perceber uma noção que localiza os/as estudantes em duas grandes classificações na Educação Física escolar, produzidas em relação ao tempo escolar e ao tempo vivido pelos corpos. Tomando como base a análise das entrevistas e as minhas impressões cotidianas como professora dessa disciplina, posso afirmar que a classificação temporal escolar – que se associa às idades ‘normais’ de trajetória educacional dos/as estudantes – é posicionada como referência para a utilização do trabalho misto ou separado com os/as alunos/as nas aulas da disciplina.

No caso da Rede Municipal de Porto Alegre, que se estrutura através dos Ciclos de Formação, há uma localização da idade como fator importante no regime de ensino. Como situa o Caderno Pedagógico Nº. 9 (s.d.), cada ciclo é organizado de forma a acompanhar as características dos/as estudantes em suas diferentes idades. A escola opera com a idade não só no caso dos ciclos, como também nas classificações dos seus níveis de ensino, seja no ensino seriado ou nos ciclos de formação. Sua estrutura é idealizada para que haja uma correspondência gradativa e seqüencial entre a idade dos/as estudantes e as séries/anos ciclos.

Com relação à separação, é possível afirmar que há a constituição discursiva de um marco divisor das trajetórias discentes, uma referência para separar. No caso da Rede considerada nessa dissertação, os/as entrevistados/as referem-se aos ciclos B (entre 9 e 11 anos) e C (entre 12 e 14 anos), o que corresponde à pré-adolescência e à adolescência, respectivamente, segundo as orientações legais dessa Rede de ensino, como momento em que há necessidade de separação de meninos e meninas.

Retomando os trechos citados logo acima, parece-me que há uma construção discursiva que significa de forma diferenciada meninos e meninas antes da adolescência e após essa fase, como se nesse período outros atributos constituíssem de forma decisiva os/as estudantes, o que, no caso da Educação Física escolar, impossibilitaria um trabalho misto. A partir das falas dos/as entrevistados/as, esses atributos estão associados à construção corporal dos/as alunos/as e às suas formas de viver suas feminilidades e suas masculinidades. Dessa forma, corpo, gênero e idade atravessam e constituem os diferentes discursos que justificam a necessidade de separação de meninos e meninas na Educação Física escolar a partir de um determinado ano-ciclo/ciclo.

A professora Kássia, ao comentar se no seu trabalho cotidiano precisava ter uma ação pedagógica diferenciada com meninos e com meninas, disse que:

Tem! Eu acho que, em termos, assim, a guria é mais difícil de motivar e de exigir do que o guri na faixa etária em que eu trabalho, no C, com os maiores. Porque, se tu pegas os pequenos, para eles, está sempre tudo bom. E eles estão sempre a fim de tudo. E pra eles não existe 'é menino ou é menina', tu consegues trabalhar junto e bem trabalhado. Agora, a partir ali do C, de C10, aí já tem as diferenças. A menina: "Ah! Porque tem seio, machuca! Eles chutam muito forte". A outra: "Eu vim de saia hoje"; "Estou de tamanco". Têm todas essas diferenças que os pequenos não têm, né. E, para os pequenos, pra eles, é tudo igual, como se menino e menina fosse tudo igual. É mais fácil de trabalhar junto (Kássia, 07/11/06, p.2).

Um outro entrevistado, ao comentar que a idade é um fator importante para a necessidade da separação, explica:

Eu acho que, a partir da quarta, quinta série, já poderia se fazer um trabalho separado. Quinta série, com certeza! Quarta, eu estou pensando, até porque é o momento em que eles começam a adquirir habilidades maiores e onde tu podes começar o trabalho do desporto com eles. [...] Aí, sim, eu começo a perceber a questão da diferença, onde já poderiam se separar os dois sexos, os dois naipes pra conseguir um melhor resultado, um rendimento melhor na questão do saber aproveitar bem cada um deles. O menino, tu largas coisa pesada pra cima deles, em termos de treinamento, porque eles são, além de tudo, muito corajosos. É uma idade boa porque eles se arriscam, e a menina já tem muitos medos, já fica, muitas vezes, na questão do 'nhénhénhé', na delicadeza, porque ela é mais sensível. Então, a gente tem que exatamente fazer um trabalho diferente com as meninas [...]. Então, é isso que eu estou dizendo, é uma questão de rendimento mesmo, de um melhor aproveitamento e de conseguir mais rápido um resultado com cada um deles. E, se eu tiver eles juntos, um atrasa o outro (Sérgio, 09/11/06, p.8).

Valerie Walderdine (1999), referindo-se, em seu texto, aos estudos sobre cultura popular que afirmam os perigos das tendências de danças, músicas e imagens supostamente responsáveis pela erotização de meninas, problematiza, com base em outras produções de sua autoria, a concepção de criança como ser neutro socialmente. De acordo com a autora, “[...] a natureza da criança não é descoberta, mas produzida em regimes de verdade criados naquelas mesmas práticas que proclamam o infante em todo o seu aspecto natural” (WALKERDINE, 1999:77), configurando a infância como um estado de inocência e imaculação que deve ser cuidado para não ‘desabrochar’ antes do tempo. Nesse sentido, a autora provoca uma possibilidade de tensionar a representação de criança constituinte dos e constituída pelos excertos das entrevistas apresentados anteriormente, nos quais me parece que as crianças são representadas como seres descorporificados, desgnerificados e assexualizados – seres ‘desprovidos’ de diferenças. Com relação às discussões que ora desenvolvo sobre a separação de estudantes na Educação Física escolar, os discursos que significam o corpo como produto biológico também constituem outras categorias, como idade e gênero, como oriundas da biologia.

Desse modo, há investidas de alguns discursos que operam com o pressuposto de um desenvolvimento natural do indivíduo, inclusive e fortemente na área educacional, a partir de algumas concepções como a da infância pueril e da biologia como explicação do corpo e das suas relações com a cultura. Valerie Walkerdine (1998) afirma que “as práticas pedagógicas, pois, estão totalmente saturadas com a noção de uma seqüência normalizada de desenvolvimento da criança [...]” (WALKERDINE, 1998:145) e problematiza a Psicologia do Desenvolvimento como um regime discursivo que produz verdades, seus sujeitos e suas práticas de forma a, reiteradamente, ‘alimentar’ suas possibilidades e sua autoridade no campo educacional. Tal regime localiza o conhecimento como capacidade ao destinar-se à análise do desenvolvimento das mentes de forma naturalizada.

De forma semelhante, uma suposta ‘evolução’ em níveis seqüenciais articulados a uma progressão etária também atravessa as falas na Educação Física escolar sobre o

desenvolvimento motor dos/as estudantes, com a compreensão de que a maturação dos corpos permitiria o trabalho com determinadas habilidades, valências e conteúdos. O entrevistado Sérgio argumenta que:

Essa questão da idade, realmente, eu trabalho eles, que, realmente, é uma questão de maturidade motora, e aí entra a questão da idade automaticamente, a partir de que tu vais crescendo, tu vais ficando mais velho, as tuas habilidades vão se tornando maiores e, ao mesmo tempo, tu vais conseguir fazer com que as habilidades se tornem mais refinadas (Sérgio, 09/11/06, p.8).

Nesses planos, existe uma “progressão biologizada de desenvolvimento” (WALKERDINE, 1998:170) que atravessa as compreensões de corpo, de aprendizagens e de histórias de possibilidades e impossibilidades na escola. A Educação Física escolar atualiza e significa de forma importante os níveis de movimentos, habilidades e jogos motores que devem ser enfatizados em determinadas idades, o que é explorado de formas distintas para meninos e meninas, principalmente em intensidade. Isso se dá, também, em função das possibilidades corporais diferenciadas e de construções de feminilidades e masculinidades mais adequadas ou não ao currículo esportivo, o que, no caso da separação, tem sido apresentado como a base curricular dessa disciplina na escola.

No caso das justificativas para a separação de meninos e meninas na Educação Física escolar, gênero e biologia articulam-se. Parece-me que, no contexto das falas apresentadas até o momento, existe um momento na trajetória escolar em que ‘se cresce e tudo aparece’. Corpos diferenciam-se, repelem-se, separam-se; masculinidades e feminilidades emergem, e uma suposta referência de idade as identifica.

De forma diferenciada da decorrência construída entre biologia e gênero, Dagmar Meyer (2003) aponta algumas implicações para o uso deste conceito de forma teórica e política. Numa destas, a autora acrescenta que:

Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo (2003:16).

Entendendo gênero como um organizador da cultura e, ao mesmo tempo, como uma categoria que atravessa e constitui os sujeitos de forma ininterrupta ao longo da vida, não há aqui pretensões de identificar suas marcas, isto é, as diferentes formas de viver as masculinidades e as feminilidades como conseqüências de mudanças biológicas. Assim, tensiono os argumentos citados sobre as meninas e os meninos para justificar a impossibilidade de trabalho misto numa determinada idade.

Questões ligadas ao vestuário, como roupas e calçados inadequados (o uso de tamancos e saias), assim como atributos físicos (como ter seios), são enunciados pelos/as professores/as para representar as meninas. Os/As professores/as ao mesmo tempo essencializam uma forma de viver as feminilidades, singularizando o ser menina. Ao falarem sobre o corpo feminino, evidenciam que é nele, na sua suposta essência, que residem as diferenças consideradas impróprias para a prática esportiva – diferenças que importam nesse contexto e implicam um trabalho diferenciado, diferenças que produzem a separação.

Num outro momento, representando que, na ‘idade da separação’, meninos são mais corajosos e respondem bem aos treinamentos, há uma fala do professor Sérgio sinalizando que, em aulas mistas, “um atrasa o outro”. A lógica que se estabelece é a do masculino como regra, norma, padrão, ou seja, como representação ideal de aluno/a nessa disciplina. As meninas não atingem esse padrão, elas estão antes, aquém do desejado. Nesse sentido, segundo Joan Scott, o gênero, como “[...] forma primária de dar significados às relações de poder” (1995:86), é significado no contexto discursivo da separação na Educação Física escolar como determinante nas relações de poder que se estabelecem entre meninos e meninas naquele contexto. Não é de se estranhar que, em alguns formatos de separação, os meninos estejam nas quadras e as meninas ocupem ‘outros’ espaços.

5. GÊNERO: CATEGORIA TEÓRICO-ANALÍTICA DA SEPARAÇÃO

Há muito tempo que se sabe que o papel da filosofia não é descobrir o que está escondido, mas sim tornar visível o que precisamente é visível – ou seja, fazer aparecer o que está tão próximo, tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que, em função disso, não o percebemos (FOUCAULT, 2004:44).

Ao discutir, ao longo desta dissertação, o tema da separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar de acordo com os caminhos teóricos que dimensionam esta investigação - fruto de articulações possíveis entre os Estudos Feministas, Culturais e de Gênero, priorizando a perspectiva pós-estruturalista e a contribuição de Michel Foucault –, penso ser importante afirmar, como já enuncia a questão investigativa, que gênero, efetivamente, atravessa e constitui esse espaço pedagógico. Esse conceito perpassa toda a trama deste texto. Isso não significa que não haja outras possibilidades de tensionar, de provocar dúvidas, incertezas e indagações ao propor e organizar, neste capítulo, uma discussão mais pontual sobre gênero. O que me interessa é demarcá-lo como conceito teórico e utilizá-lo como ferramenta analítica e filosófica – inspirada no sentido de filosofia apresentado por Foucault logo acima – 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 deter-me na sua possibilidade analítica, é importante demarcar que, aqui, de acordo com algumas estudiosas feministas (Scott, 1995; Nicholson, 2000; Louro, 2004b; 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 destacar uma 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, 2003:16) e implicado com a produção e a distinção dos corpos de homens e de mulheres.

Aproximando-me das provocações feitas pela autora em suas produções (MEYER, 2003; 2004), tomo o conceito de gênero 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.

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

O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. [...] Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais (SILVA, 1999:21).

O que proponho argumentar nesta seção desdobra-se de uma das possibilidades analíticas do conceito de gênero em sua articulação com educação. Ao tomar o conceito de

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

Atribuindo caráter constitutivo à linguagem, o segundo movimento é considerar que a escola não está só implicada com a reprodução de saberes supostamente científicos e politicamente neutros. Retomando a epígrafe de Tomaz Tadeu da Silva, entende-se que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 1999:27). 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 escolar. Interessa-me, aqui, politizar e visibilizar as noções essencializadas de gênero que, de forma naturalizada e não questionada, demarcam diferenças e distinções entre estudantes – distinções que hierarquizam e dimensionam os seus lugares sociais, suas possibilidades e as justificativas para os ‘destinos’ diferenciados de meninos e meninas nessa disciplina escolar.

Para realizar tal tarefa, interessa-me enfatizar que a compreensão de que as relações de gênero são construções culturais perpassa e constitui a fala dos/as entrevistados/as. Em geral, parece-me que são enunciadas para localizar que é fora da escola que os/as estudantes aprendem a tornar-se meninos e meninas. Ou melhor, que é fora da escola que

as construções culturais supostamente atuam sobre esses sujeitos, marcando-os como distintos.

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

Eu prefiro trabalhar separado. [...] Não tem interferência. Porque os meninos, eles já 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, rachando com possibilidades explicativas de ordem biológica sobre a motricidade adiantada dos meninos, se configura uma concepção de gênero que se refere ao aprendizado de papéis/funções sexuais iniciados e constituídos fora da instituição escolar. 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 constituição das identidades de gênero dos/as estudantes. De forma distinta, opero com gênero em sua articulação com educação. Essa relação, segundo Dagmar Meyer (2003),

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

Essa dimensão do conceito de educação e da sua relação com gênero permite tensionar como os espaços escolares são atravessados e constituídos por concepções de gênero e/ou de outras categorias sociais, como, por exemplo, sexualidade. Há, aqui, uma ruptura com as análises de papéis e/ou funções sexuais que se remetem ao nível da individualização das diferenças de gênero para problematizar como a Educação Física escolar fabrica diferenças e desigualdades entre meninos e meninas. Nesse sentido, a dissertação de Ileana Wenez (2005) intitulada “Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio” é interessante para problematizarmos a articulação entre gênero e educação, pois ao analisar a constituição de significados sobre gênero e sexualidade no recreio de uma instituição escolar pública de Porto Alegre, a autora exercita este olhar sobre a escola como lugar de aprendizagens cotidianas sobre feminilidades, masculinidades e sexualidades.

Guacira Louro (2004b), ao propor discutir a “fabricação das diferenças”, contribui nesse entendimento de educação (e de educação escolarizada) constituída por (e que constitui) compreensões acerca das feminilidades e das masculinidades.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (LOURO, 2004b:64).

Discutindo como a disciplina Educação Física escolar ‘exercita’ a separação de meninos e meninas, politizo a noção de currículo para problematizar como, de acordo com representações de feminilidade e masculinidade hegemônicas nesse contexto, somos ensinados/as sobre gênero. Nesse sentido, é importante demarcar, como fiz no capítulo anterior, 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.

Não é novidade para a área da Educação ou da Educação Física que alguns conteúdos são significados culturalmente como próprios/adequados para um determinado gênero. O cotidiano escolar constitui incansavelmente e reatualiza diariamente o caráter natural de falas como “futebol é coisa de menino” ou “meninas brincam de boneca”. No caso desta investigação, em especial, quero marcar gênero como um conceito que dimensiona os conteúdos, as práticas e os procedimentos da disciplina de Educação Física, inclusive a separação de meninos e meninas. Nesse sentido, já introduzo aqui uma segunda articulação analítica de gênero ao pensar sua produtividade como elemento organizador do social.

Antes de analisar a produtividade dessa articulação no contexto desta investigação, mas já construindo elementos para tal proposta, penso ser importante demarcar que, nos relatos dos/as professores/as entrevistados/as, é possível perceber a força do discurso esportivo constituindo o currículo da Educação Física escolar. Em geral, futebol, vôlei, handebol e basquete, juntamente com atividades pré-desportivas e/ou educativas, são apresentados em todas as entrevistas como conteúdos e/ou atividades ministrados na Educação Física escolar. Fragmentos desse discurso atravessam as justificativas para a separação de meninos e meninas nas aulas dessa disciplina. Questionados sobre a preferência por atividades mistas ou separadas e sobre as vantagens da separação, dois entrevistados explicam que:

Eles [os/as estudantes] nunca, infelizmente, vão entrar em torneios ou campeonatos, sendo profissionais, junto ou em um mesmo time. Infelizmente, ainda é separado. Então, eles têm que saber atuar com o seu gênero. Os guris têm que jogar, têm que treinar, seja o que for, entre eles. E as meninas, entre elas. Mas eu não abro mais mão disso, eu não abro mão de trabalhar junto (Michel, 14/11/2006, p.6).

As próprias competições, é juvenil masculino, adulto feminino e aí vai. [...] Quando se fala em competição, todas elas, é tudo separado. Não existe... Até fazem misto, mas nada é oficial. Tudo coisa inventada em escola, em secretaria de educação, conforme alguns projetos aí, fazem equipes mistas aí. Mas é uma teoria que a prefeitura, na época do PT principalmente, defendia. Aquela convivência pacífica entre guris e gurias (Josué, 29/03/2007, p.4).

No contexto dessas falas, é possível analisar como o discurso esportivo as dimensiona com relação à separação. O esporte, como conteúdo da Educação Física escolar, é constituído de forma a garantir e aferir homogeneidade aos jogos e competições através de categorias, tais como sexo e idade. Há uma materialidade que se constitui a partir dessas categorizações, o que, ao mesmo tempo, significa que elas são necessárias, como os tamanhos e pesos diferenciados das bolas para equipes adultas de futsal ou a altura diferenciada da rede de vôlei para jogos masculinos e femininos, por exemplo. Homens e mulheres são ensinados/as cotidianamente no sentido mais amplo do social e, ao mesmo tempo, no espaço escolar, através do esporte, a ocuparem espaços distintos.

Entretanto, 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 apresentadas até este momento. Ao atravessar nos conteúdos as marcas das concepções de gênero que constituem a Educação Física escolar enunciadas nas falas, sinalizo pistas das posições de poder ocupadas por meninos e meninas. Ao mesmo tempo em que os/as professores/as significam que as aprendizagens de gênero responsáveis por feminilidades passivas e masculinidades ativas se concentram do lado de fora dos muros escolares, longe da disciplina de Educação Física, há relatos produzidos por concepções de gênero dimensionando os conteúdos selecionados na disciplina para um determinado grupo. O entrevistado Josué explica quais critérios utiliza na seleção dos conteúdos a serem trabalhados com seu grupo de alunas:

Então, eu gosto de fazer assim, uma coisa atrativa, que seja do interesse delas. No caso, porque eu trabalho com elas, é, hoje em dia, o handebol. Elas 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 (2003a), que analisou imagens da mulher na *Revista Educação Physica* para compreender quais representações de gênero eram constituídas nas décadas de 1930 e 1940. A autora observou que, para as mulheres, havia três imperativos: seja bela, maternal e feminina. Dessa forma, algumas práticas corporais eram consideradas inadequadas à condição feminina, sobretudo, quando constituídas de caráter competitivo, força e rigidez física. Aconselhava-se a dança, a natação e a ginástica.

As práticas corporais, sejam elas esportivas ou não, foram (e vão) sendo culturalmente construídas como adequadas para homens e/ou mulheres em diferentes espaços e momentos históricos. Nesse sentido, 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 de B30 a C30 –, 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, as entrevistadas Bruna e Vanda enfatizam as negociações que estabelecem 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).

É! Eu já negocie com eles. Então, eles já sabem que eles... No início da aula, a “profe”! Futebol, no final! Aí, então, tem um grupo, o grupo que é do futebol e o grupo do vôlei. [...] Eles são obrigados a jogar uma aula ou outra para fazer essa coisa do voleibol. Então, tem que negociar com eles. Primeiro no vôlei, depois vai. Então, a minha aula é corrida, alongamento ou pega-pega, exercícios formativos, ou uma estafeta, ou uma coisa assim de roubar bola, uma brincadeira, ou bobinho, alguma coisa que eu estou trabalhando. Aí, eu entro na parte do vôlei. Toque, manchete, tudo que eu vou cobrar no objetivo. [...] No fim, eu faço um mini-voleibol. Até essa primeira parte da aula do toque, da manchete, do bobinho, está todo mundo junto. “Ah, agora professora, agora é futebol?” Aí, eu olho no relógio, quinze minutos. Aí, eu libero os meninos pro futebol e fico com o voleibol ou com a corda ou com o basquete [...] (Vanda, 17/08/2006, p.7).

Esses são excertos que sinalizam o futebol 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 (2004b), 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”, diferentemente da entrevistada Vanda, ao final do trecho acima.

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 tratar das relações de poder que se estabelecem ao considerarmos a produtividade do currículo esportivizado na Educação Física escolar.

Entendendo-se que “o poder não é o mal, o poder são jogos estratégicos” (FOUCAULT, 2004:284), pode-se problematizar que um grupo ocupa posições privilegiadas de poder nas relações entre os gêneros na Educação Física escolar. Os meninos representam os/as estudantes; as meninas são construídas como a diferença, como o outro, como quem está fora do padrão de normalidade presumido para as aulas de Educação Física, como quem está fora da medida, quem não alcança os níveis de movimento necessários para os jogos, para o esporte, para a disciplina escolar. Ou seja, a Educação Física não tensiona suas próprias medidas, suas formas de conhecer, representar, classificar, categorizar meninos e meninas. Atribui-se à separação uma necessidade 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, compara, estabelece um juízo de valor; 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 do movimento'. Em muitas situações, é situar quem deve ocupar que posição no contexto da disciplina escolar, quando as distribuições dos/as alunos/as nas aulas acontecem com os meninos nas quadras e as meninas nos cantos⁶⁹.

Numa perspectiva que enfatiza o caráter constitutivo da linguagem no social, o ato de separar meninos e meninas está longe de ser apenas uma ação corriqueira, ingênua e associada a aspectos como a falta de espaços nas escolas. Interessa-me discutir a separação como processo de significação constituído 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, 2000b: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, como apresentado no capítulo anterior, 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 lerdiceza feminina e dos meninos forçados, agressivos e competitivos.

⁶⁹ Alex Branco Fraga e Vinícius Gonçalves (2005), no texto intitulado “A quadra e os cantos: arquitetura de gênero nas práticas corporais escolares”, discutem as diferenças entre os gêneros na distribuição e na ocupação por escolares dos espaços da Educação Física, como a quadra esportiva, por exemplo.

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

O desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero (SCOTT, 1995:87).

Ao trabalhar com gênero como ferramenta teórico-analítica nesta dissertação, 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, assim como apresentado na epígrafe acima, 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 raça/etnia, idade ou sexualidade.

Dessa forma, com um pertencimento aos Estudos Feministas, as análises aqui empreendidas, como alguns/algumas podem esperar, 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 não tratar apenas, no caso desta investigação, da subordinação feminina ou da dominação masculina na escola e, em especial, na disciplina Educação Física, mas “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, 2004:15).

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 e problematizei em alguns rastros de separação no segundo capítulo desta dissertação. 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” (2006:26). 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.

Acho interessante e necessário pontuar algumas aproximações que a análise das entrevistas me possibilitou realizar. Neste texto, conceituando a linguagem como constitutiva da realidade, operei com esse conceito ao abordar o tema proposto na dissertação sem utilizar a expressão ‘separação entre os sexos’ – forma comum adotada por estudos na área da Educação Física. Entendo que, apesar de o sexo constituir-se como localização primeira e como referente para essa ação, esta não é a única categoria que atravessa a separação.

O que pretendi trabalhar ao longo do texto e o que procuro evidenciar é que as justificativas para a separação são produtos discursivos dimensionados por compreensões de corpo e gênero; por isso, preferi utilizar a expressão ‘separação entre meninos e meninas’ como um compromisso político, derivado do exercício que empreendo, de visibilizar como gênero constitui o social e a Educação Física escolar. Além disso, é possível destacar que não é só o sexo que se torna elemento primordial na efetivação da separação. Outras categorias embatem-se, conflitam-se e articulam-se, como gênero, sexualidade e habilidade, por exemplo.

Antes de tratar desses possíveis (des)enlaces, apresento alguns trechos das entrevistas para problematizar como representações de gênero significam os argumentos

utilizados pelos/as docentes para separar meninos e meninas. No primeiro trecho, o entrevistado Josué explica as suas justificativas para o trabalho separado, entrelaçando concepções de masculinidade e feminilidade ao “princípio ativo da Educação Física” – o movimento. Já no segundo excerto, a entrevistada Alexia diz quando considera importante utilizar o recurso da separação nas suas aulas.

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).

Quando eu quero dar um pouco de mobilidade e de habilidade para as meninas, principalmente, e eu te digo para as meninas porque são elas, as meninas, que têm sempre menos habilidade, por esta questão de cultura corporal. Não sei se só eu que enfrento isso, mas eu acho que, na maioria das escolas, acaba acontecendo isso. E essa questão faz com que elas se retraiam e passem a fazer menos. Eu vejo muito isso em alguns lugares, as meninas muito fora da Educação Física enquanto os meninos muito dentro (Alexia, 07/11/06, p.7).

Os trechos acima sinalizam 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. Luis Henrique Sacchi dos Santos (2007) cita o trabalho de Emily Martin (1992) sobre representações da reprodução humana, no qual a autora sinaliza que os sentidos atribuídos à fisiologia reprodutiva masculina e feminina estão relacionados às representações culturais do senso comum sobre o par binário macho/fêmea, em que o óvulo é descrito como grande, passivo e imóvel; já para o espermatozóide, utilizam-se as expressões hidrodinâmico, ativo, veloz e com cauda forte. O autor problematiza:

Nessa breve descrição, observamos algumas oposições comumente utilizadas para definir culturalmente quais são os atributos masculinos e quais são os femininos. Assim, encontramos: ativo/passiva, forte/fraca, com movimento (veloz)/imóvel (transportada, à deriva), entre outras oposições que poderiam ser inventadas (SANTOS, 2007: 87-88).

O trabalho desse autor permite-me problematizar como gênero atravessa e dimensiona a cultura de forma relacional. Recentemente, com a exibição dos Jogos Pan-Americanos de 2007, os comentaristas de uma rede de televisão, ao narrarem e, de certa forma, defenderem o incentivo ao futebol feminino no país por diversas razões, como respeito à trajetória das jogadoras brasileiras ou à sua qualidade técnica, também enunciavam, em vários momentos, que esse jogo era mais lento. Ou melhor, mais lento do que o futebol masculino. Com a problematização de como as noções de feminilidade passiva e masculinidade ativa são reiteradas e utilizadas pelos/as professores/as para justificar a separação de meninos e meninas na Educação Física escolar, mais uma vez, sinalizo a importância de, no caso desta investigação, trabalhar para tensionar como os sentidos atribuídos ao feminino e ao masculino são construções culturais.

Maria Cláudia Dal'Igna (2005), ao analisar como gênero é incorporado e mobilizado no discurso pedagógico para definir o que se entende por desempenho escolar, dá pistas de como fragmentar a noção de feminilidade passiva como norma. Segundo a autora, que analisou as falas de professores/as dos anos iniciais de escolarização em sua dissertação, o termo “agitado” era utilizado para descrever meninos e meninas. Entretanto, a utilização desse adjetivo, no caso das meninas, permitia romper com uma representação de feminilidade passiva, comedida e obediente. Ao mesmo tempo, reiterava-se e repetia-se uma noção de feminino essencializada – quando as meninas se agitavam, era porque elas fofocavam, gritavam ou se agarravam pelos cabelos. A agitação, no caso das meninas, produzia comportamentos inadequados no espaço escolar, enquanto que, para os meninos, significava um elemento importante para o processo de aprendizagem.

Com relação às análises das entrevistas, em diversas situações, os/as professores/as utilizam as seguintes expressões para descrever os meninos: potência, força, velocidade, ação, energia, movimento, agressividade, ‘cavalões’, mobilidade, se movimentam com mais facilidade, rapidez, mais duros e diretos, raiva, agressividade, competitivos. Já para as meninas, as expressões incluem: 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 com meninos, a entrevistada Alexia explica que:

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

Esse relato apresenta bem a 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 com meninos, que 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” (2000:34).

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

Helena Altmann (1998), além de categorias como idade, força e gênero, trabalha a habilidade como uma categoria que permite o cruzamento das fronteiras e dos espaços considerados próprios para as feminilidades ou para as masculinidades no contexto escolar por ela analisado. Ao relatar situações observadas no espaço escolar e nas aulas de

Educação Física com relação à habilidade como critério de in/exclusão, a autora comenta que:

Havia meninas que jogavam entre os meninos, mas não por uma exclusão do jogo feminino, e sim devido à sua habilidade para jogar. Enquanto um menino jogava com as meninas porque, supostamente, não sabia jogar, uma menina jogava entre os meninos porque sabia jogar (ALTMANN, 1998:53).

No caso desta dissertação, a habilidade também se constitui como fator que dimensiona a separação. De acordo com os relatos dos/as entrevistados, meninos e meninas não são divididos/as da mesma forma quando temos meninos menos competitivos e meninas mais habilidosas. Como exemplo dessa afirmação, falando sobre a organização dos/as alunos/as no dia do futebol e após ser questionada sobre quem joga nesse dia, a entrevistada Bruna comenta que:

Os meninos, a maioria joga. Tem alguns meninos que se negam a jogar futebol totalmente ou se negam a jogar futebol com os colegas meninos. Eu tenho um aluno, especificamente, que joga futebol, mas joga com as meninas. Eu procuro separar os times no futebol. No jogo de futebol, eu costumo separar: jogo de menino com menino e menina com menina. Isso era uma prática em que eu era bastante rígida, mas não sou mais tanto. Hoje, por exemplo, eu tenho uma turma que tem quatro meninas que são excelentes no futebol. [...] Então, eu me preocupo muito com essa coisa de elas se machucarem, então, é isso que eu cuido, e é por isso que eu separo. Mas eu tenho quatro meninas que são, assim, supercoordenadas, muito boas. E isso não quer dizer que as quatro sejam tão boas assim (Bruna, 10/08/06, p.2).

De acordo com o que venho discutindo sobre a separação, a ação de separar meninos e meninas é mobilizada pelo conceito de gênero. Representações de feminino e masculino constituem essa prática pedagógica como 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.

Daniel Welzer-Lang (2004), analisando as relações de poder entre homens presos, dá uma pista muito interessante para problematizarmos as relações sociais e o pólo masculino. Segundo o autor, a partir dos estudos do contexto prisional, “as relações homens/homens são estruturadas conforme a imagem hierarquizada das relações homens/mulheres” (WELZER-LANG, 2004:117). 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. Esses deslocamentos e essa conflitualidade colocam sob suspeição todo o sistema classificatório sexo-gênero que organiza e legitima a separação nas aulas da Educação Física escolar. Além disso, de certa forma, a categoria habilidade indicaria que nossos corpos são produtos de diferentes pedagogias culturais (e corporais) - e a Educação Física escolar é uma delas.

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 (2001a) 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: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 direcionado para que fizesse aula com as meninas de duas turmas – alunas de outro professor. Segundo ele, o menino não demonstrava interesse pelas aulas de Educação Física e era muito infreqüente, mas se adequou ao grupo das meninas.

É, foi interessante, porque ele tinha que fazer aula comigo, porque ele é homem, né. Mas ele sempre se excluía, porque ele não conseguia se encaixar com aquela violência, né. E ele não tinha aquela mesma habilidade dos gurus, 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? Dá, só que ele se encaixou bem com elas, do mesmo jeito que poderia haver uma menina que se encaixaria bem com os gurus, pra jogar bola, jogar futebol, encarar porrada, jogo de corpo (Sérgio, 09/11/2006, p. 13).

Eu acho que até essa questão se tornou uma coisa tão normal aqui no colégio que ninguém mais pega no pé do menino, se antes ele era tratado como um homossexual, isso parou. A partir do momento em que a gente colocou ele com as meninas e ele aceitou com naturalidade, não vejo mais ninguém dizendo nada sobre ele, pra ele, agredindo a ele. E antes falavam muito (Sérgio, 09/11/2006, p.12).

Os excertos acima me permitem discutir como a imbricação entre gênero e sexualidade define outras possibilidades para a 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 (macho/fêmea) determinaria, respectivamente, uma identidade de gênero naturalizada (masculinidade ativa/ feminilidade passiva) e, conseqüentemente, o desejo pelo sexo oposto (mulheres/homens). Entretanto, segundo Guacira Louro,

A seqüência não é natural nem segura, muito menos indiscutível. A ordem pode ser negada, desviada. A seqüência desliza e escapa. Ela é desafiada e subvertida. Para suportá-la ou assegurar seu funcionamento são necessários investimentos continuados e repetidos [...] (LOURO, 2004c:81).

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

Desta forma, o exercício empreendido no decorrer deste capítulo – 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.

6. AULA MISTA VERSUS AULA SEPARADA: PARA ALÉM DESSA QUESTÃO

“Quem não é recôncavo e nem pode ser reconvexo”
(Caetano Veloso).

Pode parecer distante e curiosa a inclusão do trecho acima, escrito por Caetano Veloso e parte da música *Reconvexo*, para iniciar o fim desta dissertação. Ao mesmo tempo, o título deste capítulo dá pistas da relação que estabeleci entre as duas expressões – a epígrafe e o título.

Aulas mistas ou aulas separadas? Certamente, o/a leitor/a não encontrará uma resposta prescritiva como a mais adequada para essa questão nesta dissertação. Diferentemente de algumas produções na área da Educação Física, que, articuladas aos estudos de gênero, propõem respostas para essa pergunta, desloquei-me atravessada e constituída por uma perspectiva teórica que tenta escapar do raciocínio moderno centrado na lógica do *ou/ou* para trabalhar com a idéia do *e/e*. Guacira Louro (2004a) apresenta de forma importante o que pretendo explicar:

Freqüentemente, empregamos um raciocínio do tipo *ou* isso *ou* aquilo. Estudiosos e estudiosas pós-modernos sugerem a produtividade de se pensar de um outro modo, na base do *e/e*, ou seja, admitindo que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso *e* aquilo. Já se adivinha, por esse comentário, que apostamos na possibilidade de questionar o pensamento binário e oposicional com o qual estamos acostumados a lidar e nos lançamos para experimentar a pluralidade (LOURO, 2004a:3).

Nesse sentido, ao discutir a separação como tema desta dissertação, empreendi um exercício político e epistemológico de estranhar o meu objeto para problematizar como corpo e gênero atravessam os discursos que, articulados, justificam a separação de meninos e meninas como um recurso didático-pedagógico adequado e/ou necessário no âmbito da

Educação Física escolar. Entretanto, ao operar com conceitos como discurso, gênero, cultura, linguagem e poder, a partir das contribuições dos Estudos Culturais, de Gênero e Feministas, particularmente na sua vertente pós-estruturalista, privilegiando os trabalhos de Michel Foucault, visibilizo que os argumentos enunciados pelos/as professores/as para a separação são produtos de uma articulação discursiva que define o corpo como construto biológico e constitui representações naturalizadas de feminilidade e masculinidade no âmbito dessa disciplina escolar. São sentidos compartilhados naquele espaço educacional que podem atravessar e dimensionar as aulas mistas, como em alguns trechos apresentados durante o texto.

Primeiramente, examinei como o discurso biológico define e essencializa algumas marcas corporais como determinantes na constituição de meninos e meninas, diferenciando-os/as, hierarquizando-os/as e separando-os/as na Educação Física escolar. A “estrutura muscular inferior” das meninas é significada como origem de outros atributos considerados naturais no universo feminino, como menor força e energia. Essa discursividade sobre o corpo atribui à estrutura muscular/física a medida para classificar e separar meninos e meninas através de um movimento que também constitui os corpos dos meninos como referentes e possuidores de força, potência e agressividade. Além disso, esses discursos de ordem biológica, como o da maturação motora, por exemplo, ao significarem a idade como imbricada com o desenvolvimento do corpo, definem que num determinado ciclo/série do ensino fundamental é necessário separar os meninos das meninas.

Num segundo momento, de forma pontual, opero com gênero como ferramenta de análise, inspirada na proposição de Dagmar Meyer (2003; 2004), para discutir mais densamente como a Educação Física escolar é constituída e, ao mesmo tempo, constitui significados sobre feminilidade e masculinidade. Tomando a Educação Física como uma pedagogia cultural, suspeito do entendimento de que é fora da escola que meninos e

meninas se constituem como sujeitos generificados para problematizar como essa disciplina está implicada com a produção de formas de viver as identidades de gênero.

Além disso, analiso como gênero é mobilizado na definição dos conteúdos, das práticas, dos procedimentos da disciplina de Educação Física, inclusive, na separação. Ao examinar a força do discurso esportivo na constituição do currículo da Educação Física escolar, é possível problematizar as relações de poder que se constituem entre meninos e meninas nesse contexto. 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 pela natureza distinta dos corpos de meninos e meninas ou pelos graus diferenciados de competitividade, movimentação, interesse em determinadas práticas e habilidades a elas associadas, como se as meninas estivessem sempre aquém do necessário. Ao descrever esses esportes como competitivos, por exemplo, parece-me que o currículo dessa disciplina se constitui como uma forma de conhecer o corpo (e as práticas corporais) que significa e produz posições privilegiadas de poder que, em geral, são ocupadas pelos meninos.

Ao tratar de gênero como categoria relacional e problematizar a sua articulação com outros marcadores sociais, discuto como gênero é mobilizado de forma determinante para a separação de meninos e meninas no contexto da Educação Física escolar. A feminilidade passiva e a masculinidade ativa são representações que atravessam e justificam a divisão de alunos/as nas aulas. Para tensionar essas representações e, de certa forma, subverter o movimento de essencialização operado por alguns discursos, problematizo como a cultura, num sentido mais amplo, compartilha esses significados para definir e distinguir homens e mulheres e, ao mesmo tempo, rompe com essas significações. Ao articular gênero com categorias como habilidade e sexualidade, discuti algumas fraturas e também permanências desses discursos.

Em síntese, a perspectiva teórica que constitui esta investigação (e a pesquisadora que aqui escreve) possibilita-me ‘olhar’ para o tema e o corpus e questioná-los de forma a tensionar os modos como a cultura se constitui como um espaço generificado. Dessa forma, acho perigoso que o entrelaçamento entre o tema da separação e as discussões sobre gênero em alguns estudos na área da Educação Física se desloquem no sentido de afirmar as aulas separadas como ‘diminuídas’ de relações de gênero.

Distante dessa concepção, o exercício que empreendi de estranhar o meu objeto – a separação de meninos e meninas na Educação Física escolar – foi (e é) o compromisso político e epistemológico que defini como central nesta dissertação para problematizar que a divisão se constitui com base na naturalização de representações de feminilidade e masculinidade produzidas de forma a responder afirmativamente à questão enunciada no título da dissertação. Essencializar as marcas corporais atribuindo-lhes a determinação de como viver e ser masculino e feminino é significar que os destinos de meninos e meninas não são culturais, sociais e históricos, e sim definições naturais que se vinculam, em grande parte, aos modos pelos quais a Educação Física escolar produz corpos generificados.

Não quero criar uma nova oposição ou apresentar uma fórmula correta, coerente e verdadeira de trabalhar com corpo, gênero e sexualidade na escola, nem criar um novo formato que ofereça ‘a’ melhor proposta de ensinar meninos e meninas na Educação Física escolar. Ao finalizar este texto, o interessante, para mim, é instigar a possibilidade de fazermos outras perguntas sobre corpo, gênero e sexualidade com relação à Educação Física escolar separada e mista. É exercitar o olhar, suspeitar, duvidar de práticas comuns ao cotidiano da disciplina de Educação Física na escola. Próximo do que diz Caetano Veloso, sem definir o recôncavo e o reconvexo, sem marcar o formato misto ou o separado como mais adequado para as aulas dessa disciplina, o que define a positividade deste texto é a possibilidade de questionarmos o que se constitui como natural e in-corporado na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Neíse Gaudêncio. Meninos para cá, meninas para lá. Rio de Janeiro: UGF, 1990. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.

_____. Meninos pra cá, meninas pra lá? In: Votre, Sebastião (org.). Ensino e Avaliação em Educação Física. São Paulo: IBRASA, 1993.

_____. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. In: Romero, Elaine (org.). Corpo, Mulher e Sociedade. Campinas: Papyrus, 1995.

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.

ALVARENGA, Luiz Fernando C. “Flores de plásticos não morrem”? Educação, saúde e envelhecimento na perspectiva de Gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

AUAD, Daniela. Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser; Antinôus: a evolução do esporte no Brasil. 3.ed.rev. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BALESTRIN, Patrícia Abel. Onde “está” a sexualidade? Representações de sexualidade num curso de formação de professoras. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARBOSA, Islany C.; FERREIRA NETO, Amarílio. A Inserção do esporte na Educação Física escolar (1932-1960). In: II Congresso de Educação Física e Ciências do Esporte do Espírito Santo, 2004, Vitória: Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2004, Anais. Disponível em: <<http://www.proteoria.org>> Acesso em: 19 jan. 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: Caderno CEDES 48: corpo e educação. 1999, p.69-88.

_____. Sociologia crítica do esporte: uma introdução. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar. In: FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime (orgs.). Dicionário Crítico de Educação Física. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRASIL. Decreto n. 19.890 – 18 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

BRASIL. Decreto n° 69.450 – 1 de novembro de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em: 17 abr. 2007.

BRASIL. Lei n° 9.394 – 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª série): Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série): Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Lei n° 10.793 – 01 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.793.htm#art26§3>. Acesso em: 31 set. 2007.

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-34.

CADERNO PEDAGÓGICO Nº 9. Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. 3ª edição. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, [s.d.].

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. Introdução. In: _____. Wittgenstein: linguagem e mundo. São Paulo: Annablume, 1998.

CORAZZA, Sandra. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). Professor-Pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.55-69.

CORRÊA, Thedy. Bruto. Porto Alegre: L&PM Editores, 2006.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart. A Educação Física e a Co-educação: igualdade ou diferença? In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.23, n.2, p.43-54, jan. 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa V.; VEIGA-NETO, Alfredo... [et al.]. Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p.13-36.

CUNHA JUNIOR, Carlos. Arthur Higgins: uma história de intervenção e conhecimento na educação física brasileira. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, Florianópolis. Anais... Florianópolis: CBCE, 1999, p. 1323-1329.

_____. História da Educação Física e masculinidade: uma análise dos Jogos Gymnasticos Privaticos do Sexo Masculino. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). Pesquisa Histórica na Educação Física. Volume 5. Vitória: UFES, 2001.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. “Há diferença”? Relações entre desempenho escolar e gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DORNELLES, Priscila Gomes; MOLINA NETO, Vicente. O ensino do futebol na escola: a perspectiva das estudantes com experiências positivas nas aulas de Educação Física em turmas de 5ª a 7ª séries. In: KUNZ, Elenor (org.). Didática da Educação Física 3: futebol. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p. 89-131.

DUARTE, Cátia Pereira. O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2003. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

DUARTE, Cátia Pereira; MOURÃO, Ludmila. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para participação em aulas mistas de educação física. In: Movimento, vol. 13, n. 1, p. 37-56, jan./abr. 2007.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, Tomaz T. da. O que é, afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.133-166.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Televisão & Educação: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. In: Cadernos de Pesquisa, n.114, novembro/2001b, p.197-223.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: Costa, Marisa V. Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p.39-60.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: Costa, Marisa V. (org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p. 49-71.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 18.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. História da Sexualidade I: a vontade de saber. 14.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.285-315.

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

_____. A arqueologia do saber. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

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

FRAGA, Alex B.; GONÇALVES, Vinícius. A quadra e os cantos: arquitetura de gênero nas práticas corporais escolares. <http://www.efdeportes.com> Revista Digital. Buenos Aires, ano 10, nº 87, agosto de 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd87/genero.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2007.

GALLO, Sílvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 253-260.

GARAY, Graciela de. La entrevista de historia oral: monologo o conversación? Revista electrónica de investigación educativa. V.1, n.1, 1999. Disponível em: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-garay.html>>. Acesso em: 22 mar. 2007.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, Martin W.; Gaskell, George (editores). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p.64-89.

GOELLNER, Silvana. O Método Francês e a Militarização da Educação física na Escola Brasileira. In: Ferreira Neto, Amarílio. Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira. Vitória: UFES, 1996, p.123-143.

_____. Bela, Maternal e Feminina: imagens de mulher na Revista Educação Physica. Ijuí: Unijuí, 2003a.

_____. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003b, p. 28-40.

GOELLNER, Silvana V.; FRAGA, Alex B. O espetáculo do corpo: mulheres e exercitação física no início do século XX. In: CARVALHO, Marie J. S.; ROCHA, Cristianne, M. F. Produzindo Gênero. Porto Alegre: Sulina, 2004, p.161-171.

_____. A inominável Sandwina e as obreiras da vida: silêncios e incentivos nas obras inaugurais de Fernando de Azevedo. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.25, n.2, p.71-84, janeiro, 2004b.

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.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução de nosso tempo. In: Educação & Realidade, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HEROLD JUNIOR, Carlos. Da instrução à educação do corpo: o caráter público da educação física e a luta pela modernização do Brasil no século XIX (1880-1915). In: Educar, Curitiba, n.25, p.237-255, 2005.

HUMANIDADE caminha para a bissexualidade, diz cientista italiano. Jornal O Sul. Porto Alegre, 21 ago. 2007. Caderno Reportagem, p.5.

KRUG, Andréa. Ciclos de Formação: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LAQUEUR, Thomas. Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

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

_____. Currículo, gênero e sexualidade. Porto: Porto Editora, 2000a.

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

_____. 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.

_____. Conhecer, pesquisar, escrever... In: V ANPEd Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Curitiba/PR, 2004a, Curitiba. Anais. Curitiba: ANPEd Sul, 2004a.

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

_____. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004c.

LOUZADA, Mauro. Aulas mistas e separadas por sexo em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Anais. Porto Alegre: CBCE, 2005.

_____. Representações de professores acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: UGF, 2006. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2006.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de experiência. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MARINHO, Inezil Penna. História da educação física no Brasil. São Paulo: Cia. Brasil, [1970].

MELO, Victor Andrade de. A Educação Física nas escolas brasileiras do século XIX: esporte ou ginástica. In: Ferreira Neto, Amarílio (org.). Pesquisa Histórica na Educação Física. Vitória: UFES, 1998. Volume 3.

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.

MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: _____ (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004, p.5-16.

_____. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: BUJES, Maria Isabel E.; COSTA, Marisa V. (orgs.). Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.23-44.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p.61-94.

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

OLIVEIRA, Greice Kelly de. Aulas de Educação Física para turmas mistas ou separadas por sexo? Uma análise comparativa de aspectos motores e sociais. Campinas: UNICAMP, 1996. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAGNI, Pedro Ângelo. A Prescrição dos Exercícios Físicos e do Esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. In: Ferreira Neto, Amarílio. Pesquisa Histórica na Educação Física. Vitória: UFES, 1997. Vol. 2, p.59-82.

PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. O sexismo nas aulas de Educação Física: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2004. 182f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Céli Regina J. Com a palavra o senhor presidente José Sarney: o discurso do Plano Cruzado. São Paulo: Ed. Hucitec, 1989.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. In: Estudos Feministas, ano 10, n.1, p.155-167, 2002.

REGULAMENTO Nº 7. Regulamento de Educação Física. 1ª parte. Edição Provisória autorizada pelo Estado-maior do Exército, 1934. Disponível em: <<http://www.we3m.com.br/cev/regulamento/fla01.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. In: Educação & Realidade, v.25, n.2, p.49-58, jul./dez., 2000.

_____. Educação Física e história. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Kátia (orgs.). Educação Física e Ciências Humanas. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 105-114.

_____. É possível realizar a história do corpo? In: SOARES, Carmen Lúcia (org.). Corpo e História. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006, 3.ed., p.3-24.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: Organizado por Paula Regina Costa... [et al.]. Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, p.80-92.

SARAIVA, Maria do Carmo. Co-educação Física e Esportes: quando a diferença é mito. 2.ed. Ijuí, Ed. Unijuí, 2005.

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.

_____. Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. O que é, afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: autêntica, 2004.

_____. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-141.

SOARES, Carmen Lucia. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Educação física: raízes européias e Brasil. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.75-86.

_____, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmen Lúcia (org.). Corpo e História. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006b, p.109-130.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). São Paulo: UNICAMP, 1994. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. Ensino da educação física escolar para turmas mistas: muito difícil! Difícil demais!?! In: Dois Pontos: teoria & prática em educação. Vol. 4, n. 31, p.78-82, mar./abr., 1997.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade ensinando modos de ser bailarino. Canoas: ULBRA, 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

VAGO, Tarcísio Mauro. Cultura escolar, cultivo de corpos: educação *physica* e *gymnastica* como práticas constituintes de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte – 1870-1920. São Paulo: USP, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999a.

_____. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. In: Caderno CEDES 48: corpo e educação, 1999b, p. 30-51.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG,

Andréa; SIMON, Cátia. Utopia de democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p.215-234.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.23-38.

_____. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Liberdade reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 143-216.

_____. A cultura popular e a erotização das garotinhas. In: Educação & Realidade, v.24, n.2, p.75-88, jul./dez. 1999.

WELZER-LANG, Daniel. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, Mônia R. (org.). Masculinidades. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul, Edunise, 2004, p.107-128.

WENETZ, Ileana. Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

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.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: CARVALHO, Maria Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira de; ZAGO, Nadir (orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.287-309.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA

QUESTIONÁRIO:

1. Na sua escola, há formação de turmas fixas de meninos e de meninas separados entre si, *especificamente*, para as aulas de Educação Física?

() Sim.

() Não.

() Outros modos de organização das turmas na aula de Educação Física (por favor, escreva). _____

2. No caso de *turmas mistas*, há professores(as) que organizam as aulas de Educação Física com base na separação de meninos e meninas?

() Sim.

() Não.

() Outros. _____

3. Desde que você está nesta escola, a organização das turmas (mista ou separada) para as aulas de Educação Física foi sempre a mesma?

() Sim.

() Não.

Em caso de resposta *negativa*, quais foram as mudanças?

Nome do(a) professor(a): _____

ESCOLA: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a):

Sou professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre e estou realizando uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo conhecer os objetivos e justificativas levantadas pelos/as professores/as da RME/POA para organizarem suas aulas com base na separação entre meninos e meninas.

Para realizar esta pesquisa, primeiramente, busco, através do questionário que segue em anexo, fazer um levantamento das escolas da RME/POA que organizam aulas de Educação Física com base na separação. Desta forma, solicitei que este questionário fosse enviado pela secretaria para que pudesse alcançar um maior número de escolas e professores/as da rede.

Abaixo, segue o termo de consentimento que permite a utilização das informações do questionário na pesquisa. ***Vale ressaltar, que não haverá identificação dos nomes dos/as participantes da pesquisa e nem de suas respectivas escolas.***

Pelo presente termo de consentimento declaro que fui informado(a) de forma clara e livre de qualquer constrangimento ou coerção dos objetivos, da justificativa e da utilização das informações mencionadas no questionário. Fui igualmente informado(a):

1. Da garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a pesquisa.
2. Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de ter minhas respostas ao questionário como informações desta pesquisa.
3. Da segurança de que não serei identificado (a) e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado os nomes dos/das

participantes ou das escolas em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

4. Da ausência de custos pessoais.

A pesquisadora/professora responsável por este projeto de pesquisa é a mestranda Priscila Gomes Dornelles (fone), orientada pelo Prof. Dr. Fernando Seffner (fone) e co-orientada pelo Prof. Dr. Alex Branco Fraga (fone). Sugerimos que você anote estes telefones, para o caso de ter alguma dúvida ou se desejar algum esclarecimento adicional, antes ou depois de respondidas as questões.

Porto Alegre, ____/____/____.

Nome do(a) participante da pesquisa: _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa: _____.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ‘PROVOCAÇÕES’ PARA AS ENTREVISTAS

Bloco Inicial: escolhi algumas perguntas para compor esta parte inicial da entrevista, buscando questões mais simples para tentar diminuir ‘possíveis barreiras’ deste momento de entrevista.

1. Em que ano você se formou? Em que faculdade?
2. Quando começou a trabalhar em escola? Você sempre trabalhou em escola?
3. Você acha que este curso na faculdade te preparou bem para trabalhar em escola?
4. Você só trabalha na Rede Municipal de Porto Alegre? Em quais escolas?
5. Com quantas turmas você trabalha este ano? De que anos-ciclo são estas turmas?

Bloco Principal

6. Quais conteúdos você considera importantes e que devem ser trabalhados na Educação Física escolar?
7. Quais objetivos, você estabelece como centrais na sua ação como professor ou professora, da disciplina de Educação Física na escola?
8. Você já trabalhou (ou trabalha) com turmas mistas? E com turmas separadas entre meninos e meninas?
9. Você prefere trabalhar com turmas mistas ou turmas específicas de meninos ou de meninas? Por que? Qual você acha mais adequado para a Educação Física na escola?
10. Quais são os principais motivos que te levam a separar meninos e meninas?
11. Quando, no cotidiano escolar, é fundamental e necessário separar meninos e meninas nas aulas?

12. Nas suas aulas, você trabalha os mesmos conteúdos com meninos e meninas? Ou existem conteúdos que, geralmente, são mais trabalhados com meninos e outros que são mais trabalhados com as meninas? Quais são estes conteúdos?
13. Você percebe alguma diferença importante na forma de ensinar ou trabalhar com os meninos em relação ao trabalho com as meninas? E, vice-versa? Se possível, indique atividades e procedimentos que você faz e que são diferentes para meninos e meninas.
14. Quando você trabalha um conteúdo (como vôlei ou futebol, por exemplo) com meninos e com meninas separadamente, que resultados positivos você espera de cada grupo?
15. Você prefere trabalhar com meninas ou com meninos? Por que?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)