

MARCELO MORAES E SILVA

**ENTRE A ILHA DESERTA E O ARQUIPÉLAGO: MAPEAMENTOS E
CARTOGRAFIAS DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES (AS) SOBRE AS
MASCULINIDADES PRODUZIDAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

**CURITIBA
2008**

MARCELO MORAES E SILVA

**ENTRE A ILHA DESERTA E O ARQUIPÉLAGO: MAPEAMENTOS E
CARTOGRAFIAS DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES (AS) SOBRE AS
MASCULINIDADES PRODUZIDAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para à
obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de
Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Profa. Dra. Maria Rita de Assis César.

**CURITIBA
2008**

Catálogo na publicação
Sirlei R.Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

S586 Silva, Marcelo Moraes e
Entre a ilha deserta e o arquipélago: mapeamentos e cartografias das percepções de professores (as) sobre as masculinidades produzidas nas aulas de educação física / Marcelo Moraes e Silva. – Curitiba, 2008. 216 f.

Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação física – professores – Araucária(PR).
2. Professores – educação física. 3. Heterossexualidade – educação física. 4. Educação física – masculinidade.

I. Título. CDD 155.332
CDU 159.922.1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **MARCELO MORAES E SILVA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR, DR. FERNANDO SEFFNER e DR^a MARLENE TAMANINI e argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“ENTRE A ILHA DESERTA E O ARQUIPÉLAGO: MAPEAMENTOS E CARTOGRAFIAS DAS MASCULINIDADES PRODUZIDAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR		APROVADO
DR. FERNANDO SEFFNER		APROVADO
DR ^a MARLENE TAMANINI		APROVADO

Curitiba, 28 de março de 2008

Prof^a Dr^a Maria Tereza Carneiro Soares
Coordenadora em exercício

Chora, rapaz. Mas chora de verdade, chora grande, bota pra fora essas lágrimas antigas que estão estagnadas dentro de ti, produzindo mosquitos e febres. E chora também lágrimas novas. Se conseguires chorar sem te envergonhares disso, terás dado mais um passo (e muito largo) no caminho da tua completa humanização. Tu te criaste ouvindo dizer que homem não chora. Besteira. Só chora quem é homem de verdade. Solta esse pranto. Até amanhã.

Érico Veríssimo – O arquipélago p. 999-1000.

PARA AQUELES QUE FIZERAM MINHA ILHA UM POUCO MENOS DESERTA

Aos meus pais, Cleusa e Alfredo, pela base e estrutura formativa, que me possibilitaram realizar uma pesquisa acadêmica.

À minha avó Hilda por ter me iniciado ainda menino no universo da literatura. E por ser uma mulher que, ainda aos 84 anos, me ensina como é romper fronteiras. E por ter sido uma mulher pioneira, muito a frente de seu tempo, acabou por me fazer enxergar o mundo feminista.

Aos professores (as) da Universidade Federal de Juiz de Fora Álvaro, André, Carlos Fernando, Hajime e Maria Elisa por terem ainda no período de graduação me iniciado no campo acadêmico.

Ao professor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira pela acolhida e possibilidade de posterior inserção na Universidade Federal do Paraná.

Às professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Braga pelos respeitosos diálogos, que apesar das divergências teóricas me instigaram cada vez a pensar de forma livre. À professora Tânia agradeço também as contribuições oriundas das disciplinas de Seminário de Dissertação e da banca de qualificação, pois elas foram centrais na elaboração do presente trabalho.

À professora Marlene Tamanini pelas importantes contribuições oferecidas na disciplina de Gênero e Cultura e na banca de qualificação. Também agradeço pelo aceite do convite para compor a banca de defesa.

Ao professor Fernando Seffner, por ainda no início da minha pesquisa, ter contribuído com sugestão de leituras sobre a temática das masculinidades. E posteriormente pelo aceite do convite para compor a banca de defesa.

À professora Kátia Kasper pela inspiração, que culminou na navegação por esse arquipélago.

Aos amigos e amigas Ana, Arthur, Emília, Lílian, Rodrigo, Rubens e Viviane pela possibilidade de cultivo de uma amizade.

Aos professores (as) de Educação Física do município de Araucária pela participação na pesquisa. Um agradecimento especial para aqueles (as) que concordaram em conceder as entrevistas.

Ao amigo Rubens pelas excelentes conversas sobre a Educação Física e escola. E por compartilhar com um professor iniciante um pouco de sua experiência docente.

Um agradecimento muito especial para minha orientadora a professora Maria Rita de Assis César pela presença marcante em minha vida acadêmica. Muito obrigado pela confiança e que nosso encontro acadêmico só esteja começando.

Um agradecimento especial para minha companheira Nicole, fonte inesgotável de amor, companheirismo, auxílio e dedicação. Espero que esses vários anos juntos possam perdurar por muito mais tempo.

RESUMO

A presente pesquisa apresenta os mapeamentos e as cartografias das percepções dos (as) professores de Educação Física do município de Araucária sobre as masculinidades produzidas nas aulas dessa disciplina escolar. Para realizar essa operação geográfica o estudo dividiu-se em quatro capítulos. No primeiro apresento quais foram às linhas de navegação utilizadas para compor o arquipélago das masculinidades. Para isso articulo as reflexões do escritor Érico Veríssimo, sobre seu personagem Floriano Cambará com as contribuições pós-estruturalistas de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Suely Rolnik. No segundo capítulo realizo uma revisão de literatura sobre os *mens studies*, partindo das contribuições dos estudos feministas e de gênero Utilizo também às contribuições da fase genealógica de Michel Foucault e das reflexões sobre a heterossexualidade compulsória realizadas por Judith Butler. No terceiro capítulo faço análise documental procurando visualizar como se configurou a Educação Física escolar no sistema de ensino municipal de Araucária, confrontando para isso o antigo Plano Curricular com os apontamentos realizados pela nova Diretriz Curricular. No quarto capítulo analiso as falas dos (as) professores tentando visualizar como eles (as) percebem as questões de gênero e masculinidades acontecidas dentro do espaço escolar e da disciplina de Educação Física. A título de conclusão a pesquisa aponta que os (as) professores (as) percebem a existência de várias masculinidades presentes nas aulas de Educação Física.

Palavras chaves: Educação Física escolar. Professores (as) de Educação Física. Gênero. Masculinidades.

Abstract

The present research presents the mappings and the cartographies of Physical Education teacher's perceptions from the Municipality of Araucaria about the masculinities produced in this precise school discipline. In order to proceed to this 'geographic' inquiry, the research was divided into four chapters. In the first one I present the navigational lines followed to compose the masculinities' archipelago. I articulate Érico Veríssimo's reflections in the composition of his literary fictional character called Floriano Cambará with the post-structuralist's theoretical contributions coming from Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari and Suely Rolnik. In the second chapter I review the literature concerning men studies, taking as my point of depart the contributions supported by gender and feminist studies. In this chapter I also employ the theoretical contributions of Foucault's genealogical inquiries and of Judith Butler's reflections concerning compulsory heterosexuality. In the third chapter I proceed to the documental analysis trying to understand how the discipline of Physical Education was conformed in the Araucaria Municipal Educational System, confronting the older Curricular Plan with the new Curricular Directions. In the fourth chapter I proceed to the analysis of the teacher's speeches trying to understand how they perceive gender and masculinity questions that frequently appear in the school's everyday life and specifically in the context of the Physical Education discipline. In the conclusion I highlight the fact that the teachers perceive the existence of a variety of masculinities being present during the Physical Education discipline classes.

Keywords: Discipline Physical Education; Physical Education Teacher's; Gender; Masculinities;

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
CAPÍTULO 1 - ENTRE A ILHA DESERTA E O ARQUIPÉLAGO: estabelecendo as linhas de navegação	15
1.1 - A ILHA DESERTA	15
1.2 - DA ILHA DESERTA AO ARQUIPÉLAGO	16
1.3 - O MAPEAMENTO E A CARTOGRAFIA	21
1.4 - QUANDO MEU CORPO VIBRA	26
1.5 - AS LINHAS DE NAVEGAÇÃO	31
CAPÍTULO 2 - MAPEAMENTOS: geografias do campo epistemológico	37
2.1 - APRESENTANDO O CAMPO: do feminismo ao conceito de gênero	38
2.2 - O CAMPO DE ESTUDOS DE GÊNERO: refletindo sobre seus problemas epistemológicos	43
2.3 - A PRODUÇÃO DAS MASCULINIDADES: uma releitura genealógica	52
2.4 - AS MASCULINIDADES E OS ESTUDOS DE GÊNERO: um termo ausente ...	61
CAPÍTULO 3 - MAPEAMENTOS: geografias do currículo	74
3.1 - ESCOLA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: maquinários disciplinares, biopolíticos e geneficantes.....	75
3.2 - O MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA	83
3.3 - A INCORPORAÇÃO DA PEDAGOGIA CRÍTICA EM TERRAS PARANAENSES: o Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná ..	85
3.4 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO BÁSICO: uma quimera documental	88
3.5 - INTERIORIZANDO O DISCURSO CRÍTICO EM TERRAS PARANAENSES: do Currículo Básico ao Plano Curricular do Município de Araucária	92
3.6 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: pelos meandros do discurso crítico	95
3.7 - OS ABALOS AO DISCURSO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARANAENSE	100
3.8 – CONSOLIDANDO O DISCURSO CRÍTICO: a Diretriz Curricular do Município de Araucária	104
3.9 – CORPORALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: contestando o currículo	106
CAPÍTULO 4 - MAPEAMENTOS E CARTOGRAFIAS: geografias do campo empírico	110
4.1 - APRESENTANDO O GRUPO DE PROFESSORES (AS) DE ARAUCÁRIA ..	112
4.2 - TRAJETÓRIAS DOS (AS) PROFESSORES (AS) NO CAMPO DAS PRÁTICAS CORPORAIS: engendrando as identidades de gênero.....	115
4.3 - OS (AS) DOCENTES E A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO: algumas considerações	127
4.4 – DETECTANDO AS PERCEPÇÕES SOBRE GÊNERO	134
4.5 - ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO: as masculinidades entrando em “cena”	142
4.6 - CORPOS QUE ESCAPAM: a produção de masculinidades não hegemônicas	160

CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	176
ANEXOS	203
ANEXO 1.....	204
ANEXO 2.....	208
ANEXO 3.....	213

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa apresenta as percepções das masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física. Investigação realizada entre professores (as) dessa disciplina escolar no Sistema Municipal de Ensino de Araucária. O estudo busca contribuir para o abrandamento do espaço vazio presente nos estudos de gênero, principalmente naquilo que é denominado de *men's studies*¹. A problemática da pesquisa baseia-se numa ampla produção feminista e de estudos de gênero, buscando uma perspectiva relacional entre homens e mulheres e tendo como principal aporte o pensamento pós-estruturalista, especialmente o legado genealógico de Michel Foucault, agregadas a algumas reflexões de Gilles Deleuze e Felix Guattari². Nesse sentido, o objetivo central desta dissertação é o de mapear e cartografar³ as percepções de professores (as) sobre as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física.

Para alcançar o objetivo proposto o texto foi dividido em quatro capítulos. No primeiro são apresentadas as linhas de navegação utilizadas bem como as principais características que guiam o trabalho. Neste momento, as reflexões realizadas pelo personagem Floriano Cambará em o “Arquipélago”, última parte da trilogia “O Tempo e o Vento”⁴ de Erico Veríssimo, as reflexões de Michel Foucault,

¹ De acordo com Georges Daniel Janja Bloc Boris (2002), esse movimento intelectual, trata-se de um grupo de especialistas, geralmente norte-americanos, que a partir dos anos 80, começaram a problematizar a masculinidade numa perspectiva de gênero. Tais autores concordavam com a rejeição de uma masculinidade única, contestando com certa ênfase o papel central atribuído à biologia. Michael Kimmel (1992), um dos principais expoentes do *men's studies*, argumenta que para se pensar a masculinidade e a feminilidade os estudos de gênero devem perceber os termos de uma forma relacional e não de uma forma que um dos pólos não referencie o outro.

² É importante salientar que a escolha por citar o nome inteiro dos/as autores/as, e não somente o sobrenome, como geralmente é usado em textos acadêmicos, tem por objetivo identificar o gênero de quem escreve, diferenciando com isso se trata de uma pessoa do sexo feminino ou do masculino.

³ Segundo Suely Rolnik (2006), o mapeamento só cobre o visível, aquilo que é captável ao olho nu, ou seja, são os aspectos macros. Já a cartografia seria a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações, ou seja, aqueles pontos ligados às questões micro, aquelas que acompanham as movimentações invisíveis e imprevisíveis. Esses pontos serão melhor trabalhados no capítulo de número um.

⁴ O livro “O Tempo e o Vento”, de autoria de Érico Veríssimo, se divide em três partes: a primeira e a segunda denominadas, respectivamente “O Continente” e “O Retrato”, são divididas em dois volumes cada parte (totalizando quatro livros); já a terceira se chama “O Arquipélago”, com três volumes. A obra narra a saga de duas famílias (os Terra-Cambará e os Amaral) na constituição do Rio Grande do Sul desde o tempo das missões até ao fim da ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas.

Gilles Deleuze, Felix Guattari e Suely Rolnik, assim como as minhas próprias inquietudes quanto à temática das masculinidades determinaram a rota pela qual o trabalho seguiria e compuseram o “arquipélago teórico” no qual se insere a pesquisa.

O segundo capítulo é caracterizado por uma revisão de literatura sobre o campo de estudos de gênero e das masculinidades. Parto das contribuições dos estudos feministas e de gênero e desemboco nas contribuições da fase genealógica de Michel Foucault, sobre as relações de poder, pois as considero centrais para a identificação dos saberes produtores das masculinidades. Empristo também outros conceitos foucaultianos, como as definições do autor sobre o biopoder e a biopolítica, além das reflexões sobre a heterossexualidade compulsória realizadas por Judith Butler (2003), a fim de demonstrar as formas de produção hegemônica do discurso da masculinidade na sociedade moderna.

No terceiro capítulo olho para a Escola, para o Currículo e para a Educação Física, através das lentes biopolíticas apresentadas por Michel Foucault, sempre articulando aquelas instancias a produção acadêmica sobre gênero para demonstrar como o processo de escolarização e a disciplina de Educação Física produz e engendra comportamentos generificados.

Tais reflexões, juntamente com um inquérito documental, são base para a análise da gestão educacional do município em que a pesquisa foi realizada. Como aporte teórico foi utilizado a metodologia de pesquisa denominada de análise de conteúdo (BARDIN, 2006). Além desse instrumento investigativo as contribuições curriculares realizadas por teóricos brasileiros como Alfredo Veiga Neto (2004), Guacira Lopes Louro (1989; 2004a), Maria Rita de Assis César (2004a e 2004b) e Tomaz Tadeu da Silva (1999; 2004), e dos teóricos argentinos Pablo Ariel Scharagrodsky e Mariano Narodowski (1995). Foram investigados o atual currículo, a configuração da Educação Física escolar neste sistema de ensino municipal, o antigo Plano Curricular (ARAUCÁRIA, 1992; 1993) e os apontamentos realizados pela nova Diretriz Curricular (ARAUCÁRIA, 2004).

No quarto capítulo apresento o grupo de professores (as) de Educação Física, tentando demonstrar suas principais características e anseios em relação ao trabalho docente. Como instrumento foi utilizado, conforme aponta Michelle Lessard-

Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (1990), a modalidade de inquérito, que se dividiu em dois momentos, uma parte escrita (questionário) e outra oral (entrevista). (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003). Os questionários foram em número de dois⁵. No primeiro foi perguntado aos (as) professores (as) sobre a sua formação profissional e acadêmica, seu grau de participação na construção da nova Diretriz Curricular, seus posicionamentos em relação ao novo currículo e as dificuldades encontradas na implantação do mesmo no dia a dia do trabalho docente. A primeira parte do instrumento visou entender quem eram esses (as) professores (as) e sua relação com o currículo que estava em vigor. No segundo questionário adentrei nas questões relativas ao problema de pesquisa propriamente dito. Perguntas relacionadas às temáticas do gênero e das masculinidades fizeram parte do instrumento. Tudo com o objetivo de detectar como os (as) docentes percebem os diversos comportamentos generificados produzidos nas aulas de Educação Física.

Os questionários visavam selecionar e potencializar os possíveis sujeitos participantes do inquérito oral da pesquisa, pois baseado nesses instrumentos é que foram selecionados os sujeitos entrevistados. Nesse sentido, foi elaborado um roteiro de entrevista⁶ e foram entrevistados (as) cinco docentes, três professores e duas professoras. Nesses encontros o objetivo central foi o de verificar como os (as) professores (as) percebiam as diversas formas de masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física.

⁵ Os dois questionários se encontram nos anexos: os de número um e dois.

⁶ O roteiro de entrevista se encontra nos anexos, o de número três.

CAPÍTULO 1 - ENTRE A ILHA DESERTA E O ARQUIPÉLAGO: ESTABELECENDO AS LINHAS DE NAVEGAÇÃO

1.1 - A ilha deserta:

Já não é a ilha que se separou do continente, é o homem que, estando sobre a ilha, encontra-se separado do mundo. Já não é a ilha que se cria do fundo da terra através das águas, é o homem que recria o mundo a partir da ilha e sobre as águas. Então por sua conta, o homem retoma um e outro dos movimentos da ilha e o assume sobre uma ilha que, justamente, não tem esse movimento: pode-se derivar em direção a uma ilha todavia original, e criar numa ilha tão-somente derivada. Pensando bem, encontrar-se-á aí uma nova razão pela qual toda ilha é e permanecerá teoricamente deserta. (DELEUZE, 2006, p.18).

As discussões sobre a temática de gênero, a partir da década de 70, ganharam destaque no meio acadêmico sobre o amparo de diversas áreas do conhecimento. Tal movimento privilegiou inicialmente os estudos sobre as mulheres, muito pela influência política dos movimentos feministas que desde a década anterior, já reivindicavam mais atenção para este grupo social. Mais tarde adentraram neste campo do conhecimento, os estudos sobre a sexualidade e especialmente o debate advindo dos movimentos *gay* e *lésbico*. Contudo, a discussão sobre as masculinidades sempre apareceram e aparecem até hoje, salvo algumas exceções, na periferia e/ou a reboque desse debate, como algo “menor” frente aos grupos sociais mais afetados pela dita “dominação masculina”, o que deixou um espaço não preenchido, uma lacuna, uma carência nas produções e pesquisas acadêmicas sobre a temática em suas especificidades. Eis então, neste momento, a ilha deserta: o estudo sobre as masculinidades.

Através deste primeiro mapeamento, na tentativa de contribuir para o arrefecimento da lacuna visualizada nos estudos de gênero, problematizo a respeito da percepção dos (as) professores (as), de um Sistema Municipal de Ensino, sobre a produção de masculinidades em suas aulas de Educação Física. Minha problemática ampara-se numa ampla produção feminista e de estudos de gênero, buscando uma perspectiva relacional entre homens e mulheres e tendo como aporte teórico o referencial pós-estruturalista principalmente o pensamento da fase genealógica de Michel Foucault, agregadas a algumas contribuições de Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Tais autores são referências teóricas que abrem um amplo campo de possibilidades para que o pensamento possa se localizar fora do discurso ocidental, patriarcal, colonial e falocêntrico. A utilização do aporte teórico pós-estruturalista implica no empreendimento de uma reflexão teórica sobre os diversos efeitos do poder produzidos pelo racionalismo científico⁷.

Esse texto não pretende ser um manual de condutas para as questões de gênero e das masculinidades nas aulas de Educação de Física. Sua pretensão reside na proposição de um novo lugar, um outro espaço no qual perguntas como essa possam ser refeitas e recriadas. Esse tipo de estudo é uma indagação muito particular, pois é necessário escolher como começa o problema, visto que tal problemática não é eterna e permanente. Há, então, um problema de datação, pois o presente não é somente o contemporâneo. É necessário fazer uma história do presente, reativar a carga do passado que está presente no presente. É preciso fazer algo como uma genealogia do presente ou uma problematização histórica das questões atuais, pois ela deve ser algo que não se limite ao conhecimento sobre o passado, deve ser uma ferramenta para nos rebelarmos contra o presente.

Assim, se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem seja estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. (VEIGA NETO, 2004, p.22).

1.2 - Da Ilha Deserta ao Arquipélago:

Como então devo proceder para entender todo o Arquipélago em que se encontra esta Ilha Deserta chamada masculinidades? Nesse momento me inspiro nos escritos do romancista gaúcho Érico Veríssimo. Esse autor, na sua monumental trilogia, “O Tempo e o Vento”, principalmente na última parte denominada “O Arquipélago”, também procura entender um determinado Arquipélago, ao criar um

⁷ Segundo Alfredo Veiga Neto (2004), não existe um método foucaultiano propriamente dito, a menos que se torne a palavra método num sentido mais amplo e livre do que os atribuídos a esse termo pelo pensamento moderno. Trata-se mais de uma inspiração filosófica do que uma metodologia específica para a realização de um trabalho acadêmico como o discurso da ciência moderna preconiza.

personagem romancista, que possui inúmeras angústias sobre o processo de escrita de seus livros. O personagem, presente no texto do autor gaúcho, alcunhado de Floriano Cambará, encontrava dificuldades no processo de criação de seus romances. Segundo Roque Bandeira⁸, interlocutor de Floriano na obra de Veríssimo, o romancista Floriano “- se interessava somente por pontos pitorescos, evitando com isso tudo quanto possa significar dificuldade ... Não metes a mão no barro da vida.”. (VERISSÍMO, 1997, p.54-55).

... - o que dá um romance a sua grandeza não é o seu conteúdo de verdade cotidiana nem o seu tempero de fantasia, mas o momento supremo em que o autor agarra o animal a unha, eu te citarei Dostoievsky. E se me vieres com a alegação de que o homem era um psicopata, eu te darei então Tolstoi. E se ainda achares que o velho também não era lá muito bom de bola, te direi que um homem realmente são de espírito não tem necessidade de escrever romances. E se depois desta conversa me quiseres mandar àquele lugar, estás no teu direito. Mas mantenho a minha opinião. O que te falta como romancista, e também como homem, é agarrar o touro a unha ... (VERISSÍMO, 1997, p.55 – grifos meus).

O levantamento de quão são um homem poderia ser ampliado através de um diálogo com a produção do conhecimento. Assim como o personagem questiona a sanidade de um romancista, pode-se pensar essa relação também na produção de uma teoria. Alguém, dito são, pode realizar esta empreitada, entretanto, o fará sem “matar o touro a unha”, não colocando suas “mãos no barro da vida”, desviando-se de qualquer obstáculo que possa causar-lhe dificuldade. O que no meu entender deixa certas produções tanto acadêmicas como literárias, como as obras de Floriano Cambará, escritos que faltam alguns aspectos da “vida”.

Num primeiro momento pode parecer “insano” utilizar essa reflexão utilizada pelo romancista gaúcho num processo de produção do conhecimento, visto que esse espaço “preza” em sua essência por uma “rigoriedade” científica, buscando estabelecer um caráter de “verdade” à pesquisa. (FOUCAULT, 1996a; 2003; FERON E SILVA, 2007).

Nossa sociedade desqualifica todo discurso que não se pautar nos parâmetros da cientificidade. Nesse discurso só é competente o discurso que for moldado de acordo com as regras da objetividade e da testabilidade, do rigor científico, isto inclusive ou talvez, principalmente, naqueles setores

⁸ Roque Bandeira, também chamado por Tio Bicho, é um personagem de Érico Veríssimo que possuía uma erudição autodidata.

para os quais não era originalmente destinado, como o discurso jurídico, o discurso pedagógico, o discurso político administrativo, entre outros. O saber técnico-científico passa a ser o modelo universal do saber. Daí decorre a disseminação de uma política da verdade calcada na prova, no teste, na medida, nos índices, nas estatísticas. (ARAÚJO, 2003, p.221).

Sendo assim, entendo que a “verdade” proferida pela produção acadêmica não existe fora das relações de poder, conforme nos aponta Michel Foucault (1996a), sendo ela produzida no mundo e tendo em cada sociedade seu próprio “regime de verdade”, isto é, escolhe os tipos de discurso que faz funcionar como verdadeiros, ou seja, possuem uma determinada “economia política da verdade”⁹, pergunto-me:

- Será que não estou tentando estabelecer um caráter de “verdade” ao meu trabalho? Não estou apenas realizando “floreios” para entrar na problemática da minha pesquisa? Ou simplesmente tentando demonstrar uma “pseudo-erudição” neste processo? O que uma discussão literária teria com a pesquisa sobre as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física?

Embora seja tomado, num instante, por estes pensamentos, relembro as angústias e reflexões realizadas pelo personagem Floriano Cambará, pois estas também são as minhas inquietações, as quais foram geradas até aqui através de minha recente experiência no mundo acadêmico.

Recorro a Gilles Deleuze e Felix Guattari (1977), que ao analisarem o legado do escritor judeu e tcheco Francis Kafka elaboraram o conceito de “literatura menor”, remetendo aquela que coloca o autor mais próximo de sua obra, para a sistematização de minhas idéias. Segundo os autores franceses uma “literatura menor” não é a de uma língua menor, e sim o que uma minoria faz em uma língua maior. A noção que pretendo utilizar no trabalho, ou seja, a elaboração de uma “produção do conhecimento menor”, que assim como a “literatura menor” que Kafka fez na antiga Tchecoslováquia com a língua maior (no caso o alemão), subverte a

⁹ A economia política da verdade, que Michel Foucault também associa ao conceito de regime de verdade, “tem cinco características historicamente importantes: a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica e política quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social”. (FOUCAULT, 1996, p. 13).

linguagem acadêmica formal, sendo um veículo de desagregação dela própria. Assim, desejo realizar um texto que possa efetuar uma desterritorialização da linguagem acadêmica maior, que ainda se encontra num território físico e inserido em certa tradição cultural e que no caso do campo educacional, conforme lembra Tomaz Tadeu da Silva (1999), ainda está muito amparada nas metanarrativas.

Quero deixar registrado que a opção por realizar uma “escrita menor” não é uma exigência minha. Trata-se de algo que palpita da própria temática de pesquisa, pois os estudos sobre as masculinidades, bem como os estudos sobre a educação, “necessitam” ser explorados e interrogados de outras maneiras.

Um exemplo de uma “escrita menor” pode ser encontrado na obra de Michel Foucault. Gilles Deleuze (2005), argumenta sobre a subversão realizada por este pensador sobre a produção filosófica do seu período. Sendo sua obra algo profundamente novo no campo filosófico, constituindo-se como um desafio a episteme vigente naquele momento histórico¹⁰. Curioso pensar que muitos (as) teóricos (as) afirmavam que Michel Foucault era um “grande farsante”, visto que ele não se apoiava em nenhum texto “consagrado” da filosofia e mal citava os grandes pensadores. Ou seja, não se enquadrava no sentido tradicional da epistemologia de sua época, colocando-se no campo de uma “produção menor” dentro da filosofia do século XX¹¹.

O próprio ato de existência dessa “produção menor” pode ser um importante ato político revolucionário, um espaço de resistência, um desafio à ordem estabelecida, ou melhor, dizendo, esta pode tornar-se uma produção, um pensamento “nômade” no emaranhado de jogos de linguagem envolto em diversas relações de poder. (DELEUZE; GUATTARI, 1977; DELEUZE, 2005; 2006; GALLO, 2005).

¹⁰ De acordo com Alfredo Veiga Neto (2004), Michel Foucault utiliza a palavra episteme para designar o conjunto de regras que governam a produção discursiva de determinada época, ou seja, trata-se de um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem a distribuição e que funcionam como condições de possibilidades para que algo possa ser pensado em um determinado período.

¹¹ Não estou afirmando que o pensamento foucaultiano continua “menor” no campo da teoria social. O que pretendo salientar que sua filosofia, no momento de sua produção, era uma teoria nova e desafiadora dentro do cenário epistemológico.

Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é a delas? Ou então nem mesmo conhecem mais a delas, ou ainda não a conhecem, e conhecem mal a língua maior da qual são obrigadas a servir? Problema dos imigrados, e sobretudo de seus filhos. Problemas das minorias. Problemas de uma literatura menor, mas também para todos nós: como arrancar de sua própria língua uma literatura menor, capaz de escavar a linguagem e de fazê-la seguir uma linha revolucionária sóbria? Como tornar-se o nômade e o imigrado e o cigano de sua própria língua? Kafka diz: roubar a criança no berço, dançar na corda bamba. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.30).

A busca por uma “produção do conhecimento menor” realiza-se através do vibrar das seqüências, do abrir das palavras para que assim as intensidades interiores inauditas possam sair. É claro que esse exercício não é uma tarefa fácil, visto que, dentro de uma determinada linguagem existe aquilo que pode ser dito e o que não pode, pois cada função de uma linguagem divide-se e comporta centros de poder múltiplos¹².

Gilles Deleuze (2006), em texto comentando o pensamento nômade¹³, baseia-se nas obras de Kafka e Nietzsche para afirmar que a escrita “menor” deve tentar sempre embaralhar os códigos antigos, presentes e futuros. O estilo de escrita nessa perspectiva deve ser uma “máquina de guerra” contra a abordagem oficial, ou seja, o estilo surge como um aparelho político. Como forma de deriva, de desterritorialização, de nomadismo, para que assim a escrita de um novo livro teórico possa ser algo que nunca tenha sido realizada, que não se restrinja a qualquer lei, qualquer contrato ou qualquer instituição e que seja mais do que isso, vindo a ser a própria degradação das relações de poder dominantes.

Ao produzir um estudo acadêmico baseado nessa perspectiva teórica se estará confrontando uma determinada ordem estabelecida no meio universitário. É preciso então deslocar lenta e progressivamente a escrita acadêmica desse arquipélago teórico dominante para uma “ilha deserta”, para aí sim se possa efetuar uma

¹² Segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977), Michel Foucault faz uma análise do poder que renovou todos os problemas econômicos e políticos. Na opinião dos autores, Foucault indica uma segmentariedade do poder, sua contigüidade, sua imanência no campo social, mostrando que o poder não procede de modo algum pela alternativa clássica, violência e ideologia, persuasão ou constrangimento. Sendo que o poder, na opinião de Gilles Deleuze e Felix Guattari, não é piramidal, como a lei gostaria de nos fazer acreditar, ele é segmentar e linear, ele procede por contigüidade e não por altura e distância.

¹³ Segundo Rosi Braidotti (2002), o nômade é aquele que renuncia e realiza a desconstrução de qualquer senso de identidade fixa e estável. Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998), afirmam que os nômades estão sempre no meio, não tendo passado nem futuro, apenas possuem devires, não possuindo história apenas geografia.

subversão e desterritorialização. Para que mais tarde possamos compor outros arquipélagos epistemológicos.

Uma literatura maior ou estabelecida segue um vetor que vai do conteúdo à expressão: dado um conteúdo, em uma determinada forma, encontrar, descobrir ou ver a forma de expressão que lhe convém. O que se concebe bem se anuncia ... Mas uma literatura menor ou revolucionária começa por enunciar e só vê e só concebe depois ('A palavra, eu não a vejo a invento'). A expressão deve despedaçar as formas, marcar as rupturas e as ramificações novas. Estando despedaçadas uma forma, reconstruir o conteúdo que estará necessariamente em ruptura com a ordem das coisas. Antecipar, adiantar a matéria. 'A arte é um espelho que adianta, como as vezes um relógio'. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.43-44).

Poderia ser esta escrita menor à desejada por Érico Veríssimo para o seu personagem Floriano Cambará? Como é a escrita almejada em minha investigação sobre as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física?

Penso ser necessário a um autor, independente da modalidade de escrita, "matar o touro a unha" e "pôr as suas mãos no barro da vida". É preciso encarar-se enquanto sujeito e perceber toda teia discursiva, as redes de poder, enfim todas as condições de possibilidade que compõem sua existência, pois conforme apontam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977, p. 95), deve-se buscar "qualidades menores de personagens menores, no projeto de uma literatura que se quer deliberadamente menor, e daí tirar sua força de desordem".

Lembro aqui de uma charge, do cartunista argentino Quino, que me remete a esta questão. Seu trabalho retratava alguém desenhando, mas um desenhador que nunca acabava, pois sempre havia alguém desenhando quem desenha. Talvez seja essa a idéia que precisamos construir sobre nós mesmos, inclusive no desvendar das ilhas desertas e nas composições dos arquipélagos.

1.3 - O mapeamento e a cartografia:

Sendo assim, torna-se necessário realizar o mapeamento e a cartografia de todas as ilhas que compõem o "arquipélago" das denominadas masculinidades. Mapear e cartografar as redes de poder que compõem esse determinado conjunto de ilhas.

Segundo Suely Rolnik (2006), o mapeamento só cobre o visível, aquilo que é captável ao olho nu, ou seja, os aspectos macros. É nesse plano que a individuação forma unidades e as multiplicidades geram totalizações. Já a cartografia seria diferentemente do mapeamento, a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações, ou seja, aqueles pontos ligados às questões micro, aquelas que acompanham as movimentações invisíveis e imprevisíveis. De acordo com Gilles Deleuze (1992), o ato cartográfico seria algo parecido com o que Michel Foucault chamava de microfísica do poder e que Félix Guattari denominou de micropolítica do desejo¹⁴, pois:

[...] o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de freqüência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar a matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as estradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas, não só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quando de uma conversa ou de um tratado de filosofia. O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar e devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas as quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo com os corpos que pretende entender. Aliás, 'entender', para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com o revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência -, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem. (ROLNIK, 2006, p.65).

Somente assim, conhecendo as possibilidades do que é ser um cartógrafo, um autor¹⁵, e quais são as suas condições de possibilidade, quais lugares podem ocupar e quais funções podem exercer dentro da ordem discursiva (FOUCAULT, 1986; 1992; 2003), é que um sujeito (cartógrafo) poderá enfrentar adequadamente determinadas problemáticas de pesquisa, a escrita de um romance ou qualquer

¹⁴ Mais detalhes sobre essas formas micro, conferir os livros de Michel Foucault (1996), Félix Guattari e Suely Rolnik (1986) e Suely Rolnik (2006).

¹⁵ De acordo com Michel Foucault (1992, p.46), a função do autor se caracteriza pelo modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.

outra forma de produção literária considerada “menor”¹⁶. (DELEUZE; GUATTARI, 1977; GALLO, 2005; DELEUZE, 2006).

Baseado nestes pontos afirmo amparado em Suely Rolnik (2006, p.66), “que a linguagem para o cartógrafo não é veículo de mensagem e salvação. Ela é, em si mesma, criação de mundos. Um tapete voador... Veículo que promove a transição para novos mundos”. O que pretende um cartógrafo é a participação na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade, pois ele não teme o movimento, deixa o seu corpo vibrar em todas as seqüências possíveis e ainda fica inventando novas posições a partir das quais passa a aceitar a vida se entregando de corpo e língua.

Restaria saber quais são os procedimentos de um cartógrafo. Ora, estes tampouco importam, pois ele sabe que deve ‘inventá-lo’ em função daquilo que pede o contexto que se encontra. Por isso ele não segue nenhuma espécie de protocolo normalizado. (ROLNIK, 2006, p.66 – grifos da autora).

Para dar prosseguimento aos aspectos problematizados retomo aqui, a obra de Veríssimo para evidenciar a construção do personagem de Floriano Cambará, que apesar de fictício, encontrava-se, assim como nós, mergulhado em diversas e complexas teias discursivas, cercado por um emaranhado de relações de poder e que assim como um cartógrafo procurava não seguir nenhuma espécie de protocolo normalizado, deixando que o próprio movimento de seu corpo vibrasse para que pudesse realizar a escrita de seus romances.

Isto pode ser observado em uma passagem do texto de Érico Veríssimo, no qual Floriano conversa com seu pai Rodrigo Cambará - um comensal do Estado Novo de Getúlio Vargas, com seu irmão Eduardo- um membro do Partido Comunista, seu primo, Irmão Toríbio (Zeca) - um padre da Igreja Católica, além do já citado Roque Bandeira:

- Estive pensando ... [...] - Nenhum homem é uma ilha ... O diabo é que cada um de nós é mesmo uma ilha, e nessa solidão, nessa separação, na dificuldade de comunicação e verdadeira comunhão com os outros, reside quase toda a angústia de existir. [...] - E a comunicação entre as ilhas é das

¹⁶ Alfredo Veiga Neto (2004), baseado em Michel Foucault, argumenta que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que o discurso já está há muito tempo circulando e que nos tornamos sujeitos frutos desses discursos. O autor ainda coloca que esse sujeito de um discurso não é de origem individual e autônomo e que é impossível que este se posicione fora dele para poder falar.

mais precárias, por mais aparências sugiram ao contrário. São pontes que o vento leva, às vezes apenas sinais semafóricos, mensagens truncadas escritas num código cuja chave ninguém possui. Tenho a impressão [...] de que as ilhas do arquipélago humano sentem dum modo ou de outro a nostalgia do Continente, ao qual anseiam por se unirem. Muitos pensam resolver o problema da solidão e da separação [...] aderindo-se a um grupo social, refugiando-se e dissolvendo-se nele, mesmo com o sacrifício da própria personalidade. E se o grupo tem o caráter agressivo e imperialista, lá estão as suas ilhas a se prepararem, a se armarem para a guerra, a fim de conquistarem outros arquipélagos. Porque dominar e destruir também é uma maneira de integração, de comunhão, pois não é esse o espírito da antropofagia ritual? (VERISSÍMO, 1997, p.219 – grifos meus).

Floriano Cambará continua as suas reflexões respondendo a algumas provocações dos outros personagens:

- Para o Eduardo o Continente é o Estado Socialista, ou a simples consciência de estar lutando pela salvação do proletariado mundial. Para outros, como para o Zeca, a Terra Firme, o Grande Continente é Deus, e a única ponte que nos pode levar a Ele é a religião ou, mais especificamente, a Igreja Católica Apostólica Romana. Há ainda pessoas que satisfazem em parte essa necessidade de integração simplesmente associando-se a um clube, a uma instituição, uma seita ... [...] – O que importa para cada ilha [...] – é vencer a solidão, o estado de alienação, o tédio ou o medo que o isolamento lhe provoca. [...] – Estou chegando à conclusão de que um dos principais objetivos do romancista é o de criar, na medida de suas possibilidades, meios de comunicação entre as ilhas de seu arquipélago ... construir pontes ... inventar uma linguagem, tudo isso sem esquecer que é um artista, e não um propagandista político, um profeta religioso ou um mero amanuense ... (VERISSÍMO, 1997, p. 219-220 – grifos meus).

Nas páginas posteriores, o personagem Floriano quando questionado por seu irmão comunista sobre a “validade” de sua atuação política, responde categoricamente:

- Queres saber o que estou fazendo? Estou resistindo a vocês como resisti aos facistas, recusando-me a aceitar a escravidão do homem, a anulação da personalidade como o único caminho da salvação social. E olha que já não é pouco. (VERISSÍMO, 1997, p.601 – grifos meus).

A discussão entre os personagens remete-nos ao imaginário de muitos indivíduos, inclusive no meio acadêmico, de que a militância política existe apenas a partir de um determinado pensamento, o marxista. Essa proposição discorre crítica a vários referenciais alegando excessivo enfoque sobre a teoria, preocupação com as microestruturas e despreocupação com o macro ou uma simples análise social sem o objetivo de transformá-la. Muitos destes devaneios atingem os pesquisadores que como norte para seus estudos escolhe o pós-estruturalismo, sendo taxados como

“apolíticos pós-modernos”, pois não acreditam mais em teorizações totalizadoras e em discursos metanarrativos.

Alfredo Veiga Neto (2004, p.20-21), ao comentar a obra de Michel Foucault, faz um alerta muito pertinente sobre a relação entre o pensamento foucaultiano e o discurso do pensamento pós-moderno:

[...] nesse ponto o filósofo se identifica com o pensamento pós-moderno, em que se enfraqueceram sobremaneira as tentativas de totalização, na medida em que a própria noção de totalidade foi abandonada. Lembro que tem sido comum caracterizar a pós-modernidade numa perspectiva de negação, isso é, pelo que ela não é, por aquilo que ela não quer fazer. Assim o pensamento pós-moderno opera uma mudança, uma reversão, em relação às condições anteriores, próprias da Modernidade [...]

A desancoragem da crítica pós-estruturalista levantada por Alfredo Veiga Neto ajuda-nos a compreender que a função dessa corrente de pensamento é a de desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento o pensamento filosófico, pois na ausência de um porto seguro deve-se criar uma potência do pensamento, que nos faculta filosofar e problematizar infinitamente. A crítica pós-estruturalista tem em seu âmago que nenhuma questão é definitiva e acabada e que até mesmo forçar as respostas não é o melhor caminho a se seguir.

[...] por isso a crítica foucaultiana não tem aquele caráter salvacionista e messiânico que é tão comum nos discursos pedagógicos: “Isso é errado e eu tenho a solução; quem me seguir fará a coisa certa”. A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria. Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes ao caminho. (VEIGA NETO, 2004, p.30-31).

Esta situação, esta taxaçoão foi uma das propulsoras para que eu repensasse minha trajetória até aqui no meio acadêmico, pois a partir disso percebi que seria preciso “matar o touro a unha”. Para tanto seria necessário conhecer e explorar todo o “arquipélago” do qual a minha “ilha deserta” faz parte, pois segundo os pensamentos de Floriano Cambará: “A vida não será um pouco isso – um repetido mudar de identidade, numa tentativa de despistamento dos outros e de nós

mesmos? Quantos pseudônimos e máscaras usam no decorrer duma existência?”. (VERISSÍMO, 1997, p.870).

1.4 - Quando meu corpo vibra:

O exercício de constantemente lembrar e problematizar os caminhos que me trouxeram até aqui faz parte da construção de uma “produção do conhecimento menor”. Compreender a cartografia de minha própria identidade masculina tornou-se eixo central para a elaboração do trabalho.

Assim como o personagem Floriano Cambará teve com muito custo “tornar-se homem” numa cultura gaúcha altamente machista e generificada, eu também encontrei alguns obstáculos no processo de constituição de minha masculinidade.

Floriano lutava com uma confusão de sentimentos: admirava a boneca, armava já fantasias em torno dela, mas achava que um rapaz da sua idade não podia mostrar interesse por um brinquedo de menina sem correr o risco de parecer um maricas. (VERISSIMO, 1997, p. 70).

Como foi “tornar-me um homem”? Quais foram os meus (des) caminhos percorridos? O que as aulas de Educação Física e o mundo dos esportes influenciaram neste processo?

Tais questões compõem o arquipélago que também abrigará este estudo, pois a escolha por um objeto de pesquisa não é imparcial e aleatória, como não foi a minha. Pontos como minha entrada no mundo dos esportes e da Educação Física quando jovem e meu ingresso no próprio curso de graduação merecem serem rememorados. Ao repensar minha infância/juventude percebo claramente que as primeiras inserções no mundo masculino foram e “teriam” de ser pela prática de esportes. Em meio a esta teia de relações de poder foi que busquei a afirmação de minha masculinidade.

O esporte, com seus atributos de força e virilidade foram centrais para a construção de minha masculinidade e da sua afirmação perante minha família, amigos (as), conhecidos (as) e até das pessoas de quem não gostava. O esporte fez de mim, socialmente, assim como afirmam Michael Messner e Donald Sabo (1994), um “homem de verdade”, foi pela sua prática que fui iniciado por homens no mundo dos homens.

A figura do atleta sempre foi associada à popularidade, a um herói, a um mito, ao culto do corpo. Na escola não é diferente, seja pelo diferencial do uniforme ou pelo simples fato de participar da equipe passa-se da posição de estranho para um igual, sem falar então quando se é capitão e líder do time.

O esporte é um espaço estratégico para o estudo das masculinidades e das relações de gênero. O esporte e a masculinidade vinculam-se intimamente nas sociedades ocidentais, desde as Olimpíadas gregas e os tempos romanos até as ordens modernas e pós-modernas de gênero. Culturalmente, o esporte tem sido um terreno onde a masculinidade se comprova, uma 'escola' na qual se aprende a valorizar o 'ser homem' (*manhood*) e a desvalorizar o 'ser mulher' (*womanhood*), um espaço cultural onde, muito freqüentemente, os meninos e os homens aprendem a se enaltecer desvalorizando os homens fisicamente mais fracos e as mulheres. (SABO, 2002, p.34).

Experimentei essas sensações durante minha juventude através de um dos jogos coletivos de maior contato corporal e considerado violento, o Handebol. Tornei-me um atleta dos mais vigorosos, duros e violentos, apesar do meu físico não contribuir muito para isso. Rotinas de treinos fortes e estafantes, uma alimentação cuidadosa, suplementação nutricional, ingestão extra de aminoácidos, proteínas, entre outros produtos, chegando a determinado momento a utilizar um ciclo de anabolizantes. Tudo com objetivo de aumentar a minha *performance* esportiva, ampliar a massa muscular, me tornar, através de muita dor, dedicação e sacrifício um verdadeiro guerreiro, um campeão, ou seja, tornar-me o que se espera de um homem. Os olhares, as falas específicas para os atletas, à sensação de por alguns segundos poder tudo, ser o maior ao fazer um gol, o *status*, a dor e a frustração produziram um determinado tipo de masculinidade sobre mim¹⁷.

Durante minha infância pratiquei Tênis, esporte do qual gostava, mas que não dava a visibilidade que gostaria e digo, do meu eu mais íntimo, precisava. Esporte surgido na elite, e por isso considerado a prática de um *gentleman*, teve, e para os mais tradicionais, ainda têm como característica o uso de roupas brancas, o distanciamento físico, um código de conduta adotado pelos praticantes, além da individualidade no jogo (embora permita competições em dupla). Apenas quando já

¹⁷ Experiência semelhante foi relatada anteriormente por Donald Sabo (2002), ao comentar sua inserção ao futebol americano quando jovem nos Estados Unidos e ao estudo de Carmem Sílvia Moraes Rial (1998), sobre as práticas masculinizantes de atletas de rúgbi e judô.

adulto, e com minha masculinidade não posta em xeque, é que volto à prática deste esporte¹⁸.

A entrada na Universidade e a escolha pelo curso de Educação Física, foram determinadas pela afinidade com o esporte, porém as marcas deixadas em minha corporalidade através da vivência esportiva ainda não haviam sido questionadas.

Num primeiro momento, ainda nos primeiros anos de graduação, a aproximação às Ciências Humanas deslocou-me do desejo em ser técnico desportivo. As primeiras reflexões amparadas na tradição marxista, advindas principalmente das reflexões da pedagogia crítica de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, foram importantes para que pudesse pensar outra possibilidade para o ensino de Educação Física, que não fosse restrita ao esporte de rendimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Contudo, esse “namorico” não durou muito tempo dissolvendo-se ainda no período da graduação, com as primeiras participações em eventos acadêmicos, principalmente com a associação e posterior inserção como pesquisador no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

A partir de 1999, no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) evento organizado a cada dois anos pela entidade acima citada, ao freqüentar o Grupo Temático denominado “GTT Escola”, no qual se priorizavam discussões que versam basicamente sobre o ensino da Educação Física no *lócus* escolar, foi que, em particular, contestei o referencial teórico que até aquele momento me amparava. Desde aquele período a pedagogia crítica não respondia a meus questionamentos sobre a escola e a Educação Física. Começaram assim os “interesses” sobre os estudos que Perry Anderson (1992), denominou de marxismo ocidental. Antonio Gramsci, Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer foram os teóricos que circularam em meus primeiros escritos acadêmicos.

Paralelamente, surgiram as primeiras experiências como professor tanto no ensino básico, como no superior, as quais me forneceram outras lentes para olhar o corpo e a escola, através de diversas e variadas leituras.

¹⁸ Não estou afirmando que o tênis não é generificado. Existe sim uma ampla fronteira de gênero neste esporte e que, inclusive, merece ser estudada. O que estou querendo afirmar é que os comportamentos exigidos pelo tênis são mais “moderados” e “civilizados” que os atribuídos à prática do Handebol.

Acredito que a leitura de um livro, a apreciação de um filme, a admiração de uma obra de arte se dão com base naquilo que somos até aquele momento. Com as novas lentes, visualizo aquilo que sempre estive em mim, no entanto, foi preciso pensar no corpo do outro, para eu próprio, me perceber e perceber que o meu corpo vibrava e que a minha masculinidade não era tão minha como eu achava. Eu era produto de inúmeros discursos e práticas institucionais.

Temáticas relativas ao corpo como preconceito, sexualidade e principalmente gênero começaram a serem problematizadas gradativamente em minhas reflexões. Neste momento Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari fizeram-se, cada vez com mais frequência, presentes em meus pensamentos e estudos.

O deslocamento do GTT Escola para o de Epistemologia, dentro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, possibilitou pensar a Educação Física escolar, para além das discussões intrínsecas da escola. Passei a pensar o corpo e a escola dentro de uma denominada “crise da modernidade”. Tal combinação permitiu-me problematizar um tema de pesquisa que palpitava das vibrações do meu corpo e que deveria ser enfrentado, pois as relações entre as masculinidades com a Educação Física e com o mundo dos esportes eram centrais na construção da minha identidade masculina.

Este novo momento social denominado por diversos (as) autores (as) como “crise da modernidade” surgiu com um vasto colapso em diversas instâncias típicas do modelo social denominado modernidade, potencializando um depauperamento nos Estados-Nações, na Família e em inúmeras outras instituições e construções sociais típicas desse modelo social. Iniciou-se o declínio de tradicionais instituições, dentre elas a escola. Maria Rita de Assis César (2004a; 2004b), argumenta que a escola, uma das filhas mais ilustres da “modernidade” e da “sociedade disciplinar”, entra em crise num processo de crescente esgotamento e esfacelamento.

Ao prosseguir a autora dialoga com o conceito de “sociedade do controle” de Gilles Deleuze (1992), ao invés do clássico conceito de “sociedade disciplinar” de Michel Foucault¹⁹, pois segundo o próprio Foucault o próximo século (o atual) seria

¹⁹ O conceito de sociedade disciplinar coincide com o a definição de modernidade, pois para Michel Foucault, a disciplina é a marca mais característica desse modelo social. A disciplina opera-se por meio de exercícios disciplinares aplicados no interior de uma arquitetura preparada especialmente para estes fins, nos moldes do *panopticon*. Já o termo de Gilles Deleuze seria uma definição de um

deleuziano. No início dos anos 80 o filósofo francês afirmava que a sociedade disciplinar (tão bem delatada por ele mesmo) estaria agonizando e que, com o fim da Segunda Guerra Mundial, principalmente pelos horrores praticados nos campos de concentração nazistas a “modernidade” teria entrado em um processo de crise.

Maria Rita de Assis César (2004a e 2004b), a respeito das reflexões quase proféticas levantadas por Gilles Deleuze, aponta a atualidade de seu pensamento especialmente pela “crise” e “esgotamento” das inúmeras instituições clássicas da sociedade disciplinar. A autora na continuidade de seus argumentos utiliza-se do conceito de “sociedade disciplinar” de Michel Foucault, para afirmar que estes confinamentos de disciplinas²⁰ eram moldes produtores de subjetividades, ao passo que para Gilles Deleuze os “controles” são uma moldagem que pode ser transformada continuamente, produzindo uma situação flexível de subjetividade que acaba sendo a chave do dito “controle”.

A escola enquanto cânon da modernidade não escapa do esfacelamento das instituições tradicionais a partir da metade do século XX, questão que permanece atual na fala de alunos (as), professores (as) e autoridades estatais, na preocupação sobre a temática no meio acadêmico, nos discursos midiáticos e imaginário social sobre a escola moderna. Porém, o enfraquecimento da “modernidade” não afetou somente as instituições como o estado, a escola e a família. Definições hegemônicas tão úteis para este modelo começaram a entrar em declínio, dentre elas a masculinidade.

O evento de maio de 68, que para além das manifestações francesas, significou um movimento de contracultura de proporções mundiais, através de movimentos como o feminista, o negro, o *hippie*, o pós-colonialista, o pacifista, o

novo ordenamento, que não necessitava mais dos espaços físicos para efetuar um controle sobre os sujeitos.

²⁰ Alfredo Veiga Neto (2006), salienta que as disciplinas – sejam no eixo do corpo, sejam no eixo dos saberes – funcionam como códigos de permissão e interdição. Elas trabalham como um substrato de inteligibilidade para variados códigos e práticas segundo os quais se dão determinadas disposições, aproximações, afastamentos, limites, hierarquias e contrastes, de maneira que por si só, silenciosamente, elas não apenas engendram maneiras de perceber o mundo e de atuar sobre ele, como também separam o que é considerado “verdadeiro” daquilo que não é. É bem por esses motivos que as disciplinas operam articuladas com os regimes de verdade.

homossexual e o lésbico com sua teoria *queer*²¹, já apontavam para uma relativização de conceitos tão sólidos na modernidade como, por exemplo, a masculinidade e a heterossexualidade.

Parto do ideário de escola e de masculinidade dentro deste contexto mais amplo de reordenamento discursivo para detectar as percepções de professores (as) sobre as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física, entendendo-os dentro da rede discursiva derivada das diversas instituições sociais e por isso constituído enquanto sujeitos por estas.

O fato de se viver numa fase de transição social pode manter e/ou afetar a significação dos sujeitos, docentes, escolarizados dentro da produção de um modelo específico de masculinidade amparado em padrões cristão, branco e ocidental, enaltecidos pela “escola moderna”. O caráter transitório de nossa contemporaneidade compõe a pertinência deste estudo ao buscar os padrões de continuidade e descontinuidade em relação às masculinidades presente nos discursos dos (as) docentes e a produção destas nas aulas de Educação Física.

1.5 - As linhas de navegação:

A ilha e ilha deserta, com mais forte razão, são noções extremamente pobres ou frágeis do ponto de vista da geografia; elas têm apenas um teor científico. Isso é um privilégio para elas. Não há unidade objetiva alguma no conjunto das ilhas. Menos ainda nas ilhas desertas. Sem dúvida, a ilha deserta pode ser um solo extremamente pobre. Deserta, ela pode ser um deserto, mas isso não é necessário. Se o verdadeiro deserto é inabitado, isso ocorre à medida que não apresenta as condições de direito que tornariam possível a vida, vida vegetal, animal ou humana. Contrariamente, que a ilha deserta esteja inabitada mantém-se como puro fato devido às circunstâncias, isto é, aos arredores. [...] O que está deserto é o oceano que a circunda inteiramente. É em virtude das circunstâncias, por razões distintas do princípio do qual ela depende, que os navios passam ao largo e não param. Mais do que um deserto, ela é desertada. Desse modo, mesmo que ela, em si mesma, possa conter as mais vivas fontes, a fauna mais ágil, a flora mais colorida, os mais surpreendentes alimentos, os mais vivos selvagens e, como mais precioso fruto, o naufrago, além de contar, finalmente, por um instante, com o barco que a vem procurar, apesar de tudo isso ela não deixa de ser uma ilha deserta. Para modificar tal situação,

²¹ De acordo com Guacira Lopes Louro (2004b), *queer* pode ser traduzido por estranho, ridículo, excêntrico, raro ou extraordinário. A autora lembra que essa expressão também pode se constituir de uma maneira pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Sendo assim, a teoria *queer* está relacionada com a produção teórica de intelectuais engajados (as) no movimento homossexual, principalmente nas reflexões advindas das teóricas lésbicas.

seria preciso operar uma redistribuição geral dos continentes, do estado dos mares, das linhas de navegação. (DELEUZE, 2006, p.19-20 – grifos meus).

Dentro da proposta do trabalho as reflexões apresentadas acima por Gilles Deleuze são primordiais para a construção do texto, pois se torna necessário que a temática da pesquisa, as masculinidades, saia da situação semelhante à relatada para a ilha deserta. Para que isso ocorra é necessário descrever detalhadamente quais as linhas de navegação que foram utilizadas na composição da pesquisa.

A fim de instrumentar a navegação da investigação escolho duas técnicas de coleta de dados. Primeiramente emprego como aporte uma análise documental, tendo como base as reflexões sobre análise do conteúdo proposta por Laurence Bardin (2006). Num segundo momento utilizo um modelo de pesquisa denominada por Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (1990), de inquérito a qual acolhe tanto uma forma escrita (questionário) como uma oral (entrevista). (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003).

A escolha dos sujeitos da pesquisa deve-se ao fato do meu pertencimento ao grupo de professores (as) de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Araucária e pela significativa participação acadêmica, política e sindical dos (as) docentes desse município. Além, é claro, de perceber em minha própria atuação docente as masculinidades como elemento presente nas aulas de Educação Física.

Gostaria de registrar que o pertencimento ao grupo delineou um movimento de aproximação de meus colegas sobre a pesquisa, a qual foi entendida pela maior parte do grupo enquanto elemento da produção de conhecimento sobre as aulas de Educação Física e não como algo distante e não significativa para eles (as). Além desse ponto a pertinência da pesquisa, não somente para a academia, mas também para os sujeitos envolvidos é comprovada pela indicação das temáticas de gênero e sexualidade enquanto dados constituintes presentes no recente processo de (re) construção curricular. (ARAUCÁRIA, 2004).

Essa nova Diretriz Curricular do município de Araucária objetiva em seu corpo de texto romper com uma visão de Educação Física escolar pautada nos dois principais paradigmas da Educação Física escolar: o da aptidão física e o da denominada cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Para isso sugere uma nova forma de ensino da Educação Física, baseada na noção de Corporalidade. (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998; 2003; ALVIN; TABORDA DE

OLIVEIRA, 2006). Partindo desta noção foi que, pelo menos no plano discursivo, temáticas emergentes nas discussões curriculares, tais como gênero, sexualidade e etnia passaram a compor o currículo oficial do município.

Baseando-me nos estudos de Robert W. Connell *et. al.* (1995), Robert W. Connell (2003), Pablo Ariel Scharagrodsky (2002; 2006a; 2006b; 2006c; 2006d; 2006e; 2006f), Pablo Ariel Scharagrodsky e Mariano Naradowski (2006) e Guacira Lopes Louro (2004a), penso que a disciplina escolar de Educação Física foi uma das que mais trabalharam e trabalham na construção de um determinado tipo de masculinidade. Fato que se manifesta nos principais conteúdos utilizados historicamente por essa disciplina escolar, os esportes e a ginástica, que prezam em sua “essência” numa tentativa de naturalização biológica dos papéis sexuais. (SOUSA, 1994; SOARES, 1994; 1998; CASTELLANI FILHO; 1988a).

De acordo com minha proposição de construir este texto a partir de uma “produção do conhecimento menor”, o mapeamento e a cartografia do arquipélago, além desse primeiro capítulo, foram estruturados em mais três capítulos.

No segundo capítulo realizo um mapeamento, uma análise do campo de estudos em que se situa o presente estudo, fazendo uma revisão de literatura sobre os *mens studies*, partindo das contribuições dos estudos feministas e de gênero, desembocando na perspectiva pós-estruturalista. Utilizo esse referencial teórico, principalmente às contribuições da denominada fase genealógica de Michel Foucault. Visto que suas análises sobre as relações de poder e saber são primordiais para compreender a temática, pois para realizar uma genealogia da masculinidade foi preciso identificar os saberes que se entrecruzam com determinadas práticas institucionais, delimitando redes de saber-poder que produzem o objeto a ser investigado. Utilizo também o conceito foucaultiano de biopolítica e as reflexões sobre a heterossexualidade compulsória realizadas por Judith Butler (2003), para demonstrar como o discurso da masculinidade foi produzido. Essa análise teve como eixo central o esclarecimento de como a norma no que refere-se a masculinidade foi elaborada e criada. Todo esse diagnóstico teve

como objetivo problematizar o conceito de masculinidade e ampliá-lo para o de masculinidades²².

No terceiro capítulo, ao continuar o mapeamento, faço num primeiro momento uma revisão de literatura sobre Escola, Currículo e Educação Física, articulando esses elementos com a fase genealógica de Michel Foucault, principalmente o conceito de biopolítica. Além disso, articulo tais pontos com a produção acadêmica sobre gênero para demonstrar como o processo de escolarização e a disciplina de Educação Física produz e engendra comportamentos generificados.

Os primeiros apontamentos desse terceiro capítulo buscam ser articulados com o segundo momento do texto, se tornando base para a compreensão da análise do município em que a pesquisa foi realizada, pois são apresentados os seus dados e estáticas oficiais, mostrando como se configura a sua gestão em relação à educação. Trabalho nesta parte com documentos oficiais. Como aporte teórico foi utilizado a metodologia de pesquisa denominada de análise de conteúdo (BARDIN, 2006). Além desse instrumento investigativo as contribuições curriculares realizadas por teóricos brasileiros como Alfredo Veiga Neto (2004), Guacira Lopes Louro (1989; 2004a), Maria Rita de Assis César (2004a e 2004b) e Tomaz Tadeu da Silva (2004), e dos teóricos argentinos Pablo Ariel Scharagrodsky e Mariano Narodowski (1995), pois suas análises sobre a escola e o currículo se baseiam na mesma perspectiva teórica utilizada nesse trabalho, ou seja, o pensamento pós-estruturalista, principalmente o legado genealógico de Michel Foucault. Foi baseado nessa perspectiva analítica que investiguei o seu atual currículo oficial, como se configurou a Educação Física escolar nesse sistema de ensino municipal, confrontando o antigo Plano Curricular (ARAUCÁRIA, 1992; 1993), com os apontamentos realizados pela nova Diretriz Curricular (ARAUCÁRIA, 2004).

Um documento, em especial, norteou a escrita do currículo dos anos 90, trata-se do “Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná”. (PARANÁ, 1990). Esse texto foi todo baseado no discurso da pedagogia crítica, principalmente

²² Maria Rita de Assis César (2004a), baseada nas reflexões de Jacques Derrida argumenta que a desconstrução é um desfazer daquilo que foi construído previamente, separando todas as partes que formam um sistema ordenado para que se possa compreender os diversos mecanismos que compõem esse sistema. O objetivo dessa ferramenta analítica é o de exhibir os alicerces e todos os demais itens que estejam soterrados com eles. Esse conceito teórico visa reconstruir o sistema sobre outras bases que não as propostas pelo modelo anterior.

nas contribuições da abordagem histórico-crítica de autoria de Demerval Saviani. Foi fundamentado nesse documento, que no ano de 1993, surgiu o Plano Curricular do Município, que no caso específico da Educação Física teve como base teórica às reflexões contidas no livro Coletivo de Autores (1992). Essa sistematização foi caracterizada por um currículo esportivizado, com um acréscimo de atividades da cultura corporal. Temas como Capoeira, Ginástica, Jogos, Esportes Diversificados, Dança de Salão e Folclóricas (especialmente a dança polonesa) adentraram ao currículo. Já a nova Diretriz Curricular da Educação Física rompe com a essa perspectiva de ensino, contudo, o restante do documento continua atrelado às contribuições da pedagogia histórico-crítica.

No quarto capítulo do trabalho apresento o grupo de professores (as) de Educação Física, tentando demonstrar suas principais características e anseios em relação ao trabalho docente realizado no cotidiano das escolas. Também analiso os dados coletados juntos aos (as) professores (as). Como instrumento foi utilizado, conforme aponta Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (1990), a modalidade de inquérito, que se dividiu em dois momentos uma parte escrita (questionário) e outra oral (entrevista). (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003). Os questionários foram em número de dois²³. No primeiro foi perguntado aos (as) professores (as) sobre a sua formação profissional e acadêmica, seu grau de participação na construção da nova Diretriz Curricular, seus posicionamentos em relação ao novo currículo e as dificuldades encontradas na implantação do mesmo no dia a dia do trabalho docente. A primeira parte do instrumento visou contextualizar e entender melhor quem eram esses (as) professores (as) e sua relação com o currículo que estava em vigor. No segundo questionário foi que adentrei nas questões relativas ao problema de pesquisa. Perguntas relacionadas às temáticas do gênero e das masculinidades fizeram parte do instrumento. Tudo com o objetivo de detectar como os (as) docentes percebem os diversos comportamentos generificados produzidos nas aulas de Educação Física.

Os questionários visavam mapear e potencializar os possíveis sujeitos participantes da segunda fase da pesquisa, pois foi baseado nesses instrumentos e que foram selecionados os sujeitos entrevistados. Nesse sentido, foi elaborado um

²³ Os dois questionários se encontram nos anexos, respectivamente, os de número um e dois.

roteiro de entrevista²⁴ e foram entrevistados (as) cinco docentes, 3 (três) professores e 2 (duas) professoras. As entrevistas totalizaram 5 horas 10 minutos e 24 segundos, que transcritas se acumularam em aproximadamente 60 páginas. A maior teve sua duração de 1 hora 38 minutos e 34 segundos e a menor perdurou por 33 minutos e 56 segundos. Foram baseados nestes instrumentos que procurei mapear e cartografar as percepções dos (as) professores sobre a temática de gênero e das produções de masculinidades nas aulas de Educação Física. Nesses encontros o objetivo central foi o de verificar como os (as) professores (as) percebiam as diversas formas de masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física.

²⁴ O roteiro de entrevista se encontra nos anexos, o de número três.

CAPÍTULO 2 – MAPEAMENTOS: GEOGRAFIAS DO CAMPO EPISTEMOLOGICO

Não basta aprender o que tem de se dizer em todos os casos sobre um objeto, mas também devemos falar dele. Temos sempre de começar por aprender o método de o abordar. (WITTGENSTEIN *apud* VEIGA-NETO, 2004, p.51).

Se eu tivesse de descrever num romance esta praça neste exato momento... que faria? O problema mais sério não seria de espaço mas de tempo. Como dar em palavras o quadro inteiro com a rapidez e a luminosa nitidez com que a retina o apanha? Impossível! O remédio é reproduzir um por um dos elementos do quadro. Mas por onde começar? Do particular para o geral? Tomar por exemplo, aquela menininha de vestido azul-turquesa que ali passa na calçada, lambendo um picolé tão rosado quanto sua própria língua? Ou partir do geral e descer ao particular? Nesse caso eu começaria pela abóbada celeste e me veria logo em dificuldades para definir a qualidade desse azul sem mancha – sem jaça, como se dizia no tempo do Bilac, quando os escritores tinham uma paixão carnal pelas palavras. Depois qualificaria a luz do sol – ouro? âmbar? mel? topázio? chá? Podia escrever simplesmente “a luz do sol das cinco-horas duma tarde de dezembro” [...] e o leitor que se danasse! Está claro que viriam a seguir as árvores: cedros, plátanos, jacarandás, paineiras, cinamomos [...] O pintor frustrado que mora dentro de mim não poderia deixar de anotar o contraste do vermelho queimado dos passeios interiores da praça e o verde vivo e lustroso da relva dos canteiros. Mas que importância pode ter esse pormenor pictórico depois da destruição de Hiroshima? [...] Mas escrevendo tudo isso eu não ajudaria muito o leitor a visualizar o quadro. A cena toda tem um ar alegre e meio rústico de feira: homens, mulheres e crianças a passearem pelas calçadas ou sentados nos bancos: senhoras e senhores idosos debruçados às janelas de suas casas que dão para a praça. [...] Terminado o inventário, teria eu dado ao leitor uma idéia do quadro? Duvido. Neste particular a pintura, arte espacial, é mais feliz que a literatura. De resto, que importância real poderá ter a descrição duma paisagem numa história de seres e conflitos humanos? Talvez o melhor seja resumir tudo [...] (VERISSÍMO, 1997, p. 580-581).

Como iniciar a escrita de um trabalho acadêmico? Quais os critérios precisam ser utilizados para “pintar” adequadamente o quadro desejado? Que aspectos devem ser levados em conta para dar “vida” ao presente estudo?

Foram essas indagações e várias outras, que me levaram a utilizar as epígrafes citadas no início deste capítulo. Apesar de aparentemente antagônicas, as duas ponderações parecem convergir para uma mesma direção. Pois, ao aconselhar sempre aprender o método de abordar determinada temática, Ludwig Wittgenstein teria o mesmo objetivo que o personagem de Veríssimo na construção de seus romances.

Nesse sentido, assim como Ludwig Wittgenstein e Floriano Cambará, também procuro a minha forma de abordar a temática deste trabalho, dentre as dúvidas

quanto a qual começo escolher ou quais linhas de navegação utilizar, no desenrolar do estudo.

Um dos começos possíveis para traçar esta rota e com certeza não o único, foi mapear a configuração do campo dos estudos sobre as masculinidades, dentro dos estudos feministas e de gênero. Inspirando-me no personagem de Veríssimo, que valorizava a compreensão de toda cultura gaúcha para escrever e descrever as cartografias de seus romances, eu não poderia deixar de apreender os modos de funcionamento do campo teórico em que se situa o objeto de pesquisa escolhido.

Desta forma, apresento nas próximas páginas o percurso utilizado no exercício de comunicação entre a ilha deserta e o restante do arquipélago.

2.1 - Apresentando o campo: do feminismo ao conceito de gênero

Dentro dos estudos de gênero, a discussão sobre os homens encontra-se em fase “inicial” sendo as masculinidades, conforme aponta Nelson Minello Martini (2002), um conceito ainda em construção. Segundo Robert W. Connell (2003), essa situação deve-se ao caráter secundário delegado aos estudos sobre masculinidades, em relação às produções sobre as mulheres - as denominadas feminilidades - e das reflexões advindas dos movimentos gays e lésbicos.

Autores e autoras das mais variadas nacionalidades e matrizes teóricas, como Elisabeth Badinter (1992), Enrique Gomáriz (1992), Georges Daniel Janja Bloc Boris (2002), Guacira Lopes Louro (2004a), José Olavarria (2001), Karen Mary Giffin (2005), Margareth Rago (1998), Michael Kimmel (1992), Nelson Minello Martini (2002), Pedro Paulo de Oliveira (2004) e Robert W. Connell (1995; 1997; 2003), argumentam que o interesse pela temática dos homens no meio acadêmico tem sua origem na década de 70 do século passado, principalmente pelo crescimento dos estudos sobre os movimentos feministas e gays que, na busca da minimização das desigualdades sociais, baseadas na diferenciação entre os sexos e/ou orientação sexual, promoveram profundas reflexões na discussão acadêmica sobre a temática de gênero.

Estes movimentos sociais ao definirem seu espaço de atuação política, iniciaram a contestação do que Pierre Bourdieu (1995; 1998; 1999), denominou de dominação masculina. Mirian Pillar Grossi (2004), indica que a crítica sobre uma

suposta “superioridade” dos homens foi uma das questões chaves das reflexões teóricas das intelectuais feministas na desconstrução daquela dominação.

No final dos anos 70 já havia uma opinião geral dentre as intelectuais feministas de que a dominação masculina seria “universal”, ou seja, ocorria não em um contexto isolado e sim em diversas culturas²⁵ e nas variadas esferas, sejam, simbólicas, políticas e econômicas²⁶. Em contrapartida a essa universalidade, é que os movimentos feministas, gays e lésbicos propuseram a criação de novos comportamentos, mentalidades e perspectivas, enfim, outras formas de subjetividades para a relação entre os sexos criticando com muita ferocidade e contundência a denominada dominação masculina, que gira em torno do eixo ocidental, branco e heterossexual.

Guacira Lopes Louro (2004a), afirma que apesar do percurso histórico indicar a existência de diversas ações das mulheres em relação à opressão masculina, o marco inaugural do feminismo, a sua “primeira onda” como movimento social organizado, data-se do século XIX na luta pelo direito ao voto. Contudo, foi somente na sua “segunda onda” que o movimento expandiu suas fronteiras de atuação política.

Será no desdobramento da assim denominada ‘segunda onda’ – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre as estudiosas e militantes de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro será engendrado e problematizado o conceito de gênero. (LOURO, 2004a, p.15).

Foi neste contexto social que o feminismo ressurgiu como movimento social organizado, expressando-se, não apenas em atos políticos, como grupos de conscientização, marchas, protestos públicos e movimentos sociais de uma forma geral, mas também em livros, jornais, revistas e filmes, ou seja, inseriu-se com maior

²⁵ Marina Castañeda (2006, a título de exemplo, cita uma ilha do Taiti, lócus no qual não ocorre este tipo de dominação masculina. Nesta ilha havia uma igualdade, e segundo relata a autora ocorre até mesmo uma ausência de diferenciação entre homens e mulheres.

²⁶ Segundo Clara Araújo (2002), a exclusão das mulheres da política foi justificada com base na separação entre as esferas privada e pública, principalmente na restrição da participação feminina no espaço público. A esfera pública só poderia ser integrada por portadores de certas “aptidões” e “qualidades”, entre as quais não se poderiam incluir as mulheres, pois tal lócus era visto como uma prerrogativa masculina.

visibilidade no âmbito público, inclusive ocupando espaços nos círculos acadêmico/universitário.

Guacira Lopes Louro (2004a) cita algumas obras clássicas como “*Lê deuxième sexe*²⁷”, de Simone Beauvoir (1949), “*The feminine mystique*²⁸”, de Betty Friedman (1963), e “*Sexual politics*²⁹”, de Kate Millet (1969), as quais marcaram profundamente aquele momento histórico e possibilitaram a entrada desse debate em universidades e escolas, surgindo desta forma, os estudos e as reflexões sobre as mulheres. O que criou as condições de possibilidade para a sistematização de um conceito de gênero.

A historiadora brasileira Margareth Rago (1998), argumenta que a inserção do movimento feminista no espaço acadêmico/universitário acabou tendo um impacto ainda maior, pois fez emergir todo um projeto feminista de ciência:

Não é demais reafirmar que os principais pontos da crítica feminista à ciência incidem na denúncia de seu caráter particularista, ideológico, racista e sexista: o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas incapazes de pensar a diferença. Em outras palavras, atacam as feministas, os conceitos que trabalham as Ciências Humanas são identitários e, portanto, excludentes. Pensa-se a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. Da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, e o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública no imaginário ocidental. (RAGO, 1998, p.25).

Todo esse projeto feminista de ciência culminou com a elaboração do conceito de gênero. Joan Scott (1995, p.73), salienta quais eram as condições de possibilidade e as relações de poder que estavam por detrás da criação de tal conceituação:

Além disso, o que é talvez mais importante, ‘gênero’ era um termo proposto por aquelas que sustentavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares. As pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente

²⁷ Esse livro foi publicado no Brasil sob o título de “O segundo sexo”. (BEAUVOIR, 1983).

²⁸ Obra publicada no Brasil sob o título de “A mística feminina”. (FRIEDMAN, 1971).

²⁹ Livro publicado em português, pela Don Quixote, sob o título de “Política Sexual”. (MILLET, 1974).

impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente.

Foi amparado em tal conceituação e perspectiva epistemológica, que os estudos feministas³⁰ desenvolveram-se e expandiram as fronteiras acadêmicas. Debruçados sobre a mesma concepção é que, segundo Elisabeth Badinter (1992), os alcunhados *gays studies*³¹ começaram a redefinir a homossexualidade para além da identidade sexual, demonstrando que os homossexuais e as lésbicas eram sujeitos com outras formas de experimentação dos corpos, dos prazeres e dos desejos nas relações sexuais.

A partir deste momento os conceitos de gênero e sexo ganham destaque especial, tornando-se peças fundamentais para as produções acadêmicas, principalmente naquilo que Carole Vance (1995), Richard Parker (1999), Jeffrey Weeks (1999), Fernando Seffner (2003) e Guacira Lopes Louro (2000) denominaram de construcionismo social³². Essa última autora aponta inclusive, que tal perspectiva estabeleceu, pelo menos inicialmente, uma contraposição efetiva a vertente essencialista que naturalizava e biologizava os papéis de gênero e de sexualidade.

Os estudos de Joan Scott dão continuidade a esses argumentos ao ancorar-se no pensamento pós-estruturalista, principalmente em Michel Foucault, o que a faz admitir que “o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (1995, p.88) e construir a seguinte conceituação de gênero:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995 p. 86 - grifos meus)

³⁰ Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1995a e 2004a), Margareth Rago (1998) e Naomi Wolf (1996), fazem um alerta importante. As autoras lembram que apesar de muitas motivações e interesses em comum não se deve pensar o feminismo de uma forma monolítica e singular. Trata-se de um movimento que possui inúmeras correntes e perspectivas analíticas, como o patriarcado, o psicanalítico, o marxismo, o feminismo radical, o estruturalismo, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo.

³¹ De acordo com Karen Mary Giffin (2005) e Pedro Paulo de Oliveira (2004), os primeiros homens a se alinharem ao movimento feminista e aplicarem suas técnicas de reflexão foram os ativistas *gays*.

³² Segundo Carole Vance (1995), a crescente popularidade do termo “construção social” obscurece o fato de que não se trata de um construcionismo e sim de construcionismos, pois vários/as intelectuais têm empregado o termo de diversas maneiras. Nesse sentido, não se pode pensar essa perspectiva num sentido nuclear, monolítico e singular.

As relações de poder - um dos eixos centrais na obra foucaultiana - são apenas uma das entradas dos estudos de gênero na obra deste autor. Outras articulações são possíveis entre a análise feminista e o pensamento foucaultiano, pois como salienta Tania Navarro Swain (2000), ambos pretendem desvelar os discursos de verdade sobre o humano e seus recortes sexuados e sexualidades.

A partir das interpretações feministas inspiradas nos estudos foucaultianos pode-se repensar outros parâmetros constituintes das relações de poder, que visavam integrar um conjunto de experiências negligenciadas ou tornadas invisíveis, visto que elas eram usualmente colocadas na esfera doméstica. Segundo Clara Araújo (2002), a analítica do poder foucaultiana ajudou a construir um exame mais abrangente e relacional sobre as formas de reprodução de poder, no interior das relações de gênero, pois tal ferramenta possibilitou maior visibilidade das micro-relações de poder nesse campo de estudos.

Através desta perspectiva, o gênero passa a ser entendido, não num poder central e unificado e sim, em constelações dispersas e desiguais, ou seja, encontra-se inserido em uma “microfísica do poder”, constituída discursivamente, em diversos “campos de força” sociais. Desta forma:

(...) as teóricas feministas propuseram não apenas que o sujeito deixasse de ser tomado como ponto de partida, mas que fosse considerado dinamicamente como efeito das determinações culturais, inserido em um campo de complexas relações sociais, sexuais e étnicas. Portanto, em se considerando os ‘estudos da mulher’, esta não deveria ser pensada como uma essência biológica pré-determinada, anterior à História, mas como uma identidade construída social e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, pelas práticas disciplinadoras e pelos discursos/saberes instituintes. Como se vê a categoria do gênero encontrou aqui um terreno absolutamente favorável para ser abrigada, já que desnaturaliza as identidades sexuais e postula a dimensão relacional do movimento constitutivo das diferenças sexuais. (RAGO 1998, p.27).

Miriam Pillar Grossi (2004), expande as possibilidades de diálogo e afirma que o conceito de gênero para a corrente pós-estruturalista se constitui pelo discurso. Este por sua vez, é um instrumento de orientação no mundo, pois tudo que se vive é permeado pela linguagem. Desta forma, os discursos não são apenas palavras, são atos imersos nas diversas relações de poder existentes no plano social.

Precisamos ter em mente, que a categoria gênero é alvitre de toda a teia discursiva citada, pois se trata de um conceito que diz respeito à produção da diferenciação social, histórica e cultural entre homens e mulheres em critérios baseados em sua diferenciação biológica e na “naturalização” de uma categoria denominada sexo, que, assim como o conceito de gênero, também está permeado por diversas relações de poder.

2.2 - O campo de estudos de gênero refletindo sobre seus “problemas” epistemológicos:

Abalizadas nas discussões sobre o feminismo e o conceito de gênero, surgem outras distinções importantes para esse campo de estudos: a produção dos termos sexo e sexualidade. Jeffrey Weeks (1999, p.43), explica de forma didática esta questão (1) sexo – termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que se vê como diferenciando homens e mulheres; (2) gênero – termo usado para descrever a diferenciação social entre homens e mulheres; (3) sexualidade – descrição geral de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas em relações aos seus desejos e prazeres sexuais.

Contudo, é preciso reforçar a diferenciação entre os conceitos de gênero e sexualidade conforme apontam Fernando Seffner (2006, p.89) e Guacira Lopes Louro (2000, p.63-64 – grifos meus), respectivamente:

A sexualidade diz respeito ao modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e do prazer sexuais. A identidade de gênero refere-se à identificação do indivíduo com aqueles atributos que culturalmente definem o masculino e o feminino, num dado contexto social e histórico, revelando-se na expressão de modos de ser, de gestos, de jeitos de vestir, de atitudes, de hábitos corporais, de posturas para andar, sentar, movimentar-se, de tonalidade de voz, de seleção de objetos e adornos, etc. Estas escolhas serão nomeadas como representações vinculadas ao mundo masculino ou ao mundo feminino, permitindo que o indivíduo se perceba em algum desses dois grandes universos, e dizendo que 'é feminino' ou 'é masculino', coincidindo isto ou não com sua identidade sexual. São, portanto, dois processos a serem vividos e administrados pelo sujeito.

Ainda que gênero e sexualidade se constituam em dimensões extremamente articuladas, parece necessário distingui-las aqui. Estudiosas

e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo; assim sendo, as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais estariam relacionados aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais. No campo teórico dos estudos feministas, gênero e sexualidade são, ambos, constructos sociais, culturais, históricos. No entanto, essa não é uma formulação amplamente aceita, especialmente quando se trata de sexualidade. Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, os argumentos da 'natureza' parecem falar mais alto.

Joan Scott (1995), afirma que devido à proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma categoria analítica particularmente “útil”, pois oferece um modo de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. O conceito de gênero enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado por ele e muito menos determina diretamente a sexualidade. Sendo assim, os estudos de gênero e sexualidade foram produzidos para rejeitar o determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferenciação sexual desejando acentuar através da linguagem o caráter social das distinções entre os sexos, tornando-se uma importante ferramenta não somente analítica, mas, sobretudo política³³. O objetivo com isso, na opinião da autora, é que o conceito de gênero possa ajudar na “desconstrução” do binômio masculino/feminino³⁴.

³³ Ao analisar a obra de Pierre Bourdieu (1998), foi detectado que ela possui inúmeras diferenças das propostas elaboradas pelas teóricas feministas pós-estruturalistas. Porém detectei algumas semelhanças, principalmente no que se refere à operação política do conceito de gênero, pois para o sociólogo francês é necessário realizar uma revolução simbólica para uma verdadeira transformação da relação entre os gêneros. (1998, p.14). Contudo, discordo ferozmente quando o intelectual francês afirma que o maior perigo para uma atuação crítica do feminismo é sua contaminação pelo discurso da “pós-modernidade”, principalmente se amparada numa perspectiva da “desconstrução”. (1998, p.25-26). Acredito que esta afirmação de Pierre Bourdieu é limitada e acaba por ir contra a tudo que ele mesmo acaba indicando para a relação entre os gêneros. Nesse sentido, levanto a seguinte pergunta: Como ele faria a dita “revolução simbólica” sem desconstruir certas construções sociais relativas ao gênero?

³⁴ O conceito de desconstrução trabalhado por Joan Scott (1995), foi baseado nas reflexões do filósofo pós-estruturalista francês Jacques Derrida. Guacira Lopes Louro (1995a), analisando a obra de Joan Scott, indica que o objetivo dessa autora é implodir e desconstruir as oposições binárias, principalmente a oposição entre masculino/feminino. Contudo, Jacques Derrida *apud* Guacira Lopes Louro (1995a), indicava que a desconstrução não é a inversão dos binômios. O autor indica que não se trata de colocar a mulher no primeiro pólo, fazendo o homem do outro como faz inúmeros estudos feministas. O objetivo do procedimento, conforme aponta Guacira Lopes Louro (1995a), é o de desconstruir a “naturalidade” da oposição homem/mulher.

Tal desconstrução, no entanto, precisa passar pelo entendimento de que o conceito de gênero é algo plural e não singular, devendo considerar os diferentes tempos e espaços sociais e não podendo confundir-se, apesar das inúmeras semelhanças e confluências, com a temática da sexualidade.

É interessante salientar ainda que todas essas definições sobre sexo e gênero, embora se amparem em alguns casos em reflexões pós-estruturalistas, não romperam com ferramentas analíticas típicas do estruturalismo, do marxismo e até mesmo da psicanálise. Inclusive as definições apontadas por Jeffrey Weeks (1999), apesar de se pautarem claramente nas denominadas relações de poder, inspiradas no legado de Michel Foucault, mostraram que o conceito de gênero é algo construído sob um conceito único, estável, universal e biológico: o de sexo.

Essas definições partem de uma premissa que toma como base, à categoria sexo, cujo principal diferenciador é a fixidez biológica e anatômica, “criando” com isso uma “naturalização” das diferenças sexuais e deixando de salientar que a própria categoria sexo, conforme aponta Judith Butler (2003), é produzida e editada historicamente sendo contestada apenas a partir das reflexões das teóricas lésbicas com sua teoria *queer*.

Autoras como Nicole Claude Mathieu (1991) e Cynthia Krauss (2000), demonstram como esse dado “natural” foi e continua sendo produzido por diversos dispositivos³⁵ da sociedade contemporânea. A pesquisa histórica de Thomas Laqueur (1994), sobre a construção do sexo, também coloca alguns desses pontos em destaque principalmente quando evidência que tanto sexo como gênero são produções culturais, visto que, o modelo dual de sexos que conhecemos hoje, corresponde a uma invenção do final do século XVIII. Antes disso, segundo o próprio autor, predominava a visão de sexo único (*one sex-model*), no qual as diferenças entre homens e mulheres eram somente de grau. Ser um homem ou uma mulher estava determinado pelo seu lugar social e não por suas diferenças anatômicas.

³⁵ Segundo afirma Michel Foucault (1996a), o termo dispositivo tenta demarcar um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. O dispositivo é uma rede que se pode estabelecer entre todos esses elementos, existindo entre eles um jogo, mudanças de posições e modificações de funções, que podem ser distintas entre si, ou seja, o dispositivo representa uma função estratégica dominante.

Marlise Matos (2002), afirma que nesse primeiro modelo, a mulher era vista e pensada como um homem invertido e inferior, não havendo representações bipolares e dicotômicas, divididas entre o masculino e o feminino. O útero corresponderia ao escroto, os ovários os testículos, a vulva o prepúcio e a vagina seria um pênis interior.

Somente a partir do século XVII foi que ocorreram mudanças nesse modelo, surgindo o *two sex-model*, que segundo Thomas Laqueur (1994), foi produzido devido às transformações sócio-culturais e epistemológicas daquele período. Época em que a natureza e a função principalmente das mulheres na sociedade estavam sendo reformuladas pela nascente sociedade capitalista. Ainda de acordo com Marlise Matos (2002), foi a partir desses fatos que se iniciou toda uma bissexualização política, na qual as diferenças entre homens e mulheres começaram, a ser pensadas em termos de descontinuidade e oposição e não mais em termos de continuidade e hierarquia.

Jurandir Freire Costa (1996), salienta que se o corpo humano da época clássica era de um só sexo, o corpo do Iluminismo e da revolução burguesa passava a ser de dois sexos, principalmente pela ascensão do conhecimento científico, dos saberes médicos e biológicos que contribuíram amplamente para a produção de uma “verdade” sobre os sexos, ou seja, na construção, daquilo que chamou Judith Butler (2003), de matriz heterossexual³⁶. A qual fazia dessa heterossexualidade compulsória, produtora daquilo que é “certo” ou “errado” quanto aos usos dos corpos nas relações sociais e culturais.

Os comentários de Judith Butler (1987), sobre a obra de Simone de Beauvoir, especificamente sobre sua célebre frase: “Não se nasce mulher torna-se mulher”, apontam para uma distinção sexo/gênero e um aporte sobre matriz heterossexual nos trabalhos da autora francesa. Gayle Rubin (1998), em clássico artigo da década de 1970, sobre o tráfico de mulheres, já lançava definições semelhantes ao cunhar a expressão sexo/gênero³⁷, principalmente ao defini-los como um conjunto de acordos

³⁶ Tania Navarro Swain (2000), argumenta que a heterossexualidade compulsória surge como um mecanismo regulador de práticas e definidor de papéis restritos aos desenhos anatômicos e genitais.

³⁷ Segundo Judith Butler (2003), o clássico ensaio de Gayle Rubin mantém o compromisso com a distinção entre sexo e gênero, que presume a realidade ontológica anterior e distinta de um ‘sexo’ que é refeito em nome da lei e que posteriormente é transformado em gênero.

sobre os quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana. Já Robert J. Stoller (1993), refere-se ao sexo como estado biológico e ao gênero como um estado psicológico, o que para ele possibilitaria a modificação da base biológica através de experiências pós-natais visto que sexo e gênero não seriam relacionais.

Pode-se notar que o biológico (sexo) nas definições desses (as) autores (as), assim como as reflexões influenciadas pelo pós-estruturalismo de Joan Scott e Jeffrey Weeks são compreendidos como base na qual os significados culturais são constituídos. Sendo assim, Linda Nicholson (2000), comentando Gayle Rubin, conclui que ao mesmo tempo em que a influência do biológico está sendo minada, acaba sendo também invocada e retomada.

Entendendo que gênero e sexo são termos editados e fabricados historicamente e inscritos nos corpos dos sujeitos por uma matriz heterossexual, Tania Navarro Swain (2000) e Judith Butler (2003), indicam que as concepções sobre sexo/gênero apontadas acima não podem ser caracterizadas como falsas, muito menos como verdadeiras, mas sim compreendidas como efeitos de verdade que produzidas a partir do discurso de uma identidade fixa e estável, baseada na heterossexualidade compulsória.

Somente a partir da crítica “pós-moderna³⁸” é que o binômio sexo/gênero começou a ser problematizado e a categoria sexo passou a ser vista, não somente como um dado natural e biológico, mas, sobretudo, como algo editado no plano cultural.

Judith Butler (2003), uma das autoras que realiza essa crítica, argumenta que a categoria sexo pertence a um sistema de heterossexualidade compulsória que claramente opera através de um sistema de reprodução sexual compulsória³⁹.

³⁸ A denominada crítica pós-moderna na teorização feminista levou, segundo os argumentos de Jane Flax (1991), a uma profunda revisão nos aspectos epistemológicos desse campo de estudos, principalmente na noção de sujeito que sustentava as formulações feministas.

³⁹ Cynthia Krauss (2000), também questiona a predominância do discurso biológico nesse campo de pesquisa. Amparando-se em vários pesquisadores do campo de estudos da própria Biologia, a autora indica que tais estudos não conseguem traçar uma fronteira biológica clara e fixa entre os homens e as mulheres, pois um mesmo sujeito pode ser macho por certas categorias e fêmea por outras.

A categoria sexo não é nem invariável nem natural, mas sim um uso especificamente político da categoria natureza, ao qual serve propósitos da sexualidade reprodutora. Em outras palavras, não há razão para dividir os corpos humanos em sexos masculino e feminino, exceto que uma tal divisão é adequada às necessidades econômicas da heterossexualidade, emprestando um lastro naturalista à sua instituição. Conseqüentemente, não há, para Wittig, distinção entre sexo e gênero; a própria categoria 'sexo' é traz marcas de gênero, é politicamente investida, naturalizada mas não natural. (BUTLER, 2003, p.164 – grifos da autora).

A categoria sexo, nessa visão, é uma interpretação política e cultural do corpo, não existindo, portanto, distinção entre sexo e gênero. O gênero é embutido de sexo e o sexo mostra ter sido gênero desde o princípio. Assim:

'Sexo', a categoria, impõe o 'sexo', a configuração social dos corpos, por meio do que Wittig chama de contrato forçado. Assim, a categoria de 'sexo' é um nome que escraviza. [...] Wittig argumenta que a 'mentalidade hetero', evidente nos discursos das ciências humanas, 'nos oprime a todos, lésbicas, mulheres e homens homossexuais', porque eles 'aceitam sem questionar que o que funda a sociedade, qualquer sociedade, é a heterossexualidade. [...] Essa heterossexualidade presumida, sustenta ela, age no interior do discurso para transmitir uma ameaça: 'você-será-hetero-ou-não-será-nada'. (BUTLER, 2003, p.168).

O conceito de gênero, considerado inicialmente como um “desnaturalizador” poderoso e como uma importante ferramenta teórica para o questionamento das posições teóricas estabelecidas, se impôs distinguindo-se de sexo. O que levou a manutenção das discussões em perspectivas biologizantes e manteve intacta a categoria sexo, como aponta Adriana Piscitelli (1997, p.52-53 – grifos meus), dialogando com os estudos de Donna Haraway:

O sexo seria assim parte da tradição analítica que converte tudo num recurso para a 'apropriação'. Nesta tradição, um objeto de conhecimento é apenas matéria para o ato de quem conhece e a natureza é somente a matéria-prima da cultura. De maneira análoga, dentro de uma lógica 'producionista' da qual parece impossível escapar, o sexo é a matéria-prima para o gênero. Segundo Haraway, na distinção sexo/gênero, o sexo seria o 'recurso' para sua re-(a)presentação como gênero, integrando-se, assim, na linhagem generativa do binarismo natureza/cultura e embasado pela mesma lógica de apropriação da dominação.

Contudo, as críticas mais contundentes a essa “natureza” do sexo⁴⁰ são realizadas por Judith Butler (1999, p.157-158 – grifos meus):

⁴⁰ Judith Butler (2003), afirma baseada na obra “Anti-Édipo” de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que não há um ou dois sexos e sim muitos. Contudo, salienta a autora, essa proliferação ilimitada dos sexos acarreta uma negação do sexo como categoria, pois se o número de sexos corresponde ao

Outras estudiosas feministas têm argumentado que o próprio conceito de natureza precisa ser repensado, pois o conceito de natureza tem uma história e a descrição da natureza como uma página em branco e sem vida, como aquilo que está, por assim dizer, quase sempre morto, é decididamente moderna, vinculada talvez à emergência dos meios tecnológicos de dominação. [...] Esse repensar também coloca em questão o modelo de construção pelo qual o social atua unilateralmente sobre o natural e o investe com seus parâmetros e seus significados. De fato, embora a radical distinção beauvoiriana do feminismo, ela tem sido criticada, mais recentemente, por degradar o natural como aquilo que existe 'antes' da inteligibilidade, como aquilo que precisa da marca do social, quando não da sua ferida, para significar, para ser conhecido, para adquirir valor. Essa forma de ver a questão deixa de compreender não apenas que a natureza tem uma história (e não meramente uma história social), mas, também, que o sexo está posicionado de forma ambígua em relação àquele conceito de 'sexo' é, ele próprio, um terreno conflagrado, formado, através de uma série de contestações em torno de qual deve ser o critério decisivo para distinguir entre os dois sexos; o conceito de sexo tem uma história que fica ocultada pela figura do lugar ou da superfície de inscrição. Descrito como um lugar ou superfície, entretanto, o natural é construído como aquilo que é também sem valor; além disso, ele assume seu valor ao mesmo tempo em que assume seu caráter social, isto é, ao mesmo tempo em que renuncia ao natural. De acordo com essa visão, pois, a construção social do natural pressupõe o cancelamento do natural pelo social. Na medida em que depende dessa construção, a distinção sexo/gênero faz água ao longo de linhas paralelas: se o gênero e o significado social que o sexo assume no interior de uma dada cultura [...] então o que sobra do 'sexo', se é que sobra alguma coisa, uma vez que ele tenha assumido o seu caráter social como gênero? [...] Se o gênero consiste dos significados sociais que o sexo assume então o sexo não adquire significados sociais como propriedades aditivas, mas, ao invés disso, é substituído pelos significados sociais que adota; o sexo é abandonado no curso dessa assunção e o gênero emerge não como um termo em uma permanente relação de oposição ao 'sexo', a marca de sua substanciação plena no gênero ou aquilo que, do ponto de vista materialista, pode constituir uma plena dessubstanciação⁴¹.

Nesse sentido, tanto Donna Haraway como Judith Butler, apontam categorias alternativas ao binômio sexo/gênero. A primeira, segundo assinala Adriana Piscitelli (1997, p.53), cunha o termo “*o apparatus de produção corporal (apparatus of bodily production)*”. Já Judith Butler, para superar os tais “problemas de gênero”⁴² elabora a

número de indivíduos existentes, o sexo não teria como conceituação, qualquer aplicação genérica, ou seja, seria uma definição singular que não poderia ser operacionalizada como generalização útil ou descritiva.

⁴¹ Judith Butler (2003), argumenta que a o construto chamado sexo é tão culturalmente produzido quanto o gênero, segundo a autora, a rigor, talvez o sexo tenha sempre sido gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero seja nenhuma.

⁴² Judith Butler (2003), afirma que os debates feministas contemporâneos sobre os significados do conceito de gênero levam a certa sensação de problema, como se sua indeterminação culminasse com um fracasso do feminismo. Contudo, a autora discorda desse posicionamento, indicando que tal

noção de “performatividade. Ambos os conceitos, apesar de possuírem diferenças criticam a restrição e a limitação do conceito de gênero⁴³.

Desconcertantes e perturbadoras, as reflexões propostas por Donna Haraway e Judith Butler “tiram o chão” dos estudos de gênero até então e as minhas verdades também. Justamente por isso, não podem ser operacionalizadas sem reflexões rigorosas, detalhadas e aprofundadas.

Maria Luiza Heilborn (1998), por exemplo, questiona o pensamento de Judith Butler, denominando-o de uma “voga pós-moderna desconstrutivista”. A autora na seguinte passagem faz uma defesa feroz do estruturalismo nos estudos de gênero:

Para concluir cabe dizer que a interpretação sugerida depende da admissão de uma distinção lógica entre natureza e cultura; ainda que diversos sistemas culturais possam não admitir uma radical separação entre o que no ocidente denominamos de natureza e a cultura e ou a sociedade [...] isso não descarta a possibilidade de se operar com esse patamar de raciocínio. Da mesma maneira, acolher a idéia de que existe o dimorfismo sexual da espécie não impede que se reconheça que o sexo possa ser uma categoria historicamente datada. As concepções sobre a diferença sexual não abolem o fato de que existe uma diferenciação nos corpos [...] Talvez este comentário possa suscitar a crítica ao essencialismo, tão comum nos discursos que se querem desconstrutivistas, mas em verdade, não se trata de afirmar que a existência de dois sexos na natureza implique alguma característica substantiva universal, apenas que a estrutura subjacente à montagem das relações de gênero mantém um pendor assimétrico. (HEILBORN, 1998, p. 53).

Ao me deparar com questionamentos de teóricas experientes, como é o caso de Maria Luiza Heilborn, minhas dúvidas ficam ainda mais evidentes. Com isso o meu impasse teórico se torna abissal e os questionamentos levantados pela autora, ganham uma pertinência ainda maior no meu pensamento. Como desenvolver os estudos de gênero? Utilizar os conceitos de sexo e gênero? Ou empregar uma abordagem desconstrutivista advogadas por teóricas pós-estruturalistas como Judith Butler?

Perguntas difíceis que requerem mais que respostas imediatas em prol de uma ou de outra perspectiva analítica. Os questionamentos epistemológicos propostos

“problema” não precise necessariamente ter uma valência negativa, sendo em sua opinião vitais e necessários para descobrir a melhor maneira de criá-los e a de tê-los.

⁴³ Marlise Matos (2000), afirma que o conceito de gênero transformou-se em um enorme “guarda-chuva” conceitual que acaba por não definir, delimitar ou especificar, de fato e de direito, uma área bem clara de conhecimento. Segundo a autora nem todos (as) os (as) estudiosos (as) dessa temática operam com o mesmo campo quando trabalham com gênero.

por Judith Butler (1999; 2003), são pertinentes e merecem sem dúvida alguma serem questionados, desafiados e interrogados como um “problema de gênero”. Contudo, as reflexões realizadas por Maria Luiza Heilborn também possuem uma pertinência teórica lembrando que os estudos de gênero, numa perspectiva estruturalista (sexo/gênero), ainda têm muito a contribuir para esse campo de pesquisa, mesmo que se venha operar posteriormente com a desconstrução das dicotomias.

Sandra Harding (1993, p.26 – grifos meus), outra crítica do “ideário pós-moderno” nos estudos feministas, indica alguns argumentos centrais para o debate:

No entanto, devemos persistir na distinção entre cultura e natureza, gênero e sexo (principalmente no refluxo do determinismo biológico), mesmo que, por experiência e análise, possamos perceber que são inseparáveis dos indivíduos e das culturas. As dicotomias são empiricamente falsas, mas não podemos descartá-las como irrelevantes, enquanto elas permanecem estruturando nossas vidas e nossas consciências.

Apesar das discordâncias epistemológicas com o pensamento de Maria Luiza Heilborn e Sandra Harding suas reflexões são pertinentes, pois as dicotomias binárias sexo/gênero estruturam nossas vidas. Contudo, as análises apresentadas por Donna Haraway e Judith Butler assemelham-se mais ao meu pensamento, pois colocam em xeque importantes “verdades” estabelecidas no campo da teoria social.

Como então resolver esse impasse epistemológico? Buakje Prins e Irene Costera Meijer (2002), duas feministas holandesas, ao entrevistarem Judith Butler, em maio de 1996, buscavam explorar um pouco esse terreno pantanoso e de difícil acesso. Na opinião das entrevistadoras, a radicalização desconstrutivista realizada pela teórica norte-americana possui uma veia teórica muito mais política e estratégica, em favor da teoria *queer* e lésbica, do que uma reflexão filosófico-epistemológica.

Essa argumentação é primordial para o debate e indica a possibilidade em trabalhar com as noções desconstrutivistas apresentadas por Judith Butler. E utilizar, pelo menos inicialmente, os conceitos de sexo e gênero⁴⁴, principalmente quando se trabalha com determinados objetos de pesquisa, como é o caso dos estudos de

⁴⁴Adriana Piscitelli (1997), indica que nas publicações mais recentes se pode ver claramente a permanência de estudos utilizando os papéis sexuais ao lado daqueles que se amparam num desconstrucionismo radical.

masculinidade, eixo central deste trabalho, e que nasce de uma elaboração baseada na clássica distinção entre sexo/gênero⁴⁵. Desde que, a dualidade do sexo seja colocada num domínio pré-discursivo, pois a tarefa principal deve ser a de subversão das identidades e a desestabilização dos regimes de poderes existentes.

Acredito que seja por estas linhas de navegação que devo seguir a rota da minha viagem,, ou seja, trabalhar com a “construção” para depois operar com sua “desconstrução”, pois esse campo de estudos deve não pensar o gênero somente de forma binária (masculino x feminino).

Para desmembrar melhor todas essas relações é que me amparo na matriz teórica pós-estruturalista. Tendo como base principal às reflexões de Michel Foucault sobre a genealogia do poder e explorando principalmente o seu conceito de biopolítica que se torna central para refazer a leitura de como as masculinidades foram produzidas e editadas na cultura ocidental.

2.3 - A produção das masculinidades: uma releitura genealógica

Se tu falas muitas palavras sutis
E gostas de senhas, sussurros, ardis
A lei tem ouvidos pra te delatar
Nas pedras do teu próprio lar

Se trazes no bolso a contravenção
Muambas, baganas e nem um tostão
A lei te vigia, bandido infeliz
Com seus olhos de raio-x

Se vives nas sombras, freqüentas porões
Se tramas assaltos ou revoluções
A lei te procura amanhã de manhã
Com seu faro de dobermann

E se definitivamente a sociedade só te tem
Desprezo e horror
E mesmo nas galeras és nocivo
És um estorvo, és um tumor
A lei fecha o livro, te pregam na cruz
Depois chamam os urubus

Se pensas que burlas as normas penais
Insuflas, agitas e gritas demais

⁴⁵ Adriana Piscitelli (1997), comenta que as posturas das autoras que discutem o conceito de gênero, muitas das quais imersas naquilo que se convencionou chamar “pós-modernismo”, são extremamente variadas. Elas oscilam entre realizar uma crítica as idéias associadas à distinção entre sexo/gênero, procurando saídas sem abandonar os princípios associados à noção de gênero, ou, ao contrário desistir dele, pensando-o como par inseparável numa distinção binária.

A lei logo vai te abraçar, infrator
 Com seus braços de estivador
 Se pensas que pensas (etc.)⁴⁶

Chico Buarque, nesta música, traz alguns elementos comuns aos escritos por Érico Veríssimo. A música referência as leis e as normas impostas aos sujeitos. Já Veríssimo enfatiza as normas da cultura gaúcha impostas a todos os personagens da obra “O Tempo e o Vento”, em especial a figura literária de Floriano Cambará. Ambas as obras também fazem uma análise social muito próxima ao que Michel Foucault chamou de genealogia do poder.

A tematização das relações de poder, da forma como fez Michel Foucault, através de sua genealogia do poder – ao romper com um esquema polarizado e linear - foi um dos motivos que me levaram a escolher a “lente” pós-estruturalista para enxergar a produção das masculinidades nas aulas de Educação Física.

A fase genealógica de Michel Foucault foi inaugurada com a comunicação chamada “O que é um autor?”, apresentada a *Société Française de Philosophie*, na tarde de 22 de fevereiro de 1969, (FOUCAULT, 1992). Posteriormente no ano de 1970, foram publicados os textos *Theatrum Philosophicum*, (FOUCAULT, 2005a) e sua aula inaugural no *Collège de France*, intitulada “A ordem do discurso”, (FOUCAULT, 2003). Em 1971, em homenagem a Jean Hyppolite, surge o ensaio “Nietzsche, Genealogia e a História”, (FOUCAULT, 1996b). Numa visita ao Rio de Janeiro no ano de 1973, Michel Foucault pronuncia uma série de cinco conferências na PUC-RJ, que posteriormente foram compiladas na obra a “Verdade e as Formas Jurídicas”, (FOUCAULT, 1996b). No mesmo ano o autor publica o livro “Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão”. (FOUCAULT, 1977). Em 1975 é publicado o seu livro mais famoso e considerado o marco da fase genealógica: “Vigiar e Punir: o nascimento da prisão”, (FOUCAULT, 2002). Frutos deste mesmo ano, surgem as séries de aulas ministradas no *Collège de France*, que mais tarde compuseram a obra intitulada “Os anormais”. (FOUCAULT, 1997). Já entre os meses de janeiro e março de 1976, Michel Foucault ministra outra série de aulas, que posteriormente foram organizadas no livro “Em Defesa da Sociedade”.

⁴⁶ Esse trecho trata-se da letra de uma música chamada de “Hino do Duran”, melodia composta por Chico Buarque, no ano de 1979, para a versão paulista da peça *Ópera do Malandro*, de autoria do próprio compositor.

(FOUCAULT, 1999). Neste mesmo ano o autor ainda publica o livro a “História da Sexualidade I: à vontade de saber” (FOUCAULT 1998), obra na qual Michel Foucault elabora os conceitos de biopolítica e biopoder. Para desenvolver melhor essa temática o autor ministra uma outra série de aulas, que mais tarde comporiam o livro “Seguridad, territorio, población”. (FOUCAULT, 2006). Finalmente em 1978 o pensador francês publica a sua última obra genealógica, a introdução do livro “Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita”, (FOUCAULT, 1982)⁴⁷.

Segundo Alfredo Veiga Neto (2004), a fase genealógica de Michel Foucault foi uma continuação dos seus primeiros trabalhos. Se no início dos estudos, denominados arqueológicos, o autor restringia-se ao enfoque discursivo, na fase genealógica, Michel Foucault expandiu suas análises evocando além do enfoque discursivo as dinâmicas das relações de poder que estavam presentes nessas ordenações. Contudo, uma ressalva muito importante deve ser feita. O autor genealógico não negou em nenhum momento o arqueológico e sim procurou articulá-los⁴⁸, pois propôs analisar o aparecimento dos saberes no interior de determinados dispositivos, visando articular a relação entre saber e poder e questionando com muita ferocidade todo o arcabouço científico que produzia os chamados regimes de produção da verdade.

Todas as obras genealógicas indicavam que o poder não é algo que alguém possui ou se apropria, ele é exercido em muitas e variadas direções, compondo uma rede capilar que constitui e permeia toda a sociedade. Nessa perspectiva teórica, fica muito difícil pensar que um pólo possui poder e outro não. No ponto de vista foucaultiano as relações não são fixas e sim variadas, complexas e tensas, ou seja, existe toda uma “microfísica” do poder.

⁴⁷ Os textos produzidos depois de Herculine Barbin até a sua morte em 1984 são atribuídos a uma nova fase do pensamento foucaultiano, o denominado período ético. Mais detalhes sobre a divisão do pensamento de Michel Foucault conferir os estudos de Didier Eribon (1990), Alfredo Veiga Neto (2004) e Inês Lacerda Araújo (2001).

⁴⁸ Inês Lacerda Araújo (2001), afirma que o germen genealógico já podia ser visto, em 1961, na publicação de “Historia da Loucura: na idade clássica”. (FOUCAULT, 2005b). O próprio autor em entrevista publicada no livro “Microfísica do Poder”, (FOUCAULT, 1996a), indicou que a problemática do poder também estava presente em seus primeiros trabalhos, só que de uma forma um pouco isolada e explorada, ou seja, nas palavras de Inês Lacerda Araújo, os rudimentos da genealogia já se encontravam presentes na arqueologia.

Antônio Cavalcanti Maia (2003) argumenta que a fase genealógica de Michel Foucault procurou redesenhar a trajetória do poder que se desenvolveu no ocidente, a partir do final do século XVI. André Duarte (2004), lembra que essa mesma fase dividiu-se em dois momentos, similares, porém com algumas diferenciações. Uma primeira denominada de poder disciplinar, que foi detalhado no livro “Vigiar e Punir”, que tinha como ponto de partida a descoberta dos micro-poderes disciplinares que visavam à administração do corpo individual, surgidos no século XVII em concordância com a gradativa formação de um conjunto de instituições como a escola, o hospital, a fábrica, entre outros espaços⁴⁹. A partir da publicação da “Vontade de Saber”, se abre uma nova área de pesquisa genealógica, visto que Michel Foucault elabora os termos biopolítica e biopoder. Esses conceitos, segundo André Duarte, vislumbraram o aparecimento, ao longo do século XVIII, e principalmente, na virada para o século XIX, de um poder disciplinador e normalizador, que já não se exercia somente sobre os corpos individualizados e sim se concentrava na figura do Estado e se exercia a título de política estatal que pretendia administrar toda a vida e o corpo da população⁵⁰.

Evidentemente, esta descoberta pressupunha combinar as análises desenvolvidas em Vigiar e Punir, definidas como uma ‘anátomo-política do corpo, com que Foucault agora denominava, no volume I da História da Sexualidade, como a ‘biopolítica das populações’. Se não há contradição entre poder disciplinar e biopoder, os quais têm nos processos de normalização sua base comum, não se pode deixar de notar que a introdução da biopolítica impôs uma ligeira mutação no curso das pesquisas genealógicas de Foucault. (DUARTE, 2004, p.837).

Antônio Cavalcanti Maia (2003), lembra que foi unindo essas duas formas de poder que um controle mais efetivo sobre os corpos começou a ser implementado. André Duarte (2004), salienta que a partir do biopoder, não importava apenas disciplinar a conduta individual. O objetivo passava a ser a implantação de um

⁴⁹ Segundo afirma Michel Foucault (1999), essas técnicas e tecnologias de poder eram centradas no corpo individual. Eram procedimentos que asseguravam uma distribuição espacial dos corpos individuais. Eram também as técnicas pelas quais tentavam aumentar a força útil dos corpos individuais através de exercícios, de treinamentos, ou seja, por meio de um intenso processo de disciplinarização.

⁵⁰ De acordo com Michel Foucault (1999), essa nova modalidade do poder aplicada ao corpo espécie não suprime ou exclui a técnica disciplinar e sim a embute, a integra e a modifica parcialmente.

gerenciamento planejado da vida das populações. Mais do que produzir somente o indivíduo dócil e disciplinado era necessário organizar toda a gestão da vida.

Trata-se de um poder que se aplica a vida dos indivíduos; mesmo que se fale dos corpos dos indivíduos, o que importa é que tais corpos são tornados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie. Se o poder disciplinar fazia uma anátomo-política do corpo, o biopoder faz uma biopolítica da espécie humana. Trata-se de uma biopolítica porque os novos objetos de saber que se criam “a serviço” do novo poder destinam-se ao controle da própria espécie, e a população é o novo conceito que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva que, até então, não havia sido uma problemática no campo dos saberes. (VEIGA NETO, 2004, p.87).

O conceito de biopolítica levantado por Michel Foucault tratou-se de uma novidade nas técnicas de poder, pois foi criada a noção de população que fez emergir uma série de análises dos seus fenômenos específicos. Temas como natalidade, morbidade, expectativa de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência de doenças, alimentação e habitat passaram a serem considerados pelos governos, ou seja, foi nesse momento histórico que surgiu o que Michel Foucault (1996a), denominou de governamentalidade. Visto que, as condutas das populações passavam a ser alvos constantes das preocupações estatais.

Foi neste contexto social que o saber oriundo da medicina social e da higiene pública, tornou-se central e surgiram diversas instituições mais sutis e economicamente mais racionais do que os estabelecimentos assistenciais anteriores. Neste momento, a escola, os hospitais e as prisões passam a ser pensadas não de forma isolada e sim como uma política de Estado que deveria ser ofertada a toda a população, ou seja, essas ações passam a buscar o controle de todo o corpo social e, não somente, como um espaço da produção de um sujeito disciplinado e dócil.

Segundo Carmen Lúcia Soares (1994), a sociedade passa a ser comparada ao orgânico e vista como um grande organismo vivo, consolidando com isso a idéia de que o social é algo regido pelas leis naturais e que o homem fica reduzido aos seus determinantes biológicos, ou seja, ocorre toda uma medicalização e biologização social.

Todos os mecanismos biopolíticos têm como objetivo, normalizar e docilizar os sujeitos. A norma é o instrumento articulador, tanto nos mecanismos individuais

como nos que atuam sobre a população, pois ela foi o elemento que pode ser aplicado tanto ao corpo que se quer disciplinar, quanto para a população que se quer regulamentar.

Segundo Alfredo Veiga Neto (2004), a norma é o elemento que individualiza, mas também é aquele que remete ao conjunto de indivíduos, permitindo que exista uma comparação entre eles, ou seja, ela é ao mesmo tempo poder disciplinar e biopoder. Nesse viés nomeia-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria seja perceptível. Tal contraste passa a ser considerado um desvio, algo indesejável. Além disso, a norma é saturante, fazendo de todos um caso médico: o normal e o anormal. Nesse sentido, o anômalo também está abrigado na norma, ainda que seja tomado como um oposto ao normal e por isso torna-se um sujeito passível a um tratamento e a um posterior processo de cura.

Contudo, toda a conceituação biopolítica não foi muito desenvolvida e aprofundada pelo próprio Michel Foucault. A temática foi ampliada posteriormente por outros autores, principalmente após a morte de Michel Foucault, primeiramente por Gilles Deleuze (1992), na descrição da sociedade do controle e mais tarde por outros intelectuais que extrapolaram e reexaminaram o conceito. Destaque especial para Michel Hardt e Antonio Negri (2003; 2005) e Giorgio Agamben (2002). No Brasil as contribuições mais importantes surgem de Antonio Cavalcanti Maia (2003), André Duarte (2004), Francisco Ortega (2001) e Peter Pál Pelbart (2003).

Aparentemente, biopolítica e biopoder poderiam aparecer apenas de forma coadjuvante neste trabalho, pois o que teria haver com o campo de estudos de gênero? Por que esta análise teórica foi parte integrante das linhas de navegação deste estudo? Sem tal definição não poderia sair desta ilha deserta chamada masculinidades, pois foi neste contexto biopolítico que as normas de gênero foram produzidas, principalmente no modelo *two sex-model* levantado por Thomas Laqueur (1994).

Penso que uma leitura biopolítica sobre o campo de estudos de gênero foi realizada apenas pela teórica feminista Judith Butler (2003), no livro “Problemas de Gênero”. Nesta obra a autora norte-americana, além de levantar contribuições primordiais para demonstrar como a masculinidade, assim como a própria distinção sexo/gênero, foi produzida dentro de um contexto biopolítico, ela extrapola as

análises do filósofo francês, apropriando-se da tarefa genealógica de centrar e descentrar as instituições definidoras do denominado falocentrismo.

Desta forma, compreender a categoria gênero, principalmente sobre a parcela da produção das masculinidades, a partir de um enfoque genealógico torna-se muito interessante e pertinente o que me remonta a revisar o próprio conceito de masculinidade. A palavra masculinidade é derivada do termo em latim *masculinis* conquanto, passou a circular somente em meados do século XVIII, mesmo período histórico, como indica Thomas Laqueur da invenção do modelo dual de sexos.

A visão de sexo único (*one sex-model*), predominante até então, concebia as diferenças entre homens e mulheres sendo somente de grau, ser homem e ser mulher estava determinado pelo lugar social e não por suas diferenças anatômicas e biológicas. Somente a partir do século XVIII com o fortalecimento do discurso medicalizado, é que surge o *two sex-model* e acaba-se por definir binariamente os papéis sociais que homens e mulheres deveriam ocupar neste novo modelo urbano, capitalista e industrial.

Carmem Lúcia Soares (1994), argumenta que foi nesse contexto medicalizado e biologizado que surgem, no transcorrer do século XIX, mecanismos como a Puericultura⁵¹ que visava atuar diretamente sobre a família, principalmente na disciplinarização da mãe. Seria a figura materna quem deveria dominar o conjunto de medidas médicas que se tornaram às normas de como educar as crianças, cuidar da casa e do marido. A mulher deveria ser sustentada pelo marido e cumprir com o seu “santo destino social” de ser mãe e “boa” esposa, gerando filhos robustos e saudáveis.

Judith Butler (2003) argumenta que tais esforços, em estabelecer um mundo masculino e um feminino, são frutos da matriz heterossexual. A autora salienta que desde a especulação marxista de Friedrich Engels, passando pela antropologia estruturalista de Lévi-Strauss, as reflexões sobre a mascarada de Joan Riviere e

⁵¹ A Puericultura surge na França no final do século XIX e propõe normatizar os aspectos que dizem respeito à melhor forma de cuidado das crianças, visando a obtenção de uma saúde perfeita. Trata-se de uma prática médica com um importante papel na normatização do corpo social, uma vez que deseja exercer uma atuação sobre a forma de vida dos indivíduos em sua intimidade na família, no labor e em todos os espaços cotidianos. (SOARES, 1994).

Jacques Lacan chegando aos apontamentos da psicanálise freudiana⁵², todas elas tiveram como eixo e base central a denominada heterossexualidade compulsória⁵³.

Se a diferenciação do gênero decorre do tabu do incesto e do tabu anterior da homossexualidade, então, 'tornar-se' gênero é um laborioso processo de tornar-se naturalizado, processo que requer uma diferenciação de prazeres e de partes corporais, com base no significado com características de gênero. Diz-se que os prazeres residem no pênis, na vagina e nos seios, ou que emanam deles, mais tais descrições correspondem a um corpo que já foi construído ou naturalizado como portador de traços específicos de gênero. Em outras palavras, algumas partes do corpo tornam-se focos concebíveis de prazer precisamente porque correspondem a um ideal normativo de um corpo já portador de um gênero específico. [...] A questão de saber que prazeres viverão e que outros morrerão está freqüentemente ligada a qual deles serve às práticas legitimadoras de formação da identidade que ocorrem na matriz das normas de gênero. [...] Os limites do real são produzidos no campo da heterossexualidade naturalizada dos corpos, em que os fatos físicos servem como causas e os desejos refletem os efeitos inexoráveis dessa fisicalidade. (BUTLER, 2003, p.107-108 – grifos da autora).

Michel Foucault (1998) destaca que para a construção dos conceitos sobre a sexualidade, e com isso o de masculinidade e feminilidade hegemônicas no Ocidente, a transição entre a época clássica para a sociedade moderna foi fundamental. Da criação de instituições disciplinares específicas como as escolas, os hospitais, as prisões e o exército, ao surgimento da sociedade burguesa e industrial com toda a sua moral e valores, objetiva-se um ponto comum, a produção do sujeito moderno. Conseqüentemente, construiu-se também um ideal de masculinidade. Entretanto, com a crise da “modernidade” as significações sociais elaboradas e sancionadas culturalmente através dela enfraqueceram-se, surgindo a controvertida sociedade “pós-moderna” tão debatida, contestada e referenciada no meio acadêmico.

Do ponto de vista sociológico, a organização social contemporânea tem sido muitas vezes descrita como supermodernidade, capitalismo tardio, modernidade tardia, modernidade reflexiva, ultramodernidade, sociedade do

⁵² Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2002), salienta que o complexo de Édipo elaborado por Freud e sua noção de papai e mamãe são sempre o ponto de partida para se pensar qualquer sujeito, principalmente se for relativo à sua masculinidade. Ocorrendo com isso toda uma edipianização da sociedade, um movimento que acaba por remeter a família como lugar de origem, lócus de construção de um eu fechado e centrado em torno do pai, de sua fala e de seu falo.

⁵³ De acordo com Judith Butler (2003), em todas essas perspectivas teóricas a naturalização tanto da heterossexualidade como da agência sexual masculina são construções discursivas que em parte alguma são explicadas, mas que sempre são presumidas e tomadas como base.

espetáculo, sociedade pós-industrial, sociedade de risco etc. Neste texto, adoto a mais comum dentre todas as designações, isto é, vou me referir à contemporaneidade como sendo a “pós-modernidade”. (PAULO DE OLIVEIRA, 2004, p.85).

Apesar das diferenças sobre a denominação do atual momento histórico, no ponto de vista sociológico, todas afirmam que a “modernidade” e suas conceituações entraram numa fase de esfacelamento e esgotamento. Nesse sentido, Pedro Paulo de Oliveira (2004), afirma que, com a chegada da “pós-modernidade”, a qual prefiro denominar de “crise da modernidade”, ocorreu uma diluição do modelo hegemônico de masculinidade, flexibilizando com isso os padrões de masculinidades estigmatizados e considerados, anteriormente, como anormais e ininteligíveis, tornando-os agora inteligíveis e passíveis de “existência”.

Num primeiro momento pode parecer que a “modernidade” produziu somente um modelo de masculinidade, afirmação equivocada frente aos inúmeros modos de visualização dos corpos masculinos. Na verdade, a “modernidade” foi produtora de diversas formas de se viver o masculino, contudo tornava visível apenas uma. Colocando todas as outras possibilidades na margem, na periferia de uma masculinidade hegemônica⁵⁴, pois segundo Robert W. Connell (1995, p.189), “uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela”, visto que existem “[...] diferentes formas de usar, sentir, e mostrar os corpos masculinos” (1995, p.200).

Já no contexto da “crise da modernidade” a temática da diversidade cultural e sexual começou a ser trabalhada numa perspectiva normalizadora e disciplinadora, baseada num discurso progressista de aceitação das diferenças⁵⁵ o que relativizou a idéia de uma única masculinidade.

⁵⁴ Segundo Robert W. Connell (1995; 1997; 2003), o conceito de masculinidade hegemônica refere-se à forma de masculinidade predominante, mais idealizada e valorizada num determinado momento histórico. E em torno delas se agrupam outros três modelos de masculinidades: a subordinada, a cúmplice e a marginal, que se definem em grande pelas relações de gênero, com as categorias de classe, raça/etnia, orientações sociais e políticas. Mais detalhes conferir estudos de Robert W. Connell (1995; 1997; 2003).

⁵⁵ Esse ponto pode ser visualizado na mídia, lócus no qual inúmeras mensagens têm sido vinculadas na tentativa de uma maior aceitação de outras formas de sexualidade consideradas marginais. Quero deixar claro que esta postura não é hegemônica. O que pretendo argumentar é que ela está começando a ser dialogada na principal instituição da sociedade hodierna, os meios de comunicação de massa. (MEDRADO, 1997; MONTEIRO, 2002; GARCIA, 2004).

Nesse sentido, passa-se então a falar não em masculinidade e sim em masculinidades, como descreve Robert W. Connell (1995 p.188):

O que se entende por masculinidade? Deixem me oferecer uma definição – breve, mas razoavelmente precisa. A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades”.

A modificação representa muito mais do que uma mudança terminológica, ela admite que a masculinidade não é singular e sim plural, inserida numa perspectiva de gênero que é muito mais ampla do que as questões biológicas. Trata-se de uma produção complexa que vai além das questões consideradas “naturais” e engloba a economia, o estado assim como a família e a sexualidade.

O processo de passagem do termo masculinidade para masculinidades confirma o próprio enraizamento cultural do gênero, alias explicita a sua imersão nas relações de poder e numa dinâmica biopolítica da sociedade. Desta forma, entendo conjuntamente com Donald Sabo, a masculinidade como uma construção cultural fundamentada na história e nas políticas de gênero, pois:

As culturas patriarcais definem a masculinidade como um ideal e, como tal, é um ideal não alcançável. Os esforços da maior parte dos homens para se conformarem ao ideal de masculinidade são como tentar subir uma montanha que não tem topo – eles lutam com determinação, mas nunca chegam. No entanto, os esforços dos homens em se conformarem à masculinidade ideal também se vincula à reprodução da ordem maior de gênero. (SABO, 2002, p.40).

Ainda por entender que “a crise da modernidade” se faz acontecer contemporaneamente, continuo navegando carregando comigo o termo masculinidades, juntamente com a idéia de que ela não está dissociada de uma ordem maior de gênero. Para isso, sigo as linhas de navegação em direção à composição do arquipélago mapeando o lugar das masculinidades nos estudos de gênero.

2.4 - As masculinidades e os estudos de gênero: um termo ausente

[...] pesquisar e escrever sobre homens e masculinidades não é algo novo ou inusitado [...] O que é novo é o crescimento relativamente rápido do

interesse dentro das ciências sociais pelos homens e masculinidades sob o aspecto de tópico explícito da pesquisa de gênero. (HEARN, *apud* PAULO DE OLIVEIRA, 2004, p.143).

Margareth Rago (1998), argumenta que, após a emergência dos estudos feministas e da elaboração do conceito de gênero, novas possibilidades abriram-se para a constituição dos estudos sobre os homens. As condições para isso se deram pós-revolução feminista, momento em que os homens foram chamados de vez para entrar neste “novo” solo epistemológico, renovado e mais oxigenado. Deste modo, emergiram diferentes estudos no âmbito da teoria social sobre as masculinidades constituindo-se com isso uma nova área de estudos que, no entanto, ainda permite lacunas.

Teresita de Barbieri (1991), revela a existência de importantes vazios no trabalho acumulado sobre a masculinidade e que este precisa ser preenchido para poder-se falar propriamente de uma teoria. A principal lacuna, segundo a autora, é priorização dos estudos sobre as mulheres o que desfalca o debate de informações e análises a partir das perspectivas masculinas e dos homens⁵⁶.

Os estudos de gênero, apesar da abrangência analítica trazida pelo conceito, durante muito tempo focalizaram quase que exclusivamente as mulheres, nem sempre numa perspectiva relacional. Em muitos casos os homens eram pensados a partir de suas relações de poder e hierarquia na sociedade, principalmente em relação às mulheres, sem serem tomados como objetos específicos de estudo. (ALVES, 2005, s.p.).

Natalie Zemon Davis *apud* Joan Scott (1995), faz a mesma crítica ao sugerir que os (as) estudiosos (as) de gênero não deveriam limitar-se apenas aos estudos sobre o sexo rejeitado, neste caso específico, o feminino. Na mesma linha argumentativa, penso que é preciso extrapolar os trabalhos que tematizam as masculinidades a partir do recorte da homossexualidade masculina, a qual é apontada, assim como as mulheres, enquanto marginalizada o que acaba por engessar o campo⁵⁷.

⁵⁶ Karen Mary Giffin (2005), apresenta as causas iniciais que levaram a criar essa lacuna, indicando que a aproximação dos homens às discussões em pequenos grupos e seminários foi vetada naquele momento pelas mulheres. Na opinião da autora exercer este poder de veto foi visto como necessário, ao menos num primeiro momento, dada a experiência que as mulheres tinham com a dominação masculina.

⁵⁷ O que pretendo salientar é que os estudos sobre masculinidades não se limitam aos estudos sobre a homossexualidade masculina. Conforme aponta o sociólogo australiano Gary Dowsett (1996), o

Natalie Zemon Davis realiza interessante comparação a esse respeito, indicando que a pesquisa sobre gênero deve considerar o estudo de homens e mulheres, recomendando que esses (as) não devem esquecer os (as) outros (as), assim como um (a) historiador (a) de classe não pode se fixar apenas nos (as) camponeses (as) e trabalhadores (as) ⁵⁸.

Complemento à colocação de Natalie Zemon Davis são os dados apresentados anteriormente por Gary Dowsett (1996) e Fernando Seffner (2003; 2006), que salientam a limitação e vinculação dos estudos de masculinidade aos de sexualidade, pois esses termos não são sinônimos apesar de muitos momentos se confluírem e até mesmo determinarem em vários casos a própria produção das masculinidades.

Marlise Matos (2002), também afirma a importância de que os homens façam parte das análises de gênero, seja como objeto de estudo ou sujeito interessado pelo tema, pois as pesquisas nessa temática necessitam serem relacionais e não limitadora à apenas uma das partes. A partir do momento em que entendermos o gênero enquanto categoria relacional talvez possa diminuir aquela lacuna. Conquanto talvez a ausência das masculinidades não seja provocada pela falta de produções acadêmicas, mas em sua comparação com as produções sobre as mulheres.

Enrique Gomáriz (1992), lembra que na década de 1970, antes mesmo da sistematização do conceito de gênero, já existia um razoável número de publicações sobre a masculinidade. Inclusive no ano de 1979 o Instituto Tecnológico de Massachusetts, nos Estados Unidos, já havia detectado aproximadamente 1300 bibliografias sobre o assunto.

homossexual ocupa uma posição no mínimo estranha quando se discutem as denominadas masculinidades, pois não está totalmente dentro, nem mesmo fora dela. O autor ainda lembra que deve haver uma confluência entre os estudos feministas, heterossexuais com as reflexões sobre a homossexualidade. Agregando o pensamento de Gary Dowsett uso como exemplo dessa variação, a masculinidade bissexual relatada por Fernando Seffner (2003). Desta forma, me amparo em Fernando Seffner (2003; 2006), para afirmar que se devem evitar posições fixas e estáveis no que se refere ao estudo das denominadas masculinidades.

⁵⁸ Em entrevista a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke, Natalie Zemon Davis argumenta que a produção histórica sobre as mulheres não tem feito um bom trabalho no que diz respeito à colaboração e cumplicidade entre homens e mulheres. Na opinião da autora as historiadoras feministas (no qual ela própria se inclui), não têm se detido suficientemente nas situações em que mulheres trabalhem com homens. (PALLARES-BURKE, 2000).

Para Pedro Paulo de Oliveira (2004), os homens sempre foram objetos das pesquisas em ciências sociais através de estudos sobre a classe trabalhadora, as gangues e delinquentes, os papéis sexuais e a família, além de muitos outros, contudo, essas produções jamais colocaram o homem como tópico essencial do debate acadêmico.

Um dos primeiros trabalhos que discutiu, ainda que de forma indireta, o tema da masculinidade foi o livro *The Gang*. Nessa obra, de 1927, Trasher elegeu a delinquência juvenil como problema social digno de investigação. Em 1943, foi publicada outra pesquisa que merece referência: *Street Corner Society*, em que Whyte examinava fatores relacionados ao baixo rendimento escolar de garotos. O foco dessas análises, no entanto, era mais a situação do desajuste do que a questão da masculinidade, ou seja, a delinquência ou o baixo rendimento escolar. (PAULO DE OLIVEIRA, 2004, p.144).

Robert W. Connell (2003), indica Sigmund Freud como o primeiro a discutir o tema, pois, até então, o conceito de masculinidade parecia ser um objeto natural e não passível de questionamentos. Suas reflexões sobre o complexo de Édipo e os relatos clínicos sobre o pequeno Hans e “O homem rata”, ambos em 1909, são os inícios de sua análise sobre a masculinidade. Mais tarde adentraram em seu pensamento, a temática da homossexualidade e da bissexualidade.

Posteriormente outros autores trabalharam com a temática da masculinidade sob o enfoque psicanalítico. Destaque para Alfred Adler, em 1928, e Karen Horney, em 1932. Entre os anos de 1930 e 1960, outros (as) teóricos (as) desenvolveram as questões sobre a masculinidade ainda se amparando na psicanálise. Contudo, ainda segundo Robert W. Connell, nenhum deles enfatizou o caráter contraditório do gênero, continuando presos (as) a definições heteronormativistas⁵⁹.

Pedro Paulo de Oliveira (2004), aponta que nas décadas de 1950 e 1960 surgiu uma produção sobre masculinidade amparada no paradigma funcionalista, envolvendo temáticas como “ausência paterna”, “fardos da masculinidade” e “feminilização masculina”. Enfoque que a partir da década de 1970 entrou em declínio dando espaço a uma “nova fase” dos estudos sobre a masculinidade⁶⁰,

⁵⁹ Robert W. Connell (2003), afirma que após as análises freudianas as reflexões de Carl Jung sobre os arquétipos, na década de 50, e as de Robert Stoller, na década de 60, sobre as identidades de gênero foram às reflexões que permearam o campo dos estudos da masculinidade.

⁶⁰ Robert W. Connell (2003), argumenta que autores como Warren Farrell, em 1974, e Jack Nichols em 1975, foram os primeiros autores a tematizarem as masculinidades sob influência das reflexões

desencadeada pelo debate político e acadêmico oferecido pelo movimento feminista a partir da década de 1960.

Este ‘novo despertar’ feminista, que reivindicava uma focalização mais centrada nos problemas típicos vivenciados pelas mulheres, favoreceu o surgimento de outro movimento análogo e paralelo, ainda que menos visível, voltado, no entanto, para os ‘problemas’ dos homens. (PAULO DE OLIVEIRA, 2004, p.145 – grifos meus).

Conforme lembra Pedro Paulo de Oliveira (2004), não somente os movimentos feministas e *gays* contribuíram para as pesquisas sobre as masculinidades, mas outro fator, relacionado principalmente aos homossexuais, também contribuiu significativamente. Trata-se do surgimento da AIDS, nos anos 80, visto que essa epidemia provocou inúmeros debates e temas, anteriormente considerados tabus, passaram a ser possível de problematizações⁶¹.

Como amostra do crescimento da preocupação com os estudos sobre os homens, Nelson Minello Martini (2002), afirma que no final do século XX foi organizada e fundada uma Associação Internacional de Estudos dos Homens (IASOM – sigla em inglês), com sede na Noruega. Como exemplo, Marlise Matos (2002), cita uma série de eventos patrocinados pela Fundação Mac Arthur que objetivaram um espaço de reflexão, conceitual e metodológica acerca dos principais obstáculos, alternativas e demandas no trabalho, voltado aos homens no campo das políticas públicas no Brasil⁶².

Esses (as) autores (as) mostraram que, mesmo de forma tímida, algumas iniciativas foram realizadas para colocar as discussões sobre os homens e as masculinidades no círculo acadêmico.

advindas do movimento feminista, posteriormente, Joseph H. Pleck e Joan Snodgrass, ambos em 1977, continuaram o desenvolvimento desse campo de estudos.

⁶¹ Um exemplo significativo desse processo no Brasil pode ser encontrado na tese de doutorado de Fernando Seffner (2003). Outro texto com exemplificações interessantes sobre a cultura sexual latino-americana e sua relação com o vírus HIV, é o agradável livro escrito pela jornalista colombiana, radicada nos Estado Unidos, Silvana Paternostro (1999), denominado “Na Terra de Deus e do Homem”.

⁶² Marlise Matos (2002), lembra que a terceira versão do programa de pesquisas da Fundação Carlos Chagas, o PRODIR teve como tema “os homens e as masculinidades”. Antes disso Maria Regina Azevedo Lisbôa (1998), afirma que no Brasil, em outubro de 1985, se organizou um “Simpósio do Homem”, organizado por homens e para homens, que procurou discutir a tida “crise masculina”.

E hoje o vazio ainda persiste? Será que mais de vinte anos de estudos e pesquisas fomentaram os denominados *men's studies*?

Ao olharmos com mais atenção às reflexões levantadas por Teresita de Barbieri (1991) e Enrique Gomáriz (1992), observa-se um crescimento na temática da sexualidade masculina, mas se admite a existência de uma limitação nos estudos sobre as masculinidades. Sendo assim, ensaiando uma resposta andaríamos em círculo, pois apesar da crescente no número de publicações, elas continuam colocando os homens num espaço secundário em relação às discussões acadêmicas sobre mulheres⁶³.

Através dos parágrafos anteriores pode-se traçar um mapa sobre as produções em masculinidades, mas por que a ilha ainda continua deserta? Uma genealogia da sua produção remonta a investigação dos primeiros discursos, no campo de gênero.

Enrique Gomáriz (1992), argumenta que as produções realizadas sobre os homens advêm da crítica ao denominado mito da “natureza boa das mulheres” em contrapartida a uma “natureza má dos homens”. Em sintonia com essa afirmação Sócrates Nolasco (1995), indica que os estudos sobre os homens são na verdade uma resposta à literatura feminista, visto que na opinião do autor, os membros do sexo masculino aparecem como uma categoria genérica, destituídos de singularidades e vistas de um modo geral como opressores das mulheres⁶⁴. Um exemplo significativo desse ponto, segundo Sócrates Nolasco, é encontrado na afirmação de Simone de Beauvoir (1983), no qual a autora argumenta que toda produção de homens sobre as mulheres deve ser suspeita, pois ao mesmo tempo eles são juízes e parte⁶⁵.

⁶³ A título de curiosidade na última edição do Congresso Internacional Fazendo Gênero, evento promovido bianualmente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), dentro de mais de 50 (cinquenta) grupos de trabalhos temáticos somente um se destinava às denominadas masculinidades. O restante tinham como centro de suas preocupações as mulheres e a temática da sexualidade. Mesmo quando era encontrado algum trabalho sobre os homens esses possuíam números insignificantes perto das análises sobre as mulheres e sobre as sexualidades.

⁶⁴ Robert W. Connell (2003), argumenta que os primeiros trabalhos sobre a masculinidade, tendo como base uma resposta ao feminismo, estão presentes no congresso Berkeley Men's Center, publicado em 1973, posteriormente às reflexões de Joseph H. Pleck e Jack Swyer, em 1974, e de Herb Goldberg em 1976, foram os pioneiros nesse caminho analítico de crítica ao feminismo.

⁶⁵ A historiadora Natalie Zemon Davis, em entrevista a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke (2000), indica que não gosta de uma história sobre mulheres que as olhem como vítimas e sim simpatiza com estudos que as percebam em várias situações em que estão em colaboração e até em cumplicidade

O feminismo em suas origens apresenta o homem como opressor da mulher, fundindo-se ao patriarcado, como se homem e patriarcado fossem sinônimos. Por outro lado, a característica de origem do feminismo é de que 'o movimento de mulheres concentrou-se, de início, na ampliação das oportunidades sociais de mulheres'. Portanto, não encontramos na base das reflexões feministas produzidas [...] uma preocupação com os tipos de opressão a que estão submetidos os homens. (NOLASCO, 1995, p.24-25).

Foram baseados em argumentos como os acima apresentados, que surgem produções acadêmicas analisando os impactos da “dominação masculina” para os próprios homens. Segundo afirma Pierre Bourdieu (1995; 1998; 1999), os próprios homens são vítimas da dominação, pois eles próprios são “brutalizados”, “violentados” e “vitimizados” pelo mesmo sistema que lhes dão vantagens, privilégios e poder.

A partir das lutas travadas em torno das novas 'políticas de identidade', das quais fazem parte o feminismo e o movimento gay, os homens também passaram a investigar a identidade masculina, o que suscitou um outro contexto de debates de importância fundamental para as discussões acerca da masculinidade, pois foi a partir daí, que se tornou comum adotar a visão segundo a qual não apenas as mulheres sofreriam a dominação masculina de gênero: também sofreriam seus presumidos beneficiários, os próprios homens. (PAULO DE OLIVEIRA, 2004, p. 145-146).

Sobre o discurso vitimizador, Pedro Paulo de Oliveira (1998; 2004), levanta sérias desconfianças. Segundo o autor, essa vitimização é oriunda do processo de socialização nos quais os homens são inseridos que acabam colocando-os no centro das expectativas sociais criadas em torno de um determinado ideal de masculinidade e acarretam expectativas sócias insanas em torno da figura masculina típica.

Apesar de alguns desses pontos serem pertinentes, não considero que tais estudos sobre os homens e as masculinidades sejam somente uma resposta às críticas feministas, pois tais teóricas embasaram-se justamente num aspecto contrário ao afirmado por estes autores. Elas utilizaram metáforas e simbologias

com os homens. A feminista norte-americana Naomi Wolf (1996), na mesma linha argumentativa, salienta que o feminismo da vítima, que possui como pressupostos à bondade e a fragilidade universal das mulheres e, por outro lado, uma perversidade masculina, não é mais útil, pois na opinião da autora isso não passa de “reflexos de enxoval”, atitudes antiquadas que as mulheres não precisam nos tempos atuais.

ênfatizando sua “natureza frágil” e “indomada”⁶⁶ e sequer incluíram a suposta “vitimização” masculina em suas reflexões, visto que a preocupação maior era com a emancipação feminina.

Várias críticas são disparadas ao discurso da vitimização, uma delas apontada por Pedro Paulo de Oliveira (1998; 2004), é a intensa psicologização na abordagem da temática que recorre basicamente aos argumentos de cunho psicanalítico, atingindo o paradigma dos papéis sexuais. Tal abordagem aproxima-se dos discursos médico e biológico avaliando as masculinidades através do diagnóstico de algum desequilíbrio. Os pacientes são vistos como vítimas e cabe aos enunciadores (terapeutas) além do diagnóstico, a prescrição da cura.

As teorias vitimárias reproduzem o tom do diagnóstico e da prescrição médica. Os homens são vistos como o verdadeiro sexo frágil, com uma dinâmica de constituição identitária dificultada por um modelo restritivo de desenvolvimento pessoal, responsável hoje pela crise da masculinidade. Têm menor expectativa de vida, são mais frequentemente vítimas de hiperatividade, dislexia, compõem 80% dos usuários de drogas e álcool e etc. O receituário para essa efetiva inversão de algumas correntes do discurso feminista é a flexibilização dos papéis e o reconhecimento das necessidades masculinas [...] Os autores que chamo de vitimários buscam tornar pálida uma evidência óbvia: antes de ser vítima, o homem é beneficiário do sistema de gênero vigente. Se há a possibilidade de enxergar opressão para os homens no modelo desse sistema, isso ocorre devido ao fato de sempre existirem custos para se estar no topo. Essa observação traz implicações completamente distintas daqueles que os teóricos vitimários destacam. (PAULO DE OLIVEIRA, 2004, p.190).

Desta forma, o discurso vitimário masculino acaba por reproduzir um raciocínio binarizante e dual, tornando-se uma estratégia política perigosa. Pois, ao deslocar os homens para a posição de vítimas pouco se colabora para que a conjuntura seja transformada ou modificada.

O que quero dizer é que, ainda que algumas configurações de masculinidade possam ser alocadas em posições de subordinação ou de vitimização (como os homens negros, homens de classes populares ou

⁶⁶ Segundo Sherry Ortner (1979), definições como essa levam a associar a mulher com a natureza e o homem com a cultura, pois o plano cultural tem como objetivo o de transcender a natureza. Sendo assim, nada mais “natural” do que a idéia de subordinar a mulher ao homem. As antropólogas Marilyn Strathener e Carol MacCormack *apud* Butler (2003), na mesma linha argumentativa, indicam que o discurso natureza/cultura concebe a natureza como uma característica feminina e que precisa ser subordinada pela cultura, invariavelmente concebida como masculina, ativa e abstrata. Trata-se de mais um exemplo em que a razão e a mente são associadas com a masculinidade, ao passo que o corpo e a natureza são considerados atributos femininos. Por isso devem se submeter ao mundo masculino da razão.

ainda os gays), a posição masculina ainda é francamente hegemônica – ou seja, politicamente mais forte – com relação, sobretudo, às mulheres. (MATOS, 2002, p.169).

Porém, não é só de críticas e respostas ao feminismo que os *men's studies* se baseiam. Pedro Paulo de Oliveira (2004), Pablo Ariel Scharagrodski e Mariano Narodowski (2006), indicam que os estudos feministas contribuíram significativamente para a reflexão dos homens sobre a “dominação masculina”. Sendo o movimento feminista um importante cenário tanto de negação como de aliança para que os estudos acadêmicos sobre as masculinidades emergissem dentro dos estudos de gênero. Contudo, os embates das primeiras produções sobre as masculinidades com as pesquisas realizadas por mulheres atrasaram o crescimento de estudos sobre a temática, pois:

[...] muitos pesquisadores se recusam a percorrer o caminho já trilhado (sobretudo pelas autoras mulheres, feministas ou não) pela teoria. Eles (quase sempre homens) argumentam que essa é uma área desconexa, confusa, sem um fio condutor que lhes dê a linearidade e a clareza que julgam ser necessárias a um campo de conhecimento que se pretende científico. (MATOS, 2002, p.170).

Sendo assim, Enrique Gomáriz (1992) e Michael Kimmel (1992), dividem estes estudos basicamente em dois eixos, sendo: a) os aliados do feminismo (aqueles que reconhecem as teorias feministas dentro dos estudos sobre a masculinidade); b) os estudos autônomos, aqueles que não se vinculam diretamente às discussões sobre gênero nem às conquistas do movimento feminista e que por sua vez subdividem-se em outros dois grupos. O primeiro portador de postura mais analítica, com variados referenciais teóricos como o neomarxismo, psicanalítico, pós-estruturalismo assemelhando-se de algum modo aos estudos sobre as mulheres. Já no segundo grupo, trata-se dos denominados estudos mitopoéticos, cujo trabalho mais destacado é a obra de Robert Bly (1991), que conforme apontam Robert W. Connell (2003) e Pedro Paulo de Oliveira (2004), possuem uma linhagem de cunho místico e espiritualista provenientes de arquétipos baseados principalmente nas reflexões de Carl Jung.

Assim, embora o conhecer e o descrever a forma como se organizaram os estudos sobre as masculinidades e como posteriormente foram classificados seja importante para entendermos o porquê das masculinidades ainda serem um termo

ausente, os parágrafos anteriores não reproduzem uma crítica ao movimento feminista.

Michael Kimmel (1992), indica que mesmo se afastando ou se aproximando do feminismo as produções teóricas sobre a masculinidade são indiscriminadamente produtos do movimento feminista, pois ambos tomam como base para a discussão o conceito de gênero. Contudo, existem teóricos (as) que levantam algumas limitações das produções advindas do movimento feminista ao campo de estudos de gênero, principalmente se for levado em conta à temática das masculinidades.

Karen Mary Giffin (2005, p.49), em artigo sobre a inserção dos homens nos estudos de gênero, na posição de uma feminista, indica que apesar da importância política e acadêmica existem alguns percalços teóricos que o feminismo proporcionou:

Entendo que a obsessão feminista com o poder masculino foi produtiva e necessária, no sentido de trazer à visibilidade estruturas e relações sistêmicas de poder que foram legitimadas pela ciência e naturalizadas nas ideologias de gênero binárias, dominantes. Afinal, os estudos de gênero mostraram que tais idéias binárias expressam em símbolos e normas sociais, estruturaram instituições, foram oficializadas em leis, e encarnam em identidades pessoais, ou seja, participaram e participam da construção de uma realidade social, são aspectos da nossa ordem social. Quem começa a perceber sua onipresença poderia até desconfiar que são eternos [...] No entanto, ao representar todos os homens como poderosos e todas as mulheres oprimidas, estávamos reproduzindo o binarismo.

Robert W. Connell (1995; 1997; 2003), lembra que a tensão iniciada pelo movimento feminista levou muitos homens a um culto da masculinidade hegemônica⁶⁷, ao mesmo tempo em que conduziu outros membros do sexo masculino, conforme apontam Kimmel e Mosmiller *apud* Connell (1997), a apoiar as reformas feministas. Essa tensão não é dissociada da chamada “crise da modernidade” inclusive sendo denominada por vários teóricos como “crise da masculinidade”⁶⁸.

⁶⁷ Pedro Paulo de Oliveira (2004), indica que esses discursos conservadores sempre aparecem alinhados com os religiosos, ou então, paramentados com uma roupagem mais “moderna”, como no caso dos mitopoéticos. Mais detalhes sobre os discursos conservadores sobre a masculinidade na atualidade, conferir Pedro Paulo de Oliveira (2004, p.150-163).

⁶⁸ Entre os autores brasileiros que discutem a “crise da masculinidade” reflexões importantes são encontradas nos textos de Sócrates Nolasco (1995; 1997) e Pedro Paulo de Oliveira (2004), além da coletânea organizada por Dario Caldas (1997).

Sobre essa temática Maria Regina Azevedo Lisboa (1998), faz um alerta importante, indicando que os protagonistas dessa dita “crise” são os homens das camadas médias mais intelectualizadas, e que estão na faixa dos 35 a 50 anos. Trata-se de sujeitos que tiveram a oportunidade de uma maior aproximação com as idéias e os discursos oriundos do movimento feminista. Tendo com isso a “obrigação” de rever e repensar um novo código para a relação com as mulheres.

Baseado nestes argumentos que autores como Pedro Paulo de Oliveira (2004, p.191 – grifos meus), põem em xeque o discurso vitimário como também questionam os enunciados que apontam para a existência da suposta “crise da masculinidade”:

Outro aspecto discutível na análise vitimária é a sua percepção da crise da masculinidade. A perspectiva de existência de uma crise, quando puder ser constatada, deve ser tributada a fatores socioestruturais, e pode ser relativizada ou mesmo até abandonada em muitas situações, pois na condição de valorizado lugar simbólico de sentido estruturante a masculinidade ainda goza de privilégios em amplos espaços das sociedades contemporâneas.

Miriam Pillar Grossi (2004, p.29), argumenta que a “crise da masculinidade”, seria fruto do desconforto masculino face às conquistas das mulheres no mundo contemporâneo. Sendo assim, corroboro com a autora, quando ela afirma que tal crise não é da masculinidade, e sim algo estrutural do sujeito moderno, pois o feminismo proporcionou “crises” tanto para os homens como para as mulheres. Nesse sentido, amparo-me no termo, “processo de mudança”, utilizado por Miriam Pillar Grossi, pois tal definição torna-se mais adequada para pensar o momento pelo qual homens e mulheres passam na atual fase social.

Tendo como base as análises de Michel Foucault (1986; 2003), em relação às práticas discursivas, podemos compreender a “crise da masculinidade” como algo “fictício”, sendo produzido e construído por uma sobreposição discursiva nas quais diferentes discursos editados em variados períodos históricos, sociais e culturais acabam por constituir a existência dos sujeitos⁶⁹.

Acredito que tanto a idéia de discurso vitimário quanto de “crise da masculinidade” tornam-se fragilizadas do ponto de vista teórico, ao não analisarem as sobreposições discursivas e negarem o sujeito numa perspectiva relacional com

⁶⁹ Segundo Michel Foucault (2003), os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram e até mesmo se excluem.

os diferentes discursos sobre as masculinidades produzidas e editadas, historicamente pelos diversos dispositivos e práticas institucionais.

Segundo Pedro Paulo de Oliveira (2004), é necessário avaliar o comportamento masculino em diversos contextos sociais para aí sim afirmar se a crise existe ou não. O autor indica que não se pode falar em crise tendo no horizonte o segmento social menos favorecido. Como exemplo empírico cita uma pesquisa realizada entre homens pobres de Santiago, no Chile. Nesse estudo pode-se verificar a existência, em muitos relatos, de um prazer e um orgulho no simples fato de ser homem, indicando um contraste significativo com os estudos sobre as masculinidades realizadas pela psicologia social e a partir do discurso vitimário.

Pedro Paulo de Oliveira indica que tal conflito, a dita “crise”, refere-se apenas a uma pequena parcela de homens dos setores médios e altos e nunca extensíveis aos demais segmentos sociais como um todo. Sendo que a percepção da “crise da masculinidade”, entre os membros dos segmentos menos favorecidos, ocorre através de uma lente bastante pessimista e indignada, ou seja, amparada, muitas vezes, em práticas discursivas baseadas na masculinidade hegemônica.

Embora, Pedro Paulo de Oliveira não utilize um referencial pós-estruturalista a sua análise converge com a idéia de sobreposição discursiva como aponta Michel Foucault (2003), pois os sujeitos só entram em determinada ordem discursiva ao atenderem determinadas exigências oriundas das relações de poder. Desta forma, o ideal de masculinidade apresentado pela “crise” tem suas regras próprias, muito diferentes do ideal de masculinidade hegemônica que é praticamente aberta a todos. Sendo assim, reconhecer mais de um tipo de masculinidade é o passo inicial. Torna-se necessário analisar as relações de poder existentes entre elas, separando os variados contextos definidores das identidades tais como os de sexo, classe, raça/etnia, opções sociais e políticas, além das próprias relações de gênero.

Assim como Judith Butler (2003, p.172), afirma baseada na obra “Anti-Édipo” de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que não há um ou dois sexos e sim muitos, sendo o número de sexos corresponde ao número de indivíduos existentes, podemos entender também as masculinidades. E na continuação do pensamento da autora, como algo que não tem conceituação, qualquer aplicação genérica seria uma

definição radicalmente singular que não poderia ser operacionalizada como generalização útil ou descritiva.

Pensando nisso, é que toda a navegação realizada não se trata do relato de uma guerra entre os sexos ou entre as identidades sexuais, nem que somente as reflexões sobre os homens não homossexuais são as adequadas para o debate. As linhas náuticas propostas buscam uma extrapolação dos estudos de gênero às mulheres, ao feminismo e as sexualidades. Pois, de acordo com Nelson Minello Martini (2002), as masculinidades precisam ser compreendidas como parte integrante de uma perspectiva de gênero, aproveitando todos os métodos e técnicas adequadas a cada objeto de estudo, estabelecendo uma relação necessária entre os processos individuais e coletivos.

Nesse sentido, as masculinidades passam a pertencer a uma dimensão relacional, histórica, conceitual e principalmente multissexual e é este entendimento que traça as linhas de navegação deste trabalho. Isso ocorre da mesma forma, que a aceitação e apropriação do conhecimento produzido pelo feminismo fazem-se primordiais para a composição do arquipélago teórico e contribuir talvez na (des) construção desse inacabado conceito chamado masculinidade, reconhecendo na pluralidade desta terminologia a melhor possibilidade.

São essas reflexões que permitem afirmar que as masculinidades ainda é uma conceituação em construção. Tanto na antropologia, como na sociologia e na história essas ponderações continuam menores em relação às reflexões sobre as mulheres e a temática de sexualidade. Nos campos da Educação e da Educação Física isso também não é diferente, inclusive isso se agrava, pois as produções advindas desses campos de pesquisa acabam apenas por reproduzir quase que mecanicamente os “problemas” e as lacunas encontrados nas pesquisas de gênero.

CAPÍTULO 3 – MAPEAMENTOS: GEOGRAFIAS DO CURRÍCULO

O mapa não é o território.

Um mapa não representa todo o território.

Claro. Um romance não é a vida. Não representa toda a vida.

Afirmam os semanticistas que o mapa ideal seria aquele que trouxesse também o mapa de si mesmo, o qual por sua vez devia apresentar seu próprio mapa. Teríamos então

o mapa

o mapa do mapa

o mapa do mapa-do-mapa

Imagina-se um romance que trouxesse em seu bojo o romance de si mesmo e mais o romance desse romance-de-si-mesmo.

Nesta altura o romancista franze a testa, alarmado.

Que tipo de mapa irá sair esse que estou projetando traçar do território geográfico, histórico e principalmente humano de minha cidade e, mais remotamente, do Rio Grande. (VERISSIMO, 1997, p.400 – grifos meus).

Mapear, escrever, dar vida às palavras eram as principais angústias e apreensões do personagem Floriano Cambará. Apesar do mapeamento não conseguir representar todo o território, sua elaboração é muito importante, pois sem ele um autor não pode realizar um escrito que pegue o “touro a unha”. Nesse sentido, as reflexões de Floriano me inspiram no processo de escrita do trabalho, visto que sem o mapeamento de todo o arquipélago discursivo de um autor, não é possível realizar uma cartografia adequada do campo empírico da pesquisa.

Tal cenário geográfico não é um mero acaso dentro do meu arquipélago discursivo. É muito mais que isso! Trata-se do *lócus*, do espaço cotidiano no qual realizo atividades de professor de Educação Física. O grupo de docentes pesquisados (as) também não é somente uma amostra, ou local de realização de pesquisa. São companheiros (as) de ofício, sujeitos que dividem comigo dúvidas, discordâncias, dilemas e apreensões sobre o significado do processo de escolarização, das práticas corporais e da Educação Física existente no espaço escolar.

Sendo assim, realizar um mapeamento, uma genealogia da escola e do currículo e das suas relações com o *lócus* da pesquisa se torna primordial. Confrontar a produção acadêmica com o Currículo Oficial do município revela-se como sendo de um pouco da escrita de mim mesmo como professor, já que faço parte diariamente dessa realidade. E assim como Floriano Cambará interrogou as normas da sociedade gaúcha necessito questionar e problematizar os documentos prescritivos. Tudo com objetivo de que minha escrita não se torne somente um

estudo acadêmico e sim uma produção que ganhe vida, potência, enfim, se torne uma “escrita menor” para a pesquisa educacional.

3.1 - Escola, currículo e Educação Física: maquinários disciplinares, biopolíticos... e generificantes...

O espaço escolar nos moldes atuais refere-se a um projeto datado historicamente, pois foi uma instituição criada na Europa no final do século XVIII, influenciada pelas idéias iluministas e incentivada pela nascente sociedade capitalista. Somente a partir do final do século XVIII, com o nascimento dos primeiros Estados-Nações que a educação escolarizada passou a merecer uma preocupação estatal, surgindo os primeiros sistemas nacionais de ensino. Nesse período, a influência do biopoder e da biopolítica tornou-se central, pois conforme apontou Michel Foucault (1998; 1999; 2006), tais exercícios do poder sobre a vida estavam sendo postos em prática em toda a sociedade ocidental. Foi nesse contexto social, chamado modernidade, também denominado por Michel Foucault (2002a), de sociedade disciplinar, que a escola foi “inventada”.

Segundo salienta Mariano Narodowski (1995), a modernidade foi o período em que os diversos setores da sociedade foram se “pedagogizando”. Era necessário cuidar das pessoas, principalmente das crianças, dizer-lhes o que podem ou não fazer, dando-lhes regras precisas para serem seguidas em suas vidas. Isto ocorreu porque era necessário que a população sentisse que devia conduzir-se a si mesma, que era imprescindível cumprir as regras e que, caso não as acatasse, que aceitasse os castigos e as penas previstas. Era preciso governar-se, controlar os impulsos, comportar-se de acordo com as normas e refletir sobre as causas e as conseqüências dos próprios atos.

É interessante salientar também que o final do século XVIII e início do XIX, era o mesmo período, em que o padrão de dois sexos estava sendo editado. (LAQUEUR, 1994). Por isso, a escola e todo seu maquinário, pretendiam, conforme apontam Pablo Ariel Scharogrodsky e Mariano Narodowski (2006), produzir subjetividades generificadas, ou seja, os meninos eram educados para serem trabalhadores e provedores e as meninas tinham sua educação destinada ao ofício

de esposa e mãe, objetivando o cuidado dos lares e da prole. (LOURO, 1989; 2002; 2004a). Esses pontos mostram como a escola também estava atravessada pelos discursos da heterossexualidade compulsória.

Os meninos na escola aprendem a reafirmar sua identidade masculina heterossexual como parte de um guia oficial e institucional. Isto se dá a partir de um conjunto de disciplinas escolares cujos símbolos e imagens transmitem, distribuem e colocam em circulação a idéia de sexualidade como um aspecto meramente reprodutivo (o pênis ejacula no interior da vagina e em determinadas condições se gesta a vida), o conceito de família nuclear tradicional (pai e mãe como as únicas figuras possíveis), a classificação de esposa e esposo com estatutos diferentes e excludentes em que só o pai cumpre com a três funções básicas que definem a masculinidade hegemônica adulta moderna: procriar, prover e proteger. (SCHARAGRODSKI E NARODOWSKI, 2006, p.114)⁷⁰.

É possível perceber que tanto a escola, como as conceituações de homem, mulher e de heterossexualidade, estão imersas nas mesmas condições de possibilidade: uma Europa em crescente processo de urbanização e industrialização, influenciadas pelo iluminismo e na crença, cada vez maior, no pensamento científico, principalmente nos saberes advindo dos campos da medicina e da biologia.

Foi também nesse período histórico que surgiram os primeiros procedimentos para a configuração do modelo escolar difundido em todo o mundo ocidental. A organização em disciplinas escolares, o surgimento do currículo, o aparecimento das classes, a organização do tempo e dos espaços dos exercícios e o início da formação docente. Contudo, o aspecto central apresentado pela escola moderna, do final do século XVIII, foi o surgimento da idéia de ordem pedagógica, ou seja, a ordenação dos alunos por idade, grau de conhecimento e principalmente pela separação em sexo biológico. Fatos que comprovam que o currículo é um maquinário generificante.

Um dos dispositivos que intervieram ativamente no processo de construção de masculinidades tem sido o currículo. O currículo é um dos dispositivos que concentra complexas relações entre a cultura e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conteúdos escolares vinculados com certo tipo de masculinidade e feminilidade adequada, correta e verdadeira. (SCHARAGRODSKY E NARODOWSKI, 2006, p.113)⁷¹.

⁷⁰ Tradução realizada livremente por mim.

⁷¹ A tradução da citação foi realizada livremente por mim.

Na opinião de Carmen Lúcia Soares (1994) e Fernanda Paiva (2003), a instituição escolar e a disciplina de Educação Física ganharam um papel primordial na produção desse novo sujeito, que juntamente com as políticas de saúde compôs o quadro das medidas que pretendiam disciplinar e governar toda a população. De acordo com essas autoras, foi nesse contexto que a Educação Física surgiu e passou a compor o projeto educacional iluminista, pois sua inserção na sociedade foi fundamental para a produção do corpo “saudável” exigido pelo capitalismo. Nesse sentido, o saber oriundo da medicina e da biologia foi decisivo para configuração dessa disciplina escolar. E ainda foi com a alcunha de Ginástica que a Educação Física passa a ser, pelo menos no plano das idéias, parte integrante do maquinário biopolítico escolar.

A extensão da escolarização primária foi colocada, então, como um dos mecanismos privilegiados para o controle das formas de pensamento e de ação do ‘corpo social’, e, dentro da escola ganhava espaço um conteúdo bastante enaltecido pelo pensamento médico e pedagógico ao longo de todo o século XVIII. Estamos nos referindo ao exercício físico como elemento da educação [...] O exercício físico, denominado ginástica desde o século XVIII, com maior ênfase, porém, no século XIX, foi o conteúdo curricular que introduziu na escola um tom de laicidade, uma vez que passava a tratar o corpo, território então proibido pelo obscurantismo religioso. (SOARES, 1994, p.48).

É interessante salientar que a linguagem “universal” utilizada nos discursos de escolarização iluministas era claramente generificada, ou seja, seus objetivos eram pensados e destinados sempre aos homens. A educação feminina escolarizada, segundo Guacira Lopes Louro (1989; 2002; 2004a), só apareceu posteriormente e ainda assim com características destinadas exclusivamente ao lar, aos trabalhos manuais e ao cuidado com a prole.

As questões de gênero apareceram nos discursos dos pedagogos iluministas. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), em um dos seus livros mais famosos, denominado “Como Gertrudes educa seus filhos”, destacou que o modelo para o ensino escolar teria que derivar do ensino familiar. Essa conduta em comparar o estabelecimento educativo ao ambiente familiar foi fundamental para a generificação docente, pois, conforme aponta Guacira Lopes Louro (1989; 2002), a partir dessa aproximação a função de ensinar foi aproximada à de maternidade e da devoção.

No que concerne a Educação Física, ou melhor, dizendo à Ginástica, Pestalozzi também deu sua contribuição. Carmen Lúcia Soares (1994; 1998), afirma que esse pedagogo considerava a presença dos exercícios físicos (ginástica) fundamentais para pedagogia e para o processo de escolarização, principalmente por sua utilidade na disciplinarização e no proveito moral que tal prática podia exercer sobre os sujeitos.

Além de Pestalozzi outros pensadores, expoentes das reflexões pedagógicas iluministas, foram centrais para o desenvolvimento da ginástica como disciplina escolar. Destaque para os pedagogos alemães representantes daquilo que, no início do século XIX, veio a ser chamado de Ginástica Alemã. Carmen Lúcia Soares (1994) argumenta que nesse período ainda não havia ocorrido à unidade territorial dessa nação e para que a Alemanha atingisse a unificação, foi preciso ser produzido um forte espírito nacionalista com homens fortes, robustos, saudáveis e mulheres aptas para a reprodução e prontas para o cuidado do lar e de sua prole. Esse “corpo saudável” seria possível através da ginástica, construída a partir de bases científicas, principalmente os saberes oriundos da fisiologia e da anatomia e com prescrições diferenciadas para meninos e meninas. A ginástica para os adeptos desse método tinha um caráter militarista e deveria ser ministrada todos os dias.

Outra vertente ginástica importante para a configuração da Educação Física como disciplina escolar, foi a Escola Sueca. Imersa nas mesmas condições de possibilidade impostas pela nascente sociedade industrial, a sistematização ginástica realizada na Suécia, visava ser um instrumento capaz de criar indivíduos fortes e saudáveis. Assim como o método alemão, tal concepção baseava-se na ciência médica higienista, principalmente no saber oriundo do campo da anatomia e da fisiologia, diferindo da corrente alemã por não ter os fortes traços do militarismo que a ginástica alemã possuía.

Segundo Carmen Lúcia Soares (1994; 1998), foi na França, o berço das concepções liberais de educação, que ocorreu o surgimento do maior movimento ginástico do século XIX: a Escola Francesa. Baseada na idéia da universalização da educação, a ginástica francesa procurou adaptar o modelo alemão aos conceitos clássicos da Revolução Francesa. Assim como as duas outras escolas, esse método também se baseava na medicina e na biologia. A ginástica deveria ser oferecida e

organizada pela instituição escolar e necessitava ter como base, os conhecimentos advindos dessas especializações científicas. A partir de 1850, a ginástica passa a integrar os currículos de todas as escolas primárias francesas tornando-se obrigatória também para as escolas normais.

No entanto, após a segunda metade do século XIX, os médicos higienistas passam a ter mais influência que os militares na direção sobre os métodos ginásticos. O pedagogo, biólogo e fisiologista George Demy (1850-1917) passa a ser o principal expoente da escola francesa. Defensor da ciência, esse intelectual acreditava que a ginástica deveria ser baseada em resultados de experiências feitas com auxílio de um método científico muito rigoroso e não mais em procedimentos empíricos. Foi também um dos primeiros teóricos a se preocupar com os exercícios físicos para as mulheres, buscando sistematizar e organizar exercícios que mais se “adequassem” a “natureza” reprodutora feminina, visto que seriam elas que gerariam os filhos da pátria, o bom soldado, o operário e o elegante e civilizado cidadão liberal. Surgem com Demy as bases para a generalização do currículo em Educação Física, amparado no pensamento médico-higienista e que deu início à separação por sexos entre os sujeitos escolarizados. No que se refere a esse afastamento por sexo, os exercícios físicos para as mulheres deveriam ser adaptados a “natureza” frágil das futuras mães, ou seja, a prescrição de atividades físicas voltadas para o público feminino deveria sempre buscar a construção de um corpo apto à reprodução⁷².

Apesar das diferenças todos esses métodos ginásticos eram muito parecidos entre si, pois foram organizados em uma Europa em crescente processo de urbanização e industrialização. Além disso, suas bases eram ditadas pelo positivismo e pelas ciências biológicas, ou seja, suas diferenças acabavam por ser mais uma disputa de poder do que propriamente um debate de idéias. Todos possuíam um caráter instrumental, no qual o exercício físico surgia como um antídoto para os males sociais e um importante elemento na prevenção de doenças, na construção do corpo saudável e na disciplinarização para os trabalhos manuais.

⁷² De acordo com Carmen Lúcia Soares (1994), várias figuras proeminentes do Brasil do início do século XX, discutiam a questão da prescrição de atividades físicas para as mulheres. Destaque especial para Fernando de Azevedo, Rui Barbosa e o médico eugenista Renato Kehl. Uma análise mais detalhada sobre o pensamento de Fernando de Azevedo sobre as mulheres consultar o artigo de Silvana Vilodre Goellner e Alex Branco Fraga (2004).

Questões estas fundamentais para o capitalismo que estava despontando naquele momento histórico. Assim, a ginástica tornava-se, segundo aponta Carmen Lúcia Soares (2006), uma prática fundamental para desenvolver, tanto a disciplinarização dos corpos no plano individual (poder disciplinar) como para o corpo social (biopoder). Todos esses fatores tornaram a Ginástica um importante saber a ser introduzido nos currículos escolares.

Pode-se afirmar, assim, que a ginástica é parte desta cartografia do detalhe, ela atua nos mais íntimos espaços do corpo e indica os mais variados comportamentos, conformando modos de viver; ela integra procedimentos educativos, aqueles mesmos exigidos nos processos de trabalho industrial [...] A ginástica é esta pedagogia que incide sobre o corpo individual e auxilia na regulação das populações, é tanto disciplina quanto regulamentação da vida ... (SOARES, 2006).

Segundo Norbert Elias e Eric Dunning (1992), foi na Inglaterra do final do século XIX, que emergiu um novo conteúdo, o esporte e que no decorrer do século XX tornou-se o principal aspecto a ser trabalhado nas aulas de Educação Física. (BRACHT 1997). Foi aí que surgiu às bases do Esporte Moderno, que apesar de ter muitas diferenças em relação aos fundamentos da ginástica, continuava sendo, conforme aponta Carmen Lúcia Soares (2006), pedagogias higiênicas, que visavam um investimento na intimidade dos corpos.

Portanto, se na primeira metade do século XIX, a diversidade de propostas educacionais era grande, no final do século XIX e início do XX, passou a ocorrer uma homogeneização das formas de escolarização, pois os Estados Nacionais assumiram a função de controlar e dirigir a educação. Assim, a escola passou tanto a disciplinar o corpo individual, como também a regular e controlar o corpo-espécie. Nesse processo o saber científico, principalmente o oriundo dos conhecimentos médicos e biológicos, tão importantes para a construção dos modelos de sexo masculino e feminino, se tornam fundamentais, pois foi nesse período histórico que ocorreu, conforme aponta Michel Foucault (2002b), um amplo esforço para representar, ordenar e classificar todas as ações e os saberes. E nos processos de escolarização, não foi diferente, pois esses elementos também se faziam presentes e a Ginástica e os Esportes tornaram-se importantes engrenagens dessa máquina de educar, chamada escola.

Justamente por isso, não é por acaso que a normalização passou a ser algo freqüente nos espaços escolares, pois foi nesse contexto que surgiram as classificações dos (as) alunos (as) de acordo com suas capacidades, habilidades, características físicas e sexuais. Ocorre nessa mesma conjuntura de produção da “normalidade”, o “confinamento” dos sujeitos considerados “anormais”, ou seja, daqueles corpos que escapavam à norma.

Foi com essas possibilidades, que o Esporte tornou-se uma prática presente nos currículos escolares. Segundo Luiz Carlos Rigo (1995) e Valter Bracht (1992; 1999), influenciado pelo capitalismo e pelo tecnicismo educacional, essa prática corporal se tornou um elemento central e valorizado na sociedade, pois o Esporte estaria de acordo com a meritocracia e a competitividade preconizada pela Teoria do Capital Humano⁷³. O fenômeno esportivo, assim como a ginástica, mantinha a Educação Física atrelada aos valores das ciências naturais e do saber biológico.

Quanto aos aspectos de gênero o Esporte tornou-se algo ainda mais separador, homofóbico e sexista do que a ginástica, (MESSNER E SABO, 1990; DUNNING, 1996; RIAL, 1998; SABO, 2002), pois além de manter a divisão de turmas por sexo⁷⁴, os códigos dessas práticas eram masculinizados, sendo, portanto, uma importante fronteira de gênero a ser quebrada pelas mulheres que quisessem participar de práticas esportivas. (DEVIDE, 2005; ADELMAN, 2003; KNIJNIK, 2003). Como visto o esporte foi e continua sendo o modo mais eficaz encontrado pela lógica da governamentalidade e da biopolítica para executar a produção do corpo-espécie e por que não falar na fabricação seres generificados.

Contudo, uma nova fase surge no pensamento educacional no final da década de 60, trata-se do surgimento do discurso crítico em educação. No Brasil, as incorporações das teorias críticas ocorreram principalmente, através de reflexões realizadas por Paulo Freire, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo. O predomínio

⁷³ Sobre a questão do Esporte uma vasta literatura, capitaneada principalmente pelas reflexões de Valter Bracht, analisaram o fenômeno esportivo e suas relações com o capitalismo. Para a relação entre Esporte e a Teoria do Capital Humano consultar artigo escrito por Luiz Carlos Rigo (1995).

⁷⁴ Segundo argumentam Mauro Louzada, Sebastião Votre e Fabiano Devidé (2007), após a Segunda Guerra Mundial, o conteúdo esporte com o método de educação física desportiva generalizada passou a ser hegemônico no Brasil. Essa proposta assim como a ginástica recomendava a separação entre os meninos e as meninas, pois objetivava um maior rendimento e aptidão física. Tais questões se materializaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), escrita em 1971, visto que tal documento federal recomendava a separação pelo sexo nas aulas de Educação Física.

de Paulo Freire, no campo educacional brasileiro, seria contestado no início dos anos 80, pelo surgimento da “pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 1984a), e da “pedagogia crítico-social dos conteúdos” (LIBÂNEO, 1985). Para Tomaz Tadeu da Silva (2004), as propostas pedagógicas de Saviani e Libâneo possuem como principal objetivo, à transmissão dos conhecimentos universais, que são patrimônios da humanidade e não dos grupos dominantes que deles se apropriaram.

No campo teórico da Educação Física brasileira, a aproximação com o discurso crítico ocorreu somente a partir da deflagrada “crise” epistemológica iniciada na década de 1980. (MEDINA, 1983; OLIVEIRA, 1983). Entretanto, antes de assumir o discurso crítico, essa disciplina escolar atrelou-se ao ideário da Escola Nova. Destaque especial para a Psicomotricidade do francês Jean Le Boulch (1985; 1986), a abordagem desenvolvimentista (TANI et. al., 1988) e uma concepção fundamentada no construtivismo de Jean Piaget, formulada por João Batista Freire (1997). Outra abordagem de ensino que marca esse período de transição seria a de aulas abertas, (HILDEBRANDT E LAGING, 1991), que embora seja colocada como uma metodologia de ensino mais próxima da pedagogia crítica, alguns de seus pressupostos se assemelham mais ao ideário escolanovista.

Em relação às abordagens críticas de ensino de Educação Física, existe até os dias atuais, um grande espaço de disputa nos currículos e nas propostas de ensino dessa disciplina. Destaque para a metodologia crítico-superadora, elaborada por um Coletivo de Autores (1992), com clara influência dos pensamentos de Saviani e Libâneo. Num outro plano é possível citar a abordagem crítica emancipatória, elaborada por Elenor Kunz (1991; 1998). Metodologia de ensino com uma forte aproximação neomarxista, com traços da Escola de Frankfurt, da pedagogia de Paulo Freire e da fenomenologia de Maurice Merleu-Ponty. (HENKLEIN E SILVA, 2007).

A meu ver, um dos maiores méritos das propostas pedagógicas elaborados após a dita “crise” epistemológica da área, estão nas relações de gênero. Conforme apontam Mauro Louzada, Sebastião Votre e Fabiano Devede (2007), foi através do discurso crítico que houve um acentuamento no debate sobre a dicotomia misto/separado. E com forte tendência em defender as turmas mistas, fato este que contribuiu para que nos finais dos anos 90, tal prescrição se materializasse nos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essas propostas metodológicas, apesar de terem o mérito de lançar a questão de gênero nas aulas de Educação Física, não avançaram por continuarem presas ao discurso da biopolítica e da governamentalidade, acabando por reproduzir a lógica binária no que se refere às questões de gênero, ou seja, sempre pensando o homem como algo genérico e universal.

O aprofundamento sobre as questões de gênero só começa a aparecer no campo acadêmico da Educação e da Educação Física, em meados dos anos 90, pois conforme aponta Tomaz Tadeu da Silva (2004), somente neste período, é que as teorias do currículo começaram a serem contestadas pelas teorias pós-críticas. Incentivados pelos movimentos feministas, negros e étnicos, *gays* com sua teoria *queer* e pós-colonialistas vários elementos passaram a povoar as discussões sobre currículo confrontando idéias diferentes sobre a escolarização.

No campo da Educação Física esse debate levou ao surgimento de novas propostas para o ensino da disciplina. Destaque para a proposta da corporeidade (SANTIN, 1992; MOREIRA, 1991; NÓBREGA, 1999), a Educação Física Plural (DAÓLIO, 1995) e a da noção da corporalidade (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998; 2003). Reflexões que inseriram novos elementos e que acabou por transformar e mudar o rumo do debate pedagógico da Educação Física brasileira.

Esses foram os principais pontos que acabam por povoar as narrativas curriculares presentes nos documentos oficiais do município de Araucária, *lócus* no qual a pesquisa foi realizada e que pretendo analisar, tendo por base as reflexões sobre análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2006).

3.2 - O município de Araucária:

O município de Araucária fica localizado na região metropolitana de Curitiba, distante cerca de 30 km da capital do Estado do Paraná. Sua população atualmente é de cerca de 105.000 mil habitantes com uma taxa de crescimento anual de 5.26%.

No plano educacional, o município possui quarenta escolas de ensino fundamental, sendo vinte e três de pré à 4^o série, dezessete de pré à 8^o série, além

de possuir vinte e seis CMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil), empregando em seu quadro próprio mais de mil e duzentos docentes.

No ano de 2004, a cidade institui seu Sistema Municipal de Ensino (lei nº. 1528, de 02 de dezembro) e o seu Conselho Municipal de Educação (lei nº. 1527, de 02 de novembro). O sistema municipal de ensino atende aos níveis de Educação Infantil (0 a 6 anos), compreendendo berçário, maternal, Pré I, II e III, todo o Ensino Fundamental, além de possuir também as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial⁷⁵.

No que se refere à Educação Física, a cidade conta com professores (as) habilitados (as) somente no ensino de 5^a. a 8^a. série, aproximadamente trinta profissionais. Nos anos iniciais do ensino fundamental as aulas são ministradas por professoras (es) em regime de modalidade diferenciada (RMDs), que recebem por parte da coordenação de Educação Física um processo de formação continuada semelhante ao recebido pelos (as) docentes das séries finais.

No plano curricular, as discussões para a elaboração de um documento curricular do município iniciaram-se no ano de 1991. Após inúmeras discussões, diálogos e momentos de escrita, foi sistematizada, em agosto de 1992, uma primeira parte do Plano Curricular. Documento este, que constou de sete partes: a) apresentação; b) o diretor como articulador da proposta pedagógica da escola; c) pré-escola; d) alfabetização; e) língua portuguesa; f) inglês; g) história. (ARAUCÁRIA, 1992). Já na segunda parte, publicada em 1993, o texto curricular teve incluso escritos referentes às outras disciplinas escolares, que não estavam contempladas no primeiro documento: geografia, matemática, ciências, educação física, educação artística. (ARAUCÁRIA, 1993).

A partir do ano de 1994, surgiu às primeiras discussões sobre a Educação Especial, o que culminou com a construção do Plano Curricular para essa modalidade de ensino. No desenrolar do processo, houve a necessidade de reformular os fundamentos do Plano Curricular, principalmente no que se refere à concepção de educação, da especificidade de cada disciplina e de avaliação. O que

⁷⁵ Recentemente, no início do ano de 2007, a Secretária Municipal de Educação de Araucária, implantou o Ensino Fundamental de nove anos. A justificativa baseou-se na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394/96), nos artigos 6º, 32º e 87, ocorrida pela Lei Federal nº. 11.274 de 06/02/2006, a Resolução nº. 03 de 03/08/2005 da CNBE, e a Resolução nº. 08/2006 – (Conselho Municipal de Educação de Araucária).

impulsionou, no ano de 1996, a primeira revisão do Plano Curricular de 1992/1993. Nesse momento foi sistematizado também um programa para a Educação de Jovens e Adultos. Com as mudanças educacionais acontecidas no país, principalmente pela promulgação da LDB no ano de 1996, os (as) profissionais de educação do município sentiram a necessidade de construir uma nova Diretriz Curricular.

Para se entender melhor como se desenrolou o processo, que culminou com a escrita da Diretriz Curricular de 2004, entendo que seja necessário problematizar como o Plano Curricular de 1992/1993, foi organizado. Nesse sentido, um texto escrito, em 1990, pela Secretária Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), o denominado “Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná”, teve influencia central na configuração curricular do município de Araucária.

3.3 - A incorporação da pedagogia crítica em terras paranaenses: o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná

Através da Deliberação nº. 02/90, de 18 de dezembro de 1990, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprova o “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Segundo Rodrigo Tramutolo Navarro (2007), um texto oriundo do Estado de São Paulo contribuiu significativamente para a construção do currículo paranaense. Trata-se da Proposta Curricular para o Ensino de Primeiro Grau do Estado de São Paulo, texto publicado em 1986, sob o governo de André Franco Montoro (PMDB). É interessante salientar que tanto o Currículo Básico, como o documento paulista, estão inseridos numa mesma lógica discursiva. São propostas educacionais surgidas num período de redemocratização do país e com um forte apelo da denominada pedagogia crítica de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo.

De acordo com Rodrigo Graboski Fratti (2001), o discurso da pedagogia crítica no Paraná ganhou contornos especiais, principalmente por questões restritas ao Partido do Movimento Democrático Nacional (PMDB-PR). O autor argumenta que, em meados dos anos 80, ocorreu uma institucionalização de políticas educacionais na Prefeitura Municipal de Curitiba (também governada pelo PMDB), que embora incipientemente, estavam atreladas às primeiras noções da pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani. Com a derrota do partido nas eleições municipais de

1988, a antiga equipe de ensino do município de Curitiba, passa a incorporar a Secretária Estadual de Educação, acabando por dar o tom no processo de elaboração do Currículo Básico.

A elaboração do Currículo Básico foi iniciada em 1987, durante a gestão (1987-1990), do então governador Álvaro Dias (PMDB, hoje no PSDB). Como ponto de partida para a elaboração do documento, foi criado em 1988, os Ciclos Básicos de Alfabetização, que se fundamentaram principalmente nas teorizações do psicólogo russo Lev Vygotsky que, posteriormente passa a ter a companhia das reflexões realizadas por Demerval Saviani. Ocorreu, portanto, uma clara opção política por parte da SEED-PR: a escolha pelo referencial teórico baseado no materialismo histórico dialético⁷⁶.

Tal preferência se torna mais evidente na introdução do Currículo Básico, num texto denominado “Ensino de 1º. Grau: Elementar e Fundamental”, escrito por Jussara Maria Tavares Puglielli Santos e por Odilon Carlos Neves, docentes do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE), do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)⁷⁷. O enfoque central do texto gira em torno do papel da escola na sociedade capitalista, remetendo-se a noção althusseriana, de que a instituição escolar historicamente reproduz os valores e as ideologias do modo de produção capitalista, pois não questiona as bases desse modelo econômico.

O desvirtuamento da escola de sua especificidade só pode ser entendido na medida em que se compreenda que numa sociedade capitalista, em especial, de capitalismo periférico, como a nossa, as contradições nela postas implicam na oferta quantitativa da escola, embora insuficiente e, ao mesmo tempo no seu esvaziamento de conteúdo. (PARANÁ, 1990, p.14).

⁷⁶ Rodrigo Tramutolo Navarro (2007), indica que para trabalhar na SEED-PR era necessário ter comprometimento com essa concepção de homem e de mundo.

⁷⁷ Docentes que até os dias de hoje tem sua inserção acadêmica, pedagógica e política baseada nas contribuições advindas do materialismo histórico dialético. A professora Jussara atualmente também exerce atividades de ensino na pós-graduação em educação da UFPR, na linha de pesquisa em Educação e Trabalho. Grupo fortemente identificado com o referencial teórico marxista.

A introdução do Currículo Básico se revelou bastante influenciada pelas reflexões de Demerval Saviani, tanto que nas referências bibliográficas são encontradas quatro menções desse intelectual⁷⁸.

A partir dos pressupostos, anteriormente apontados, para a pedagogia histórico-crítica, é fundamental considerar que os agentes sociais presentes na relação de ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos e determinados socialmente. Ou seja, professor e alunos estão inseridos numa mesma prática social global, embora, ocupem, relativamente ao processo pedagógico, funções diferenciadas. A compreensão do professor, por suposto, deve ser mais articulada que a do aluno, isto é, ela deve deter uma leitura mais orgânica da prática social, em que ele e o aluno estão inseridos. (PARANÁ, 1990, p.15).

A busca da competência deve encaminhar e dar conteúdo também, às lutas dos profissionais da educação por melhores condições dignas de trabalho e por aprimoramento profissional contínuo. Lutar pelas condições fundamentais que lhes garantam competência é uma das instâncias da luta pela democratização do ensino. (PARANÁ, 1990, p.16).

Apesar da presença do materialismo histórico dialético, o Currículo Básico evidenciou-se como um enorme território contestado, um lócus permeado por diversas relações de poder. Surgem outros discursos no documento. No tópico seguinte escrito por Elvira Cristina de Souza Lima, a presença da psicologia da educação se torna marcante. O texto argumenta sobre o processo de desenvolvimento e dos mecanismos de aprendizagem dos (as) alunos (as), privilegiando as questões relativas ao conceito de infância num ponto de vista biológico.

No tópico seguinte sobre Pré-Escola, escrito por Ana Maria Bento, Beatriz Muller, Maria do Rocio Torres e Sônia Schwantes, a professora Elvira Cristina de Souza Lima foi consultora, juntamente com uma ferrenha defensora do marxismo, a professora Ligia Ribeiro Klein⁷⁹. Nesse tópico se encontram referências de Demerval

⁷⁸ Os textos referenciados são: "O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira" (SAVIANI, 1984a), "Escola e Democracia" (SAVIANI, 1984b), "A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da educação brasileira" (SAVIANI, 1986) e "A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar" (SAVIANI, 1989). Obras que mostram a gestação dessa pedagogia e que são elaboradas com mais aprofundamento no livro "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações", cuja primeira edição data-se do ano de 1991. (SAVIANI, 2000).

⁷⁹ Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná, no Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE), do Setor de Educação. Instituição em que participa como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação e Trabalho.

Saviani, bem como de outras obras relacionadas ao materialismo histórico dialético, mas o principal aporte teórico foram os escritos de Lev Vygotsky. Portanto, ocorreu em terras paranaenses um casamento pedagógico entre a psicologia russa, com a teoria marxista de Saviani.

Na sua continuação, o Currículo Básico versou sobre os componentes curriculares. Assim, uma análise de como se configurou a proposta de ensino da disciplina de Educação Física torna-se primordial, já que o documento estadual foi o principal norteador na elaboração do Plano Curricular de Araucária de 1992/1993.

3.4 - A Educação Física no Currículo Básico: uma quimera documental⁸⁰

O texto da disciplina de Educação Física foi de autoria de Valda Marcelino Tolkmitt. A autora para estabelecer os principais elementos dividiu a proposta em quatro tópicos: 1) pressupostos teóricos; 2) conteúdos; 3) encaminhamento metodológico; 4) Avaliação.

Segundo Rodrigo Graboski Fratti (2001), é realizado no início do currículo uma reflexão histórica de como a Educação Física se incorporou e se legitimou no sistema escolar brasileiro. São discutidas as influências dos códigos médico-higienista, militar e esportivo. Nesse ponto, é possível perceber a influência das reflexões advindas da “crise” de identidade da Educação Física, pois o texto configura-se praticamente num “reflexo” de estudos dos autores do movimento progressista da Educação Física. Isso ocorre de tal maneira que, nas referências bibliográficas são citados textos clássicos, desse momento histórico da disciplina, como os de autoria de Vitor Marinho de Oliveira (1983), João Paulo Subirá Medina (1987), Lino Castellani Filho (1988b), Paulo Ghiraldelli Júnior (1988), Apolônio

⁸⁰ Pego emprestada a denominação de quimera da dissertação de mestrado de Rodrigo Tramutolo Navarro (2007). Obra na qual o autor compara as teorizações curriculares da disciplina de Educação Física do estado do Paraná a um mostro quimérico. Segundo o Rodrigo Tramutolo Navarro a representação plástica mais freqüente da quimera era a de um leão com uma cabeça de cabra em sua espádua. Essa foi também a mais comum na arte cristã medieval, que fez dela um símbolo do mal. Quimera também pode ser considerada como um ser com corpo e cabeça de leão, com duas cabeças anexas, uma de cabra e outra de serpente. Com o passar do tempo, chamou-se genericamente quimera a todo monstro fantástico empregado na decoração arquitetônica. Em linguagem popular, o termo quimera alude a qualquer composição fantástica, absurdas ou monstruosas, constituídas de elementos disparatados ou incongruentes. Mais detalhes sobre essa questão consultar dissertação de mestrado de Rodrigo Tramutolo Navarro (2007).

Abadio do Carmo (1990) e Valter Bracht (1992)⁸¹. Obras que estavam ligadas diretamente ligadas à pedagogia crítica de Saviani.

Historicamente, o conhecimento veiculado pela Educação Física, nos diferentes níveis e graus de escolarização, não tem sido objeto de pesquisas e estudos radicais, no sentido da busca das raízes deste conhecimento. Predominam os ensaios de cunho eminentemente técnico e metodológico.

Nesta linha de raciocínio, verificamos que a Educação Física tem seguido por muito tempo paralela à educação e não como parte dela, servindo a outros objetivos e não aos relacionados dentro de uma visão histórico-social.

É necessário procurar entender a dialética de desenvolvimento e aperfeiçoamento do corpo na história e na sociedade brasileira, para que a Educação Física saia de sua condição passiva de coadjuvante do processo educacional, para ser parte integrante deste, buscando colocá-la em seu verdadeiro espaço: o de área do conhecimento. (PARANÁ, 1990, p.151).

A relação com a pedagogia crítica fica mais evidente nas seguintes passagens:

Nossa proposta de trabalho hoje, embasa-se na tendência Histórico-Crítica de educação, tendência esta, assumida por alguns profissionais de Educação Física, como Educação Física Progressista, Revolucionária, Crítico-Revolucionária. (PARANÁ, 1990, p.152 – grifos meus).

Pretendemos que a Educação Física deva trabalhar com o corpo em movimento, à luz de uma visão histórico-crítica, rumo a uma sociedade pretendida, fazendo parte da educação institucionalizada. (PARANÁ, 1990, p.152 – grifos meus).

A Educação Física brasileira passa por um momento de fundamental importância em sua história, onde pretendemos questionar a visão de corpo-máquina e corpo-espécie humana, que é passível de adestramento, útil ao modo de produção capitalista [...] e seguir em direção à visão do corpo em movimento numa perspectiva histórico-crítica. (PARANÁ, 1990, p. 152-153 - grifos meus).

A adesão à pedagogia histórico-crítica não foi à única alternativa teórica que o documento apresentou. O que confirma que o Currículo Básico trata-se, conforme aponta Rodrigo Tramutolo Navarro (2007), de um animal quimérico, um monstro curricular, que possui em seu corpo marcas de intensas disputas discursivas.

Quando discutimos, hoje, a Educação Física dentro da tendência Histórico-Crítica, verificamos que em sua ação pedagógica, ela deve buscar

⁸¹ Tal texto de autoria de Valter Bracht, denominado de “Educação Física: a busca pela autonomia pedagógica” foi publicado primeiramente em 1989 na Revista da Fundação de Esportes e Turismo, e que acabou por compor o livro “Educação Física e Aprendizagem Social”. (BRACHT, 1992).

elementos (chamados aqui de pressupostos do movimento) da Ciência da Motricidade Humana (conforme proposta do filósofo português: Prof. Manuel Sérgio). Esta ciência trata da compreensão e explicação do movimento humano e há dificuldade de compreender e apreender os elementos buscados nessa ciência, uma vez que as raízes históricas da Educação Física brasileira, estão postas dentro de um regime militar rígido e autoritário, visando fins elitistas e hegemônicos. Por outro lado, na dinâmica da sociedade capitalista, ela sempre esteve atrelada às relações capital x trabalho para a dominação das classes trabalhadoras. (PARANÁ, 1990, p.151).

O trecho acima evidencia o caráter quimérico do currículo, pois ousa colocar lado a lado, concepções epistemológicas muito distintas. De uma ponta a proposta pedagógica de Demerval Saviani, influenciada pelo aporte marxista. (SAVIANI, 1984b; 2000) e de outro a Ciência da Motricidade Humana, proposta por Manuel Sérgio Vieira e Cunha (1988), tese elaborada visivelmente à luz das reflexões da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. A aproximação entre marxismo e fenomenologia mostra quais eram as condições de possibilidades dos discursos existentes no campo da Educação Física no final dos anos 80. Esse período, denominado por diversos teóricos como momento de “crise”, carecia ainda de elaborações epistemológicas mais refinadas. Nesse sentido, críticas ao modelo de Educação Física pautada na perspectiva biológica, por mais antagônicas que fossem, estavam freqüentemente lado a lado. Isso se refletiu na proposta paranaense, pois essa união foi retirada de um documento elaborado por Lino Castellani Filho (1998b), um dos autores mais ativos do movimento progressista da Educação Física brasileira.

No segundo tópico denominado de “Conteúdos”, o documento retorna aos pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica, indicando que o objeto de estudo da Educação Física deve partir da análise do corpo em movimento e das diversas expressões corporais historicamente produzidas pela humanidade (Esporte, Dança, Ginástica e Jogo).

Ao tratar dos pressupostos do movimento, o currículo apresenta as habilidades fundamentais a serem desenvolvidas nas aulas, que são classificadas em: a) condutas motoras de base (sentar, levantar, rolar, andar e etc); b) condutas neuro-motoras (girar, correr, saltar, pular e etc); c) esquema corporal (postura, equilíbrio, coordenação fina, lateralidade e etc). Aqui surge uma nova face do mostro curricular. Trata-se, conforme aponta Rodrigo Graboski Fratti, dos elementos

da Psicomotricidade, inserida no documento pela indicação das obras de Airton Negrine (1986; 1987) e Jean Le Boulch (1986). De acordo com Rodrigo Tramutolo Navarro (2007), partindo desses pressupostos de movimento, as aulas foram divididas levando-se em conta o nível de desenvolvimento maturacional, ou seja, os conteúdos tornam-se categorizados pelas características particulares das diversas faixas etárias. Inclusive nas divisões dos conteúdos o currículo pensa no conceito de faixa etária. Para a Pré-Escola, Ciclos de Alfabetização e 3º. e 4º. série o documento estabelece os conteúdos de ginástica, dança e jogos. Interessante salientar que tais temáticas estão elencadas de uma forma progressiva e sempre pensadas de acordo com o conceito biológico de maturação, procurando trabalhar “adequadamente” o desenvolvimento e crescimento dos alunos. Essa característica fica ainda mais evidente, quando o documento coloca que o esporte deve ser trabalhado somente a partir da 5º. série, bem como as questões referentes aos aspectos histórico, social e cultural do movimento. Pode-se notar que até mesmo para fazer a crítica da sociedade, o ensino continua preso aos saberes oriundos da biologia.

A quimera curricular toma contornos mais inusitados nos últimos dois tópicos da proposta denominados, respectivamente, de encaminhamento metodológico e avaliação. Nesses tópicos, o documento retorna aos elementos da pedagogia histórico-crítica, contudo, também utiliza os argumentos da psicologia da educação.

As atividades propostas como meio para atingir os conteúdos, deverão apresentar dificuldades iniciais motivando a participação da criança na superação das mesmas. Isto significa que há elementos na atividade que precisam ser ultrapassados, pois estão um pouco além do desenvolvimento atual (desafio). São dificuldades que provocam um desequilíbrio momentâneo e que terão, como decorrência, reequilibrações para patamares superiores de conhecimento e desenvolvimento. Ou seja, o aluno é ‘puxado’ para a zona de desenvolvimento proximal, conforme a descrição de Vygotsky. (PARANÁ, 1990, p. 159).

Vygotsky cria um conceito para explicar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, há uma ‘zona de desenvolvimento proximal’, que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual – determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente – e o nível potencial de desenvolvimento – medido através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes. (PARANÁ, 1990, p. 159).

As diversas possibilidades teóricas presentes no documento retratam as dificuldades encontradas para se pensar à disciplina de Educação Física no Brasil,

naquele determinado período. No entanto, não posso deixar de salientar, assim como Rodrigo Graboski Fratti (2001) e Rodrigo Tramutolo Navarro (2007), que a proposta de Educação Física do Currículo Básico, foi uma elaboração importante nesse período histórico, principalmente por estabelecer inicialmente, uma crítica aos modelos tradicionais existentes nas aulas de Educação Física.

3.5 - Interiorizando o discurso crítico em terras paranaenses: do Currículo Básico ao Plano Curricular do Município de Araucária

Toda a discussão presente no Currículo Básico, também teve sua repercussão no município de Araucária, pois o discurso da pedagogia crítica, conforme aponta Valter Bracht (2001), foi no final dos anos 80, a principal base legitimadora para um projeto educacional democrático e progressista. Nesse sentido, sua incorporação aos documentos oficiais do Município de Araucária acabou sendo um caminho “natural”.

As discussões para a elaboração do Plano Curricular iniciaram-se em Araucária em 1991 e após inúmeras reuniões e encontros foi elaborada e sistematizada, em agosto de 1992, uma primeira parte da proposta. Seu conteúdo dividiu-se em sete partes: a) apresentação b) o diretor como articulador da proposta pedagógica da escola; c) pré-escola; d) alfabetização; e) língua portuguesa; f) inglês; g) história. (ARAUCÁRIA, 1992). Já na segunda parte, publicada em 1993, o texto curricular teve incluso escritos referentes às disciplinas escolares, que não estavam no primeiro documento: geografia, matemática, ciências, educação física, educação artística. (ARAUCÁRIA, 1993).

O currículo do município, diferentemente do documento estadual, não apresentava uma parte introdutória. Na pequena introdução do currículo nada muito aprofundado foi citado. As escolhas teóricas, só foram iniciadas e ainda assim de forma tímida, no segundo tópico denominado: “O diretor como articulador da proposta pedagógica da escola”. Foi nesse pequeno texto, que se iniciou uma aproximação com a linguagem do discurso da pedagogia histórico-crítica.

A escola se constitui num instrumento que pode atuar no sentido de contribuir para a manutenção da sociedade, ou pode exercer forte influência

na sua transformação, por isso a prática escolar implica numa opção política.

Assim, considerando que a função da escola consiste na socialização do saber elaborado, sua organização deve ser repensada, fundamentada em bases democráticas e descentralizadoras, onde as relações de trabalho são discutidas com o conjunto dos profissionais que atuam num esforço cooperativo, pressupondo responsabilidades e funções específicas, sem que se perca a visão de totalidade. (ARAUCÁRIA, 1992, s.p.).

Contudo, foi no texto sobre a pré-escola⁸² que as bases da pedagogia crítica ganhou contornos mais evidentes, onde se pode notar um discurso com linguagem peculiar às produções de educação denominadas críticas. Além de ter usado termos como capitalismo, burguesia, revolução industrial e operariado o texto trabalhou com conceitos como o de totalidade e o de historicidade.

Para ter a visão de totalidade, a proposta cita as principais idéias sobre infância e educação. Intelectuais como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Piaget são utilizados superficialmente para demonstrar, a serviço de quem, estes discursos estavam operando. O documento teve como marca a característica presente nas produções da perspectiva teórica crítica, ou seja, utiliza-se de uma análise histórica “rasa” e “linear”. Esse tipo de retrospectiva histórica, busca apenas demonstrar que a educação sempre atendeu aos interesses das “classes dominantes” e que após uma suposta “iluminação”, proporcionada pelo pensamento dialético, outra forma, baseada nos interesses das classes trabalhadoras, emergiria e emanciparia todos os sujeitos das mazelas sociais impostas pela lógica capitalista.

Assim como o Currículo Básico, o Plano Curricular também apresentou outras possibilidades discursivas. Novamente se viu o casamento entre o pensamento de Demerval Saviani com as reflexões da psicologia de Lev Vygotsky.

Vygotsky aprofunda este pensamento quando defende a idéia de contínua interação entre as condições sociais e a base biológica do comportamento humano, isto é, partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formando-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas. A teoria de Vygotsky dá ênfase às formas pelas quais as condições sociais e as interações humanas, afetam o pensamento e o raciocínio. (ARAUCÁRIA, 1992, s. p.).

⁸² O tópico sobre a pré-escola presente no Plano Curricular se divide em oito partes: I) Do atendimento à Infância à necessidade pedagógica; II) Pressupostos Teórico- Metodológico; III) Diferentes Linguagens; IV) Jogo; V) Conteúdos; VI) Avaliação; VII) Notas Bibliográficas; VIII) Referência Bibliográficas.

A união entre o pensamento de Vygotsky com a pedagogia histórica-crítica se tornou ainda mais evidente, na parte do tópico que versa sobre os pressupostos teórico-metodológicos. Nesse ponto, o documento aborda sobre a teoria da zona de desenvolvimento proximal e do nível de desenvolvimento real da criança.

Assim, a função da escola é socializar o saber historicamente elaborado, onde o professor assume o papel de sujeito mais experiente; porque detém o conhecimento em suas duas dimensões: domina o conhecimento sobre a realidade e sabe como ensina-lo.

A escola deverá trabalhar com conhecimentos científicos de maneira sistemática e reflexiva, num nível em que a prática cotidiana não permite, pois ao entrar na pré-escola, a criança traz conhecimentos que poderão ser mais ou menos reflexivos e aprofundados sobre a realidade, conforme for sua inserção cultural, de acordo com o grau e qualidade das mediações ocorridas em seu contexto social. (ARAUCÁRIA, 1992, s.p.).

A marca da psicologia aparece no quarto ponto do tópico sobre a pré-escola. Ali, o Plano Curricular versa sobre um aspecto muito trabalhado nas aulas de Educação Física: o jogo. A presença da psicologia ocorre numa citação:

Segundo, Elvira Cristina de Lima é através de jogos e brinquedos que a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem. Ela aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a estrutura e a dinâmica interna de seu grupo. É através deles, também que ela explora as características dos objetos que a rodeiam e chega a compreender seu funcionamento. (ARAUCÁRIA, 1992, s.p.).

A passagem demonstra o quanto o discurso educacional do município estava atrelado às lógicas do Currículo Básico, tanto que nas duas partes subseqüentes da proposta de pré-escola, observou-se uma continuação dos argumentos baseados na psicologia russa e na pedagogia crítica. Fato comprovado nas referências bibliográficas, pois são citados o Currículo Básico e textos de Saviani e Libâneo, assim como obras ligadas ao discurso da psicologia russa de autores como Leontiev, Luria e Vygotsky. Tais características também se mostram muito presentes na parte do documento que versa sobre a disciplina de Educação Física.

3.6 - A Educação Física no município de Araucária: pelos meandros do discurso crítico

À parte do Plano Curricular relativo à disciplina de Educação Física, apresentava seis subdivisões: I) Pressupostos teóricos metodológicos; II) As raízes da Cultura Corporal; III) O caminho: uma proposta de ação para a Educação Física escolar; IV) Avaliação; V) Notas Bibliográficas; VI) Referências Bibliográficas.

A proposta metodológica da disciplina de Educação Física teve como elaboradores (as) vários (as) professores (as). Alguns desses (as) docentes ministram aulas até os dias de hoje no município. A consultora foi Idelzi Massaneiro, professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, hoje aposentada.

No primeiro ponto da proposta da disciplina, foram apresentados os pressupostos teóricos metodológicos da educação. Detectei nesse tópico, assim como no Currículo Básico, uma forte aproximação com a homilia propalada por Demerval Saviani.

O ensino traduzido numa concepção de Educação construída segundo os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, considera a existência humana como fruto dum processo histórico de organização, que caracteriza as relações sociais entre classes divergentes. Nesse sentido, estabelece como foco de análise as contradições sociais, gerados a partir do confronto de interesses provenientes de diferentes expectativas sociais. O posicionamento da Escola revelando um compromisso com a democratização qualitativa do ensino, expressa-se mediante a socialização do saber, propiciando a transmissão de conhecimentos fundamentados na ciência e refletidos dialeticamente, capazes de instrumentalizar o aluno para uma participação social consciente, crítica e criativa. (ARAUCÁRIA, 1993, s.p.).

A presença do discurso crítico não é de causar surpresa, visto que essas idéias estavam presentes em todo o cenário educacional brasileiro e já tinham se apresentado com muita força no Currículo Básico, ou seja, o documento de Araucária somente foi um reflexo das discussões presentes no cenário nacional e estadual.

O discurso histórico-crítico também não foi à única alternativa presente na proposta de Educação Física do município. Assim como o documento estadual, o municipal também tinha um formato quimérico. (NAVARRO, 2007). Esses pontos

começaram a ficar evidenciados na subdivisão de número dois do documento de Educação Física, pois foram utilizados linguajares típicos de outras ordens epistemológicas. Essa miscelânea já é evidente no primeiro parágrafo da proposta. Apesar do tópico denominar-se “As raízes da Cultura Corporal”, fazendo clara alusão ao conceito de cultura corporal utilizado pelo Coletivo de Autores (1992), o texto utiliza termos típicos de outros discursos presentes no campo epistemológico da Educação Física. Apesar da proposta não citar em momento algum qualquer obra relativa à Ciência da Motricidade Humana, como era o caso do Currículo Básico, ainda assim, essas marcas ficaram presentes.

A Educação Física enquanto área do conhecimento tem a motricidade humana como objeto de estudo. Essa motricidade configurada pela ação dos homens (corpo em movimento) na construção de sua sobrevivência, caracteriza as diferentes formas por eles encontradas para construir o conhecimento histórico, social e cultural da humanidade. (ARAUCÁRIA, 1993, s.p. – grifos meus).

As imprecisões no tocante às terminologias referentes ao objeto da Educação Física, presentes tanto no documento estadual como no municipal, demonstram como se encontram, as discussões sobre a Educação Física escolar. Além dos termos cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e da ciência da motricidade humana (VIEIRA E CUNHA, 1988), outros conceitos como cultura corporal de movimento (BRACHT, 1992; 1999; 2006), cultura de movimento (KUNZ, 1991; 1998), corporeidade (MOREIRA, 1991; SANTIN, 1992) passam a compor o cenário dos debates pedagógicos sobre a Educação Física⁸³.

A proposta de Educação Física deixa evidente a presença de diversos discursos, no entanto, até mesmo por se tratar de um documento mais novo que o Currículo Básico, apresentou menos contradições epistemológicas, mostrando-se uma versão mais próxima dos elementos sugeridos pela homilia propalada por Demerval Saviani (1984b; 2000) e pela metodologia crítico-superadora. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Partindo da análise da realidade escolar hoje, e tendo como linha norteadora o pensamento progressista, entendemos que, para que a

⁸³ Mais detalhes sobre essas terminologias consultar textos de Valter Bracht (2006) e de José Pereira de Melo (2006), presentes num livro organizado por Teresinha Petrucia da Nóbrega, intitulado “Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física”. (NÓBREGA, 2006).

Educação Física possa contribuir qualitativamente na formação do indivíduo, a fim de que ele assuma sua condição de sujeito histórico, necessário se faz que o educador conheça o processo histórico da sistematização da Educação Física. A sociedade que a produziu e os interesses sócio-políticos que lhe deram sustentação até os tempos atuais serão enfocados numa retrospectiva histórica, tendo como referencial de análise as atividades corporais desenvolvidas em cada cultura, bem como suas características específicas, seus significados e suas finalidades. (ARAUCÁRIA, 1993, s.p.).

Para operar com toda a lógica histórico-crítica, a proposta de Educação Física utilizou o recurso da historicidade. Extrapolando o próprio Coletivo de Autores (1992), que faz um breve histórico da Educação Física, o Plano Curricular de Araucária vai mais longe. Começa sua análise desde as civilizações pré-colombiana, orientais, mediterrâneas (cretenses e etruscos), passando pelos gregos e romanos, comentando sobre a Idade Média e a influência do cristianismo, até chegar ao século XIX para comentar sobre as diversas concepções e métodos ginástico (Escola alemã, nórdica e francesa) e o surgimento do esporte (escola inglesa).

No item seguinte, denominado “A cultura corporal na escola: um novo significado à Educação Física”, a aproximação com a metodologia crítico-superadora, se torna contundente. O texto procura explorar um ponto muito trabalhado por Valter Bracht (1992), o da autonomia e da legitimidade pedagógica. Para isso, recorre novamente aos argumentos da historicidade, se remetendo aos gregos, pulando para a Europa na Idade Média para só então comentar sobre a função da escola e da Educação Física após a revolução industrial. Após esses pontos explica sobre a inserção das manifestações corporais no Brasil. Comenta sobre as danças indígenas e negras, bem como sobre a capoeira e a influência da ginástica e do pensamento médico-higienista. Nesse momento, surgem as únicas referências do documento sobre as questões de gênero.

Ainda no Brasil Império a influência da categoria médica resulta num biologismo que busca um corpo robusto e harmonioso, prioriza a saúde corporal e ênfatiza a estereotipação do comportamento masculino e feminino (a mulher deveria ter o corpo saudável para parir filhos saudáveis). Desta forma o racismo é acentuado pelo modelo anatômico construído pelos higienistas. (ARAUCÁRIA, 1993, s.p. – grifos meus).

No entanto, esses elementos foram levantados não para tematizar o gênero enquanto categoria de análise e sim, para demonstrar qual era a função da Educação Física na formação da mão de obra exigida pela lógica capitalista.

A seqüência histórica nos remete à necessidade de mão-de-obra especializada e fisicamente adestrada para garantir o processo de industrialização. Mais uma vez a Educação Física é usada no sentido de 'moldar' os corpos com fins político-econômicos da classe dominante. Outro momento significativo, mais recente, foi o caráter lúdico-esportivo que foi impingido à Educação Física (especialmente no ensino superior) com a intenção de esvaziar qualquer tentativa de rearticulação do movimento estudantil e utiliza-lo como prática alienada e alienante. (ARAUCÁRIA, 1993, s.p.).

O amparo na pedagogia crítica não foi o único discurso presente no documento. No item seguinte, chamado de "O caminho: uma proposta de ação para a Educação Física", o termo motricidade humana aparece diversas vezes, bem como menções sobre o lazer e o tempo de não trabalho.

Dessa forma, a Educação Física Escolar no 1º. grau terá como meta a compreensão crítica da motricidade humana a partir da compreensão da motricidade individual, além de construir uma reflexão ampliada sobre as conquistas sociais do trabalhador, especialmente no âmbito do direito ao tempo livre da sociedade contemporânea, caracterizando assim a cultura esportiva enquanto fenômeno social. (ARAUCÁRIA, 1993, s.p.).

Os emaranhados de práticas discursivas se agravam ainda mais quando se elencam os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física. A proposta do município de Araucária se baseou em conteúdos muito semelhantes aos apresentados no Currículo Básico e no Coletivo de Autores (1992). Foram citados no documento a Ginástica, a Dança e o Jogo.

Ao comentar sobre o conteúdo de Ginástica, aquela "velha" tradição historicista de ir aos gregos foi novamente utilizada, bem como a utilização do termo motricidade humana. Contudo, essa não é a pior faceta do mostro quimérico, pois outros rostos surgiram nesse animal curricular. Destaque para o discurso da psicomotricidade, que no caso do documento municipal são representados por termos como filogenética e ontogenética, que apesar de não serem referenciados, são muito caros ao pensamento de Victor da Fonseca (1988).

Na escola, com o objetivo de atender aos princípios do novo significado da Educação Física, a ginástica será tratada como sendo um conhecimento de caráter utilitarista, que evolui para a composição de um corpo de conhecimento próprio da cultura do lazer. Essa função se define, uma vez que, através dela será possível resgatar a história filogenética e ontogenética da motricidade humana. Ao reviver o conjunto de movimentos enquanto referencial de um passado remoto da história da vida animal e

nela incluída a espécie humana, nos conduz a uma reflexão profunda do avanço da história dessa espécie sob a condição de sua evolução social. [...] Na versão imitativa, o conhecimento se dará pela vivência da motricidade básica própria dos primórdios da espécie humana e presentes nos primeiros anos de vida, relacionando-se com movimentos animais na perspectiva da compreensão da evolução motriz do homem à medida que superou as demais espécies animais. Nesse sentido, a análise comparativa entre os movimentos ainda utilizados pelos animais e já abolidos do repertório do homem, fazem com ele simbolize-os de formas diversas no espaço do tempo livre, como é o caso do fenômeno esportivo e toda a sua complexidade. (ARAUCÁRIA, 1993, s.p.- grifos meus).

Nos outros dois conteúdos (Dança e Jogos), foi feito novamente um “resgate” histórico, mas poucas novidades foram citadas no documento em relação aos conteúdos de Dança, Esportes, Jogos e Capoeira presentes no Coletivo de Autores (1992). A única ressalva a ser feita é que, tais manifestações corporais não apresentaram muitas sobreposições discursivas em seu texto. As poucas menções fora dos elementos da cultura corporal são algumas menções sobre a motricidade humana e as discussões sobre o lazer e o tempo livre.

No tópico final sobre a avaliação, a predominância da pedagogia crítica continua! A proposta de Educação Física, indica que o processo avaliativo deve sempre buscar uma não reprodução dos valores dominantes, e no caso específico da disciplina, deve priorizar outros conhecimentos representativos da cultura corporal e, não os aspectos relativos ao desempenho esportivo e motor.

Compreender a Educação Física como área do conhecimento que trata da expressão corporal enquanto linguagem, possibilitando uma apreensão e atuação crítica na realidade social, significa não mais reduzir a avaliação ao ponto de vista técnico-biológico, caracterizando uma visão compartimentalizada do homem, mas, pelo contrário, requer uma avaliação interativa que sirva de referência para o educador perceber o grau de aproximação ou distanciamento do aluno em relação ao conteúdo proposto e possa reavaliar o processo de aprendizagem e reorganizar o ensino. (ARAUCÁRIA, 1993, s.p.).

Foi buscando operacionalizar o ideal crítico, que o Plano Curricular retomou pontos difundidos pelo discurso da psicologia da educação, principalmente a idéia da criança como centro do processo pedagógico. Assim como no Currículo Básico, foram utilizadas as reflexões da psicologia russa, especialmente Lev Vygotsky.

A elaboração dos critérios de avaliação da aprendizagem considera a forma pela qual o ser humano aprende a realidade e atua sobre ela. Isto acontece de forma mediatizada, ou seja, a realidade é codificada na inteligência

humana por símbolos que atuam na percepção, possibilitando a apreensão desta. O nível de significação da aprendizagem é subjetivo, depende do nível de desenvolvimento real. Neste contexto individual cada pessoa é, ao mesmo tempo, produto e agente da construção cultural. (ARAUCÁRIA, 1993, s.p).

Ao estabelecer os critérios gerais para a avaliação surgem novamente temas como a motricidade humana, a pedagogia crítica e a psicomotricidade.

Critérios Gerais:

- O aluno compreende que sua motricidade se constrói num contexto histórico-social;
- Explore e amplie suas possibilidades motrizes adquirindo condições de superação dos estereótipos impostos pela sociedade do consumo;
- Compreende a trajetória da humanidade enquanto espécie, tendo como referencial o conjunto de movimentos que conduziram e interferiram na evolução social. (ARAUCÁRIA, 1993, s.p.).

Apesar das sobreposições discursivas aparecerem na proposta da disciplina, sua face mais próxima ao discurso crítico se sobrepõe as demais, pois indica que a avaliação deve ser entendida num enfoque dialético, buscando sempre uma apreciação crítica do trabalho pedagógico. Contudo, a predominância desse discurso crítico começou a sofrer abalos, pois se iniciou um processo de contestação nas terras paranaenses. E o município de Araucária, principalmente a disciplina de Educação Física, torna-se um protagonista importante no desafio às denominadas pedagogias críticas.

3.7 - Os abalos ao discurso crítico na Educação Física paranaense:

- Essa necessidade de extremismo meu filho, não passa duma doença romântica e juvenil. Vocês parecem achar que só por ser extremista a posição política do comunista terá de ser necessariamente a melhor ou a única. Tenho verdadeiro horror a certos sujeitos que se levam demasiadamente a sério, fica tu sabendo. Essas idéias dogmáticas que andam por aí são camisas de força que eu me recuso a vestir. Vocês marxistas se colocam no ponto de vista da História para poderem apossar-se do futuro em nome dele se avocarem o direito de sacrificar as gerações de hoje, em benefício das de amanhã. Ora a Humanidade já é uma abstração. Recuso dar aos comunistas ou a quem quer que seja essa carta branca. Vocês pedem ao mundo um poderoso crédito em tempo e em vidas humanas. É uma operação que o povo tem toda a razão de temer e à qual positivamente eu me nego. (VERISSIMO, 1997, p. 597).

As reflexões realizadas por Floriano Cambará, em resposta ao seu irmão comunista Eduardo Cambará, se remetem bem a essa parte do texto, pois as

propostas pedagógicas baseadas no pensamento marxista, principalmente as advindas das reflexões de Demerval Saviani, acabam por operar com a lógica de desvalorização do sujeito. E na Educação Física paranaense, desafios como os de Floriano também ocorrem. A figura central no desafio ao ideário da metodologia crítico-superadora, no Estado do Paraná, chama-se Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, docente do Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná. Teórico que desde 1998, advoga em prol do rompimento com os elementos presentes no Coletivo de Autores (1992) e na obra de Valter Bracht (1992).

De acordo com Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2003), essas produções tentam conformar a escola a uma série de categorizações estabelecidas *a priori*. Análises que, em sua opinião, são simplistas e generalistas, pois consideram a escola como produto direto de uma sociedade de classes, esquecendo-se que a instituição escolar é um espaço contraditório, onde existe reprodução, mas que também há produção de práticas singulares, a partir das experiências de seus agentes.

Justamente para dar vazão aos pontos sobre a experiência dos sujeitos escolares, foi que o autor, amparou-se no conceito de cultura escolar, trabalhados principalmente, por Dominique Juliá e António Viñao Frago. E também na noção de experiência de teóricos da tradição inglesa como Edward Palmer Thompson, Raymond Williams e Ivor Goodson⁸⁴. Rodrigo Tramutolo Navarro (2007) argumenta que Marcus Aurélio Taborda de Oliveira na tentativa de romper com essa tradição teórica fortemente enraizada na Educação Física sistematiza sua noção de corporalidade⁸⁵. Essas questões podem ser claramente percebidas em uma entrevista concedida pelo autor a Rodrigo Tramutolo Navarro (2007, p. 100):

⁸⁴ Não se pode esquecer que as reflexões pedagógicas realizadas pelo autor também se baseiam no projeto emancipatório da Escola de Frankfurt, principalmente nas reflexões de Herbert Marcuse, Max Horkheimer e Theodor W. Adorno.

⁸⁵ Segundo Taborda de Oliveira (1998, p.131), o conceito de corporalidade caracteriza-se pelo "... conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza [...] A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes na sociedade". Mais detalhes sobre esse conceito consultar Taborda de Oliveira (1998; 2003).

[...] a corporalidade propõe uma discussão que de alguma maneira supera a concepção de cultura corporal [...] você pega olha para todos esses livros de Educação Física, ainda que falem de cultura corporal e cultura corporal de movimento, ainda persiste uma ênfase motriz, ainda que histórica, mas motriz. A idéia de corporalidade diz: olha motriz é parte do que nós somos. Nós somos corporalmente movimento, mas nós somos muito mais do que movimento. Essa talvez seja a distinção. Por isso que o Tarcísio Mauro Vago afirma: mas as duas coisas não são incompatíveis. Eu também não acho que são incompatíveis, mas também não são sinônimos. E permanecer para mim na perspectiva da cultura corporal me parece um reducionismo. Eu já escrevi isso em diferentes textos. Assim como permanecer na perspectiva da educação motora. Eu acho que é muito mais do que isso (...) A idéia de corporalidade é muito mais do que movimento.

A fala indica que, tais propostas calcadas no movimento, seja ela crítico-superadora, educação motora ou qualquer outra centrada na dimensão motriz, desconsideram as experiências de cada sujeito. Foi partindo dessa intencionalidade que o autor defende a necessidade de se levar em consideração as subjetividades presentes nos corpos dos indivíduos. Assim, as questões relacionadas a preconceitos raciais, divergências étnicas, conflitos de classe social, relações de gênero, violência, sexualidade, consumo de drogas entre outras, passam a ser levados em conta. Pode-se notar, portanto, que a noção de corporalidade, está povoada, conforme aponta Tomaz Tadeu da Silva (2004), de questões colocadas em discussão pela perspectiva pós-crítica de currículo. Além disso, tal conceituação ao ampliar e dar mais densidade para o significado da Educação Física na escola, acaba dando possibilidades para a elaboração de um novo significado e uma nova identidade para a disciplina no espaço escolar.

Nesse sentido, acredito que é possível situar as contribuições do autor no discurso do projeto da modernidade, devido principalmente ao seu ideal emancipatório, mas que assimilam, em vários sentidos, as contestações advindas do pensamento pós-crítico do currículo. Foi baseado nas contribuições desse intelectual, que a cultura corporal com sua abordagem crítico-superadora, tanto no Estado do Paraná, como no município de Araucária, começou a ter sua hegemonia desafiada. Na esfera estadual, a contestação iniciou-se com o processo de construção das novas Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná. (PARANÁ, 2007). No município de Araucária iniciou-se a discussão com as atividades de formulação das Diretrizes Municipais de Educação. (ARAUCÁRIA, 2004). Ambos os documentos necessitavam ser reelaborados, devido

à nova legislação educacional, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Nas duas esferas o professor Marcus Aurélio Tabora de Oliveira foi convidado para ser o assessor dos novos documentos curriculares da disciplina de Educação Física.

No âmbito estadual, o embate ganhou novos contornos, culminando inclusive, com uma sobreposição discursiva da corporalidade, com elementos da abordagem crítico-superadora, o que veio num primeiro momento a determinar a produção de duas propostas para o ensino de Educação Física, ou seja, uma para o ensino fundamental e outra para o ensino médio. A primeira, formulada a luz da noção de corporalidade. Já as discussões do documento do ensino médio, tiveram como eixo central à abordagem crítico-superadora e as reflexões sobre a cultura corporal.

Na esfera estadual as relações de poder penderam mais para o lado da pedagogia crítica⁸⁶. Isso se comprova pelo fato ocorrido no concurso público realizado, em dezembro de 2007, para a contratação de professores (as) para a Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR). Das vinte questões presentes na prova específica para a disciplina de Educação Física, a grande maioria apresentava reflexões advindas da abordagem crítico-superadora e do paradigma da cultura corporal. Em minha opinião, tais posturas mostram claramente um “patrulhamento ideológico” que a SEED-PR vem realizando nos assuntos que concerne à disciplina de Educação Física.

O posicionamento sectário da SEED-PR também ficou bastante marcado com a celeuma ocorrida na imprensa paranaense, no final do mês de setembro de 2007, com assuntos que dizem respeito ao conteúdo marxista do Livro Didático Público do Ensino Médio da disciplina de Educação Física⁸⁷. Tais fatos marcam profundamente

⁸⁶ Mais detalhes sobre as disputas discursivas entre a corporalidade e a metodologia crítico-superadora no currículo estadual consultar a dissertação de mestrado de Rodrigo Tramutolo Navarro (2007).

⁸⁷ Quero deixar registrado que não concordo com o teor das críticas realizadas pelo maior jornal do estado ao livro em questão, pois era em sua maioria um ataque político ao governador Roberto Requião e ao seu irmão, o secretário de educação, Mauricio Requião. Contudo, não posso deixar de mencionar que considero o livro de Educação Física muito aquém das possibilidades para o ensino da disciplina no espaço escolar. O livro em questão se mostra de uma limitação e pobreza epistemológica, inclusive nos aspectos no que se referem à própria metodologia crítico-superadora, se mostrando na verdade mais um mecanismo de propaganda política do que um instrumento para o trabalho docente. No entanto, acho necessário realizar uma análise detalhada sobre tal material didático para não se cair numa falsa dicotomia entre os que desejam a mudança do sistema capitalista e os que pretendem manter tal estrutura social.

o cenário da disciplina de Educação Física no estado do Paraná, pois o pensamento marxista da Educação Física, ao ver sua hegemonia ameaçada, tenta passar com um “rolo compressor” em cima das novas teorizações curriculares.

Portanto, se na elaboração da Diretriz Curricular Estadual, a discussão se tornou polêmica e marcante, no município de Araucária, apesar de tal embate discursivo também estar presente, ele ganhou contornos um pouco diferenciados.

3.8 - Consolidando o discurso crítico: a Diretriz Curricular do município de Araucária

A Diretriz Curricular de Araucária é um documento elaborado no ano de 2004, diferentemente do governo estadual, que iniciou a discussão de seu novo currículo somente em 2003, com a posse do governador Roberto Requião. A proposta do município teve o início de suas atividades já no ano de 2000.

Esse documento foi dividido, além da apresentação e dos agradecimentos em mais doze pontos: 1) Princípios; 2) Caracterização da Rede Municipal; 3) Histórico das Diretrizes Municipais; 4) Concepção; 5) histórico dos Núcleos Regionais; 6) Gestão Democrática; 7) Currículo; 8) Avaliação; 9) Educação Infantil; 10) Ensino Fundamental (subdividida em oito itens, correspondente as disciplinas escolares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física e Língua Inglesa); 11) Educação de Jovens e Adultos; 12) Educação Especial.

No primeiro tópico, denominado de “princípios”, ficou evidente a escolha teórica realizada pelo município. Foram estabelecidos quatro pontos básicos: a) Gestão Democrática; b) Apropriação do conhecimento comprometido com a transformação social; c) Prática Educativa dialógica; d) Educação como processo de formação permanente de sujeitos autores da história. Esses pontos foram trabalhados com mais profundidade no quarto tópico, relacionado à concepção de educação da rede municipal. Nessa parte, as questões relativas à pedagogia histórico-crítica, iniciadas na esfera estadual com o Currículo Básico de 1990 e no município com o Plano Curricular de 1992/1993, continuaram como elementos centrais.

Optou-se no Município, por desenvolver a Pedagogia Histórico-crítica, buscando a clareza dos determinantes sociais, compreendendo o grau em que as contradições da sociedade marcam a educação, posicionando-se diante destas contradições e decidindo coletivamente qual a direção dos encaminhamentos educacionais. Para Saviani a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar é a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; conversão do saber objetivo em saber escolar, provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem, o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como, as tendência de sua transformação. (ARAUCÁRIA, 2004, p.7).

O discurso crítico continuou como eixo central do novo currículo, tanto que ocorre uma atualização do pensamento de Saviani, pois reflexões de outros teóricos marxistas como Leandro Konder (2000), Newton Duarte (2001) e João Luiz Gasparin (2002), passam a fazer companhia à pedagogia histórico-crítica. A predominância do discurso marxista não ocorre de forma homogênea. Assim, como o Currículo Básico e o antigo Plano Curricular do município, tal documento mostra sua faceta quimérica, pois as marcas do discurso da psicologia da educação emergem no debate.

Esse processo de desenvolvimento tem sido apresentado de diferentes maneiras por várias teorias. Este Município optou por autores que fundamentaram suas proposições na Concepção Sócio-Histórica, Vygotsky, Leontiev, Luria e Wallon. Estes teóricos buscam compreender o sujeito em sua totalidade apresentando uma visão integrada do aluno. (ARAUCÁRIA, 2004, p.8).

O ponto que difere esse currículo dos anteriores é a presença das reflexões de Henri Wallon, juntamente com as reflexões da psicologia russa. Tanto que em várias passagens desse autor fazem companhia às de Vygotsky.

Outra questão que mostra o lado marxista do currículo é o tópico destinando a temática da Gestão Democrática. Termo muito relacionado às produções calcadas no materialismo histórico-dialético, principalmente as contribuições de Vitor Paro (2001).

A democracia se faz no cotidiano, nas relações sociais, em atitudes simples como assembléias, discussões coletivas, analisando práticas e sugerindo ações para superá-las. As Unidades Educacionais favorecem condições para que aconteçam estas relações democráticas, tendo como princípios a cooperação humana, a solidariedade, tanto para a ética quanto para a liberdade, com a responsabilidade de todos, como aponta Vitor Paro: “[...] uma gestão escolar pautada em princípios de cooperação humana e

solidariedade possa concorrer tanto para ética quanto para a liberdade, componentes imprescindíveis de uma educação de qualidade”.
(ARAUCÁRIA, 2004, p.18-19).

Entretanto, ao chegar ao tópico de ensino fundamental, mais precisamente nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e de Educação Física, o domínio do discurso crítico e da psicologia russa tem sua hegemonia contestada⁸⁸.

3.9 - Corporalidade e Educação Física: contestando o currículo

- Houve um tempo [...] em que quase me deixei levar pelo canto da sereia do comunismo. Para ser mais exato, o que me empurrava para a extrema esquerda era menos a sedução do marxismo do que as contradições e injustiças do capitalismo. Este absurdo sentimento de culpa que nós os intelectuais (com o perdão da má palavra) carregamos, me levava a perguntar a mim mesmo se eu não estaria cometendo um erro, permanecendo a margem da luta social, e se não me devia atirar de olhos fechados nos braços de Papai Stalin, nem que fosse apenas como um protesto contra o regime em que vivemos. Ora, essa dúvida não durou muito, porque logo comecei a tomar consciência também das contradições e injustiças do regime comunista. Cheguei à conclusão que o remédio marxista estava matando o paciente com a cura. Em outras palavras, vocês, Eduardo, estavam jogando fora o bebê com a água do banho.
(VERISSIMO, 1997, p. 598).

As críticas de Floriano Cambará dirigidas ao seu irmão comunista Eduardo Cambará, indicam vários elementos interessantes. Penso como Floriano, pois acredito que, repetidamente o pensamento marxista, em suas explicações pedagógicas, acaba em muitos momentos, jogando o bebê fora junto com a água. Foi justamente para evitar que isso ocorresse que se procurou assumir uma postura desafiadora ao marxismo na parte da disciplina de Educação Física presente no documento da Diretriz Curricular.

Segundo apontam Rubens Astorfi Júnior, Cássia Helena Ferreira Alvin e Marcelo Moraes e Silva (2007), partir do ano 2000, alguns/algumas docentes da disciplina de Educação Física começaram a demonstrar nos assessoramentos⁸⁹ certo descontentamento com que estavam ensinando em suas aulas. Essa

⁸⁸ Sobre a disciplina de Língua Portuguesa nenhum trabalho foi realizado até o presente momento. O rompimento baseia-se na leitura que realizei da proposta da disciplina, que se ampara claramente nas reflexões do Círculo de Bakhtin. Já na disciplina de História essa quebra tem por base os fundamentos daquilo chamado por Educação Histórica. Mais detalhes sobre o grupo de História podem ser encontrados na dissertação de mestrado de Henrique Rodolfo Theobald (2007).

⁸⁹ Espaço destinado ao encontro de todos os docentes de uma disciplina atuantes no município. Geralmente com um encontro mensal marcado para o dia da semana destinado a “hora-atividade”.

insatisfação deu bases para uma mudança significativa no processo de formação continuada oferecido pela gestão municipal. Paralelamente a estas questões, surgiu no final ano de 2002, a prioridade da construção de uma nova Diretriz Curricular. Nesse sentido, a contribuição da então coordenadora de Educação Física, Cássia Helena Ferreira Alvim e do assessor, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, foram fundamentais. Um desafio precisou ser enfrentado: como os professores deveriam desamarrar os nós da tradição?

Entendendo de que a Educação Física tem mais a ensinar, o grupo de professores (as) chegou à conclusão que aquele currículo esportivizado e “enfeitado” por outras “práticas contemporâneas”, intituladas de cultura corporal, já não fazia mais sentido. Essa conclusão foi muito importante no processo da elaboração da nova Diretriz, pois o objeto de estudo pautado na cultura corporal, ainda revelava traços significantes do paradigma da aptidão física.

Conforme apontaram Cássia Helena Ferreira Alvim e Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2006), o novo documento curricular visou à superação da vinculação da Educação Física com um modelo enraizado na construção histórica da disciplina no Brasil, ou seja, o denominado paradigma da aptidão física. Esse modelo começou a ser duramente questionado a partir do final dos anos 70 e início da década de 80. O que levou a Educação Física brasileira a realizar uma inflexão na direção de dimensões históricas, sociais e culturais das manifestações corporais. Esse cenário de contestação gerou inúmeros acontecimentos interessantes no início dos anos 90:

São elaboradas diferentes concepções: desenvolvimentistas, humanistas, construtivistas, fenomenológicas, antropológica-cultural, histórico-crítica, sistêmica e crítico-superadora. Tal elaboração se efetiva, e também é aprofundada e ampliada, por meios de dissertações, teses, artigos acadêmicos-científicos, livros e propostas curriculares para o ensino da Educação Física nos Estados e Municípios. (CAPARRÓZ, 2001, p.193).

O ponto que gostaria de mencionar com essa citação era evidenciar que os modelos para o ensino de Educação Física, apregoados pelas produções teóricas das décadas de 80 e 90, apesar de fundamentais por inserirem as denominadas dimensões histórico-culturais, e difundidas tanto pelo Currículo Básico como no antigo Plano Curricular, não foram “suficientes” para os professores de Araucária. Ou nos dizeres de Francisco Eduardo Caparróz (2001), não possibilitaram o desmanche da “complexa teia que envolve a Educação Física na dinâmica escolar”.

Quando nos voltamos para o município de Araucária e reconhecemos que os professores da rede municipal, pelo menos desde o final dos anos de 1980, vêm refletindo sobre a sua prática e sobre a própria razão da existência da educação física nos currículos escolares, podemos afirmar com segurança que, nesse contexto, essa disciplina tem sido pensada à luz da perspectiva histórico cultural. Daí o intento do coletivo dos professores do município de lançar-se à tarefa de examinar o que representa para as diferentes comunidades escolares o ensino de educação física como possibilidade de formação humana. (ALVIM E TABORDA DE OLIVEIRA, 2006, p.196).

No processo de construção do novo currículo os (as) professores (as) tiveram a oportunidade de registrar no documento os anseios, apreensões e dilemas que permeavam o cotidiano de suas aulas. Através de encontros sistemáticos, os (as) docentes começaram a refletir sobre a necessidade de ampliar as possibilidades de aplicação de novos elementos que eles (as) percebiam no cotidiano escolar.

Os problemas sociais que adentram os muros da escola estão articulados à estrutura social geral e interferem cotidianamente nas manifestações corporais dos alunos e de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, passando a ser objetos constantes de preocupação dos educadores, em especial os responsáveis pela educação física. Entre esses elementos destacam-se a erotização precoce explorada constantemente pela mídia, a violência, o consumo de drogas, os preconceitos e estereótipos corporais, os processos de exclusão manifestos na negação do acesso aos bens culturais, os quais atingem a maior parte da população desse país e, conseqüentemente, de Araucária. Todos esses elementos direta e indiretamente se inscrevem na corporalidade, uma vez que cada sujeito, ao expressar-se nos diferentes ambientes onde convive, demonstra corporalmente seus hábitos, costumes, crenças e conhecimentos, enfim, a sua cultura; ao mesmo tempo em que produz novas manifestações culturais. Essas se constituem em códigos simbólicos por meio dos quais os indivíduos, em interação com outros e com meio cultural e social, produzem possibilidades de comunicação por gestos, posturas, olhares e atitudes. (ARAUCÁRIA, 2004, p. 144-145).

Foi partindo da noção da corporalidade, levantada por Marcus Aurélio Taborde de Oliveira (1998; 2003), que se pensou uma nova Diretriz Curricular. A reorientação curricular partiu do conceito de que a tentativa de reformulação da prática docente, deveria se basear, conforme aponta Ivor Goodson (1995), nas “vozes dos professores”, visto que, sem os (as) docentes qualquer iniciativa de mudança curricular está fadada ao fracasso, pois os (as) docentes são péssimos executores das idéias de “outros (as)”.

Amparado nas questões apresentadas, foi que se organizou a nova Diretriz Curricular, que se baseou em torno de quatro eixos principais:

- ✓ Desenvolvimento corporal e construção da saúde;
- ✓ Expressividade do corpo;
- ✓ Relação do corpo com o mundo globalizado;
- ✓ O corpo que brinca aprende⁹⁰.

Dentro desses eixos vários pontos emergentes na teoria curricular, passaram a povoar a nova Diretriz. Temas como violência, sexualidade, etnia, gênero e mídia passaram a ser digno de menção, até mesmo em pontos clássicos da história da Educação Física como é o caso da temática da saúde:

Ao tratar do tema da saúde, pode-se abordar questões, atitudes e comportamentos que interferem cotidianamente na aquisição da saúde. Pode-se abordar a sexualidade como possibilidade de encontro, de alegrias, de energias, sentimentos, formas de ser, desejos e significados aprendidos no decorrer do processo histórico da vida de cada um. Compreender a sexualidade nesse sentido, é também refletir sobre a falta de conhecimento de meninas e meninas à gravidez precoce – sim, porque a gravidez não pode mais ser tratada como um problema 'das meninas' -, à contrair doenças sexualmente transmissíveis, à violência sexual e até prostituição infantil. (ARAUCÁRIA, 2004, p.145-146 – grifos meus).

A passagem revela que temáticas centrais para esse trabalho como sexualidade e gênero se mostram presentes. Ao enfatizar o corpo e a corporalidade como elemento central das aulas de Educação Física, as vivências sobre o masculino e feminino se tornam muito evidentes e passam a ser alvos de uma possível preocupação, por parte dos (as) professores de Educação Física.

Contudo, considero interessante levantar as seguintes perguntas: Será que essas questões preocupam os (as) docentes? Tais temáticas emergentes não ficam somente no plano das idéias? Os (as) professores (as) realmente percebem as produções das masculinidades e das feminilidades no interior da escola? Essas perguntas são as que pretendo estar respondendo no próximo capítulo do trabalho.

⁹⁰ Uma descrição mais detalhada sobre a caracterização de como foi pensado e do que compõem cada eixo temático, assim como de todo o processo de elaboração e construção do currículo, podem ser visualizados no texto escrito por Cássia Helena Ferreira Alvim e Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2006), bem como na própria proposta de Educação Física (ARAUCÁRIA, 2004). Sobre o processo de implantação da Diretriz conferir texto escrito por Rubens Astorfi Júnior, Cássia Helena Ferreira Alvim e Marcelo Moraes e Silva (2007).

CAPÍTULO 4: MAPEAMENTOS E CARTOGRAFIAS – GEOGRAFIAS DO CAMPO EMPÍRICO

- Nunca te esqueças do que vou te dizer agora. Vocês literatos escrevem romances, poesias e ensaios. Os filósofos interpretam a vida e o mundo. Os cientistas e os técnicos inventam ou descobrem as coisas e procuram domar a natureza, pondo-a a serviço do homem. Mas para fazer uma civilização não bastam os literatos, os filósofos, os santos, os profetas, os cientistas e os técnicos. É preciso também homens de ação e paixão como o teu trisavô, o Cap. Rodrigo, e como o teu tio Toríbio, homens que não tem medo de sujar as mãos de barro, nem mesmo de sangue, quando necessário. Sem esse tipo de gente a roda da História não anda... (VERÍSSIMO, 1997, p. 975).

Para chegar ao final da composição do arquipélago teórico que envolve essa pesquisa, apresento o grupo de professores (as) de Educação Física, tentando demonstrar suas percepções sobre as temáticas de gênero e das masculinidades. Afinal, são esses (as) docentes, os sujeitos de ação que, assim como aparecem nas reflexões dirigidas pelo pai do personagem Floriano Cambará, são esses (as) profissionais que fazem à roda da História da educação girar.

Para analisar os dados coletados juntos aos (as) professores (as), foi utilizado como aporte metodológico, conforme apontam Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (1990), a modalidade de inquérito, que se dividiu basicamente em dois momentos uma parte escrita (questionário)⁹¹ e outra oral (entrevista).

A parte escrita se dividiu em dois momentos. No primeiro, as perguntas circularam em torno da formação profissional e acadêmica, relações com a área da Educação Física, desde a infância até a vida adulta e profissional, o grau de participação na construção da nova Diretriz Curricular de Araucária, seus posicionamentos em relação ao novo currículo do município e as dificuldades encontradas na implantação do documento no cotidiano do trabalho docente.

Foi no segundo questionário que os aspectos relativos ao problema de pesquisa, propriamente dito, foi abordado. Perguntas, relacionando o currículo às temáticas de gênero, feminilidades e principalmente as masculinidades, fizeram parte do instrumento. Tudo com o objetivo de detectar como os (as) docentes

⁹¹ Essa parte escrita se dividiu em dois questionários, que se encontram nos anexos, respectivamente, os de número um e dois.

percebem os comportamentos generificados, produzidos nas aulas de Educação Física. Esse instrumento inicial mapeava e potencializava os possíveis sujeitos participantes da fase oral da pesquisa, baseando-se nesses questionários que foram selecionados os sujeitos entrevistados⁹². (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003).

A municipalidade conta hoje em seu quadro, com, aproximadamente, vinte e nove professores (as) de Educação Física. Participaram do primeiro questionário dezenove docentes, sendo doze mulheres e sete homens. No segundo questionário, o número ficou em dezesseis, pois três professoras não puderam participar da segunda etapa da pesquisa. Dentre esses participantes, foram entrevistados (as) cinco docentes, três professores e duas professoras. As entrevistas totalizaram 05 horas 10 minutos e 24 segundos de falas que transcritas acumularam aproximadamente sessenta páginas. A entrevista mais longa teve duração de 01 hora 38 minutos e 34 segundos e a mais curta perdurou apenas 33 minutos e 56 segundos.

Para manter o anonimato dos (as) professores (as), foram atribuídos pseudônimos para cada um dos (as) entrevistados (as). O primeiro foi o professor Amaral, 47 anos, com mais de vinte anos de docência e, atualmente ocupando um cargo de diretor de uma escola de Araucária. O segundo foi o professor Rodrigo, 40 anos, com mais de quinze anos de profissão e que inclusive já exerceu as funções de coordenador da disciplina de Educação Física do município e também professor de uma escola estadual. O terceiro entrevistado foi o professor Joaquim, 40 anos, com mais de quinze anos de docência e que, atualmente desempenha funções em uma escola de Araucária e na Secretária de Esportes e Lazer da cidade de Curitiba. A quarta foi a professora Amanda, 45 anos, com dezoito anos de experiência escolar, trabalha numa escola do município e também ministra aulas de Educação Física para a Secretária Estadual de Educação dentro de presídios. Por último, foi entrevistada a professora Guilhermina, 27 anos, com aproximadamente cinco anos de experiência docente, trabalha numa escola do município e num outro estabelecimento educacional da cidade de São José dos Pinhais.

Baseados nestes instrumentos e nas falas dos (as) docentes procurei mapear e cartografar as percepções dos (as) professores sobre a temática de gênero e das

⁹² O roteiro utilizado de guia nas entrevistas se encontra nos anexos, o de número três.

produções de masculinidades nas aulas de Educação Física, buscando em suas respostas e falas compreender sentidos e significados sobre a temática pesquisada.

4.1 - Apresentando o grupo de professores (as) de Araucária:

- Puseste o dedo no ponto nevrálgico da questão. És um homem sem raízes. Repara a pobreza da obra dos escritores exilados. Não creio que um romancista como tu assim desligado da sua querência e de seu povo possa fazer obra de substância. Tuas histórias se passam num vácuo. Tuas personagens psicologicamente não tem passaporte. É muito dizer que tal ou tal tipo não tem pátria porque é universal. Mas nenhuma personagem da literatura se torna universal sem primeiro ter pertencido especificamente a alguma terra, a alguma cultura. (VERISSIMO, 1997, p. 56).

Recordo as palavras de Roque Bandeira em uma das suas cartas críticas: Na minha opinião, tua mais séria deficiência como romancista vem de tua relutância em tomar conhecimento do lado bestial do homem. Fica dançando uma valsinha medrosa à beira do abismo da alma humana, sem coragem para o salto que te poderia levar às profundezas... (VERISSIMO, 1997, p. 875).

As provocações de Roque Bandeira a Floriano Cambará se adequam bem ao presente estudo, pois penso ser necessário descrever adequadamente meus/minhas personagens, que no caso da pesquisa são os (as) professores (as) de Educação Física do município de Araucária.

A idade média dos sujeitos da pesquisa era de 39,05 anos, com a idade mais avançada de 47 anos e a menor de 27 anos. Entre as mulheres, a média de idade era de 39,83 anos, com a mais elevada de 47 e a mais baixa com 27. Nos sujeitos masculinos, a média de idade era de 37,71 anos, sendo a maior 47 e a menor 29.

A absoluta maioria dos (as) professores (as) depoentes foi aprovada em concurso público e membros do Quadro Próprio do Magistério da Municipalidade. Somente uma professora não é concursada para a disciplina de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental. Esta docente possui concurso para professora generalista das séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, ministra aulas nas séries finais, pois quando há falta de professores (as), é prática comum no município o aproveitamento de docentes concursados para as séries iniciais, nas séries finais do ensino fundamental, desde que tenham a formação específica em nível de graduação.

Quanto ao ano de ingresso no município, o primeiro entre os homens foi admitido em 1989 e o último em 2004. Nas mulheres o ano de admissão mais remoto foi o de 1987 e o mais recente em 2005. Cinco docentes, um homem e quatro mulheres, possuem dois padrões de trabalho no município, ou seja, foram aprovados em dois concursos, tendo dessa forma toda sua vida profissional ligada a Secretária Municipal de Educação de Araucária.

Nos aspectos relativos à formação inicial, todos (as) com a exceção de uma professora que possui o título de bacharel⁹³, possuem habilitação em Licenciatura Plena em Educação Física. No quadro 1 é possível visualizar melhor as instituições de ensino superior nas quais os (as) docentes realizaram seus cursos de graduação.

Quadro 1 – Cursos de Graduação em Educação Física

Instituições	Número de docentes
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	7
Pontífice Universidade Católica – PR (PUC-PR)	6
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	1
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	1
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho (FAEFIJA)	1
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	1
Universidade de Mogi das Cruzes (UniMogi)	1
Total	19

Como visto, dezessete professores (as) se formaram em instituições paranaenses e somente dois, em instituições de outros estados. Entre as universidades e faculdades paranaenses as localizadas na capital totalizaram treze docentes e as fixadas no interior, quatro. Treze professores (as) são egressos de instituições públicas (federais ou estaduais), o restante se formaram na PUC-PR, uma instituição particular. Somente uma professora está fazendo outra habilitação, trata-se do curso de Turismo, numa instituição particular de Curitiba.

No que se refere ao ano do término do curso de graduação, a grande maioria se formou entre o final dos anos 80 e meados dos anos 90. A professora com o ano

⁹³ Justamente a professora que possui seu concurso para as séries iniciais de ensino fundamental, pois a habilitação mínima exigida pelo concurso para essa fase da escolarização era o curso de magistério no nível médio (antigo 2º. Grau).

de formatura mais antigo é o de 1984 (entre os homens 1986) e a mais novo no ano de 2006 (no masculino 2001).

Nos aspectos relativos à formação continuada, os (as) docentes buscaram ou ainda buscam seu aperfeiçoamento profissional, pois dezesseis possuem ao menos um curso de especialização *latu sensu*. Um professor e uma professora⁹⁴ cursaram duas pós-graduações e somente uma, não cursou especialização alguma. Doze professores realizaram suas especializações em instituições particulares da cidade de Curitiba, e seis em instituições públicas (quatro na UFPR e um na UNICAMP e uma na UFPEL)⁹⁵.

Assim é possível afirmar que, a maior parte dos (as) professores (as) cursou suas graduações e pós-graduações em um momento posterior ao chamado período de “crise” da Educação Física, vivendo e presenciando, de algum modo, o chamado movimento renovador e progressista nas instituições de ensino superior. Fato que se evidencia na fala do professor Rodrigo:

Rodrigo: “... o concurso público em São Paulo proporcionou várias portas, dentre elas, em 93, eu já fui para pós-graduação. Por causa da própria prefeitura indicando na formação continuada a possibilidade de prestar um concurso na UNICAMP pra especialização em educação física escolar. E foi o que eu fiz. Eu prestei esse concurso na UNICAMP e passei, e fui cursar um período de 450 horas anuais essa pós-graduação em educação física”.

Pergunta: “Como foi essa pós pra você?”.

Rodrigo: “Essa pós pra mim foi muito interessante porque como eu vim de uma universidade privada [...] E a efervescência da discussão da educação física estava acontecendo naquele período que era o período de 88, 89, e eu não participei. Só fui participar após a leitura da pós-graduação. Isso foi um contraste muito grande. Por isso que a pós pra mim foi uma coisa muito interessante. Eu pude analisar todo o curso e aproveitar com novas leituras da área. A questão da cultura corporal, do corpo e sociedade, da linha social, da linha construtivista. Foi bastante interessante o curso. Nós ficávamos Janeiro, Julho juntos. 15 dias juntos. Professores vindos de vários lugares, então, quase que um mini mestrado assim digamos”.

Pergunta: “Interessante porque foi nesse momento que você teve acesso a esse discurso da dita crise da educação física escolar”.

⁹⁴ A professora que possui dois cursos de pós-graduação *latu sensu*, está prestes de concluir o mestrado em Educação Física, na Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa de Sociologia do Esporte.

⁹⁵ Esse fato se deve principalmente porque as instituições de ensino público praticamente não ofertam mais cursos de pós-graduação *latu sensu*. Quando o ensino superior público oferece tais modalidades de ensino, como no caso da cidade de Curitiba, tais cursos são pagos e na maioria das vezes até mais caros que os ofertados pelo ensino superior particular. Além disso, o acesso às pós-graduações *stricto sensu*, são muito limitados, pois na Universidade Federal do Paraná as vagas são em número reduzido e nas instituições de ensino particular esses cursos são muito caros e onerosos.

Rodrigo: “Exatamente. Eu os peguei não só na leitura, mas eu tive contato direto com os docentes que discutiam essa área. Então os meus professores, por exemplo, o João Batista Freire que tava no auge da discussão com seu livro Educação de Corpo Inteiro. Tinha acabado de terminar sua tese de doutorado “De corpo e alma”. Wagner Wey Moreira que atuava na UNIMEP e a questão da escola e sociedade e a tendência fenomenológica da educação física ele foi um dos que deu aula pra nós. A questão da discussão da linha desenvolvimentista com a linha cultural [pausa] aconteceu naquele momento também. [...] Então nós tínhamos lá o Jocimar Daólio, com a questão da cultura. O professor Perez Galhardo, que trabalhou com a questão da educação motora ou a ginástica escolar também. A gente pode perceber a experiência dele lá no Chile que foi algo bem interessante para as práticas corporais da educação física. Mais a discussão acadêmica das tendências estava iniciando. Nós tínhamos muita indicação de Mauro Betti, de Celi Taffarel, que os professores indicavam os textos, os livros”.

Em relação ao local de trabalho, muitos (as) professores (as) atuam em outros espaços profissionais. Contudo, somente um professor e uma professora exercem a função de professor (a) de Educação Física fora da área escolar. O docente trabalha na Secretária de Esporte e Lazer da cidade de Curitiba. Já a professora, ministra aulas de Natação e Hidroginástica em academias particulares da cidade de Curitiba. Essa docente foi à única que mencionou o fato de trabalhar fora das atividades relacionadas à Educação Física, pois atua também como agente de turismo⁹⁶.

Os outros docentes exercem suas atividades no espaço escolar, sendo que dez deles (as) também ministram aulas na rede estadual do Paraná. Cinco só trabalham no município de Araucária. Uma docente trabalha na Prefeitura Municipal de Curitiba e outra professora tem um cargo na Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais⁹⁷.

4.2 - Trajetórias dos (as) professores (as) no campo das práticas corporais: engendrando as identidades de gênero

- Tu podes imaginar [...] o meu estado de espírito quando saí correndo do pátio do quartel e me precipitei para a cidade. Alguém me gritou alguma coisa, procurou me deter... acho que foi o Chiru, não tenho certeza... Mas não parei, continuei a correr, entrei meio às cegas por umas bibocas... umas ruas embarradas e escuras, uns becos de pesadelo... Me lembro vagamente duns cachorros que latiam, me perseguiam... de luzes em

⁹⁶ Trata-se a mesma docente que está cursando atualmente o curso de graduação em turismo.

⁹⁷ Vários (as) professores (as) possuem, além do município de Araucária, outros locais de trabalho. Contudo, muitos acabam por “pegar” e assumir aulas de substituição no município o que acarreta em diversos casos numa jornada de trabalho de até 60 (sessenta) horas semanais.

janelas... vozes humanas... O espasmo de estômago continuava, era como se minhas vísceras estivessem todas amarradas num nó... E sempre o gosto de fel... e a garganta ardida, porque eu respirava de boca aberta... O barro acumulava-se na sola dos sapatos e meus passos iam ficando cada vez mais pesados. A todas essas a voz de meu pai me perseguia: 'Vai covarde! Vai para baixo da saia da tua mãe! Vai, galinha! Não és meu filho!' [...] Tu vê... Eu era um 'galinha' e não deves esquecer o duplo sentido que essa palavra tinha para nós meninos na escola. O pontapé do velho me ardia não só no traseiro, como também no corpo inteiro. Eu era um poltrão numa terra cujo valor supremo é a coragem, a hombridade, a machidão. O que me acontecera correspondia a uma castração, mas uma vergonhosa castração em público. Pensa bem Bandeira... Em breve a cidade inteira ia saber de tudo. Os sargentos se encarregariam de espalhar a história. Com que cara ia eu enfrentar o mundo? (VERISSIMO, 1997, p.700).

A confissão realizada por Floriano Cambará, ao personagem Roque Bandeira, sobre sua participação na revolução de 1930, mostra como existem determinados rituais de masculinidades. Tais práticas se assemelham bastante com as exigências masculinas no campo esportivo, pois em muitos casos, a inserção a rituais masculinos são feitos pelas mãos paternas ou por outro adulto do sexo masculino (que várias vezes é um professor de Educação Física).

Tentando visualizar essas questões, o próximo passo foi interrogar os (as) professores (as) sobre as suas trajetórias dentro do campo das práticas corporais. Naquilo que se refere às aulas de Educação Física, enquanto alunos (as) da educação básica, os docentes do sexo masculino, informaram que suas práticas corporais de 1º. a 4º. série versaram basicamente sobre Jogos e Brincadeiras. Assim como nós homens, os conteúdos mais citados pelas mulheres foram os Jogos e Brincadeiras. Contudo, existiam diferenças de gênero, pois as atividades esportivas foram ofertadas desde muito cedo aos meninos. Além disso, o número de mulheres que não tiveram aulas de Educação Física nesse período foi muito maior do que entre os homens⁹⁸.

No que se refere ao grau de participação nas aulas de Educação Física de 1º. a 4º. série, novamente uma divisão generificada se evidenciou, pois entre os homens quatro docentes consideraram sua participação como muito intensa ou ativa, as outras menções foram como razoável (dois professores) e nenhum envolvimento com aula (um docente). Já entre as mulheres, nenhuma considerou sua participação

⁹⁸ Não estou indagando que tais afirmações são generalizáveis e universais. Claro que existem diferenças relacionadas ao tempo e ao espaço. Entretanto, o fato de várias professoras, com uma faixa etária de 40 anos de idade, terem informado situações similares, me levam a acreditar numa possível tentativa de generificação do currículo escolar em Educação Física, ou seja, essa disciplina escolar era mais importante para os meninos que para as meninas.

como muita intensa, três professoras colocaram como intensa e duas como razoáveis. Uma marcou que sua participação foi tímida, e outra não marcou opção alguma. As outras cinco, assinalaram que não tiveram participação nas aulas, pois estas simplesmente não foram ofertadas para elas. O que mostra que a participação feminina nas aulas de Educação Física não era tão exigida como para os membros masculinos da pesquisa.

Inclusive o professor Rodrigo, que não teve aula nesse período da escolarização, argumentou que isso foi algo que marcou negativamente sua experiência escolar:

Rodrigo: Na pré-escola eu participava de várias atividades porque o local que eu freqüentava era um local que pegava um quarteirão. Então não era uma simples pré-escola. Era um centro de educação infantil enorme. Com alimentação, com um espaço pra natação, um espaço pra várias atividades né? Então a gente tinha, era um período muito rico de convivência entre coleguinhas na época. E quando eu fui pra escola ouve o choque. Não tinha educação física no período da escola. Era uma escola estadual. E essa escola como era perto de casa, a minha mãe também optou por me matricular, realmente eu fiquei um pouco frustrado por não ter nada em relação à educação física nos primeiros quatro anos de vida escolar. Coisa que eu só fui ter contato com a educação física na quinta série”.

As questões relativas ao esporte se tornaram evidentes nas aulas de 5^o. a 8^o. série, pois esse conteúdo superou o de Jogos e Brincadeiras. Tanto que, todos (as) professores mencionaram o esporte. Esse fato mostra, conforme aponta Valter Bracht (1992; 1997), a clara influência da instituição esportiva na configuração dessa disciplina escolar.

Ao entrevistar os três professores detectei que essa influência esportiva teve uma presença masculina muito marcante (figura paterna e/ou pela do professor homem de Educação Física). (NOLASCO, 1997). Essa imagem masculina (pai, familiares e professores) ficou evidente na seguinte passagem de uma das entrevistas:

Amaral: “Eu fui um atleta, bom atleta. Nunca fui excelente atleta, mas sempre fui titular de tudo o que eu participava. Eu fui campeão, campeão não, desculpe. Terceiro lugar com o voleibol com 14 anos nos jogos abertos do Paraná, numa cidade chamada Cornélio Procópio. Isso quando era moleque. Fui campeão pela COPEL jogando basquete, futsal. Fui campeão nos 400m lá na minha região teve um campeonato paranaense”.
Pergunta: “De onde você é?”.

Amaral: “Sou de Figueira, norte do Paraná. Campeão de 400m. E outros esportes. Natação disputei em Ponta Grossa, fui campeão lá uma vez. Isso era sorte no esporte. E isso me fez levar até a educação física”.

Pergunta: “E isso teve alguma influência familiar?”.

Amaral: “Meu pai era bom atleta, meus irmãos, a família já. Meu vô era remador”.

Pergunta: “Isso vem desde casa?”.

Amaral: “De casa. Sempre fui muito bom de bola, jogo bola e tudo, tudo”.

Pergunta: “Influência de professores da educação física?”.

Amaral: “Tive um professor chamado Galo. Me puxou pro vôlei. Aí depois veio um outro que gostava do basquete, me puxou pro basquete”.

A figura paterna se mostrou mais presente na entrevista do professor Rodrigo:

Rodrigo: “Eu, desde que eu nasci sempre fui ligado ao esporte porque eu, quando tava na pré-escola, tinha aula de judô. E eu lembro que eu derrubava as minhas irmãs, eu gostava de lutar com minhas irmãs e era muito conhecido por isso. Por lutar judô. Depois comecei a jogar futebol e aos 9 anos já era uma atleta. Já era federado. Jogava bola num clube chamado Nacional Atlético Clube. Então foi um período também interessante na questão do esporte. Isso futebol de salão. E nesse período, também 9, 10 anos, também completei um período em que eu tive frustrações. Ser titular e de repente ser reserva. Meu pai cobrando muito. A cobrança da figura masculina em relação à atitude do filho jogar bem. Isso foi muito presente. Foi benéfico e maléfico pra minha vida”.

Pergunta: “Então seu pai foi uma influência marcante?”.

Rodrigo: “Marcante né? Então, até do time que eu torço que eu admiro que é o São Paulo, meu pai era são-paulino também, me levava no estádio, foi por ele que eu comecei a ir ao estádio de futebol e a jogar. Então eu jogava futebol de salão, jogava futebol de campo, e tinha, percebia uma grande diferença quando eu estava jogando sem o meu pai olhar e com o meu pai olhando. Normalmente quando meu pai estava olhando, observando, eu jogava mal. Normalmente quando ele não estava olhando eu jogava bem.

Rodrigo: “Fui ter contato com o esporte jogando a partir dos 9 anos”.

Pergunta: “Teu pai te levava?”.

Rodrigo: “Meu pai me levava”.

Pergunta: “Ele jogava futebol?”.

Rodrigo: “Meu pai era um atleta, mas a gente chama de boleiro né? Meu pai era gráfico. Ele se aposentou muito cedo, trabalhava numa empresa alemã. Depois ele trabalhou na prefeitura de São Paulo como gráfico. Mas o meu pai ele sempre jogava aos finais de semana e nos meios de semana. Com os colegas, os clubes de bairro. Eu acompanhava meus pais nos jogos do clube do bairro”.

O professor Rodrigo, apesar de indicar que o pai teve bastante influência na sua vida esportiva, argumentou que foi a figura paterna que o retirou da prática esportiva, pois ele “necessitava”, conforme aponta Sócrates Nolasco (1995), entrar num outro campo importante para a configuração da masculinidade, ou seja, o mundo do trabalho:

Rodrigo: “Meu primeiro emprego foi como office boy só que meu pai me tirou de um campeonato de handebol na escola, campeonato metropolitano que a escola tava disputando. Então foi um choque pra mim esse período de saída do campeonato de handebol pra trabalhar como office boy. Então meu pai tinha esse dilema. Na verdade essa contradição. Ele queria que eu fosse esportista, mas ao mesmo tempo que eu trabalhasse. Ele não queria que eu dependesse do esporte pra viver. [...] ele tinha o sonho que eu fosse jogador de futebol, mas aí quando apareceu a oportunidade de um trabalho, ele me indicou”.

A saída do esporte para o mundo do trabalho, pelas mãos de seu pai, foi explicada mais detalhadamente pelo entrevistado:

Rodrigo: “Foi aquele período de ida pro trabalho como office boy, ganhando pouco e não poder nem desejar, concorrer, disputar uma vaga numa peneira num clube. Ou jogar um outro esporte, eu não tive essa oportunidade. A influência do meu pai e o desejo do meu pai em trabalhar, não pelo esporte porque meu pai não entendia que se vivia pelo esporte. Meu pai tinha muitos amigos ex-jogadores de futebol. Muitos desse amigos contavam as agruras do que era o futebol. Então me parece, não sei se isso é verdade, meu pai não ta vivo pra poder confirmar essa história, mas hoje com 40 anos, analisando, olhando pra trás, me parece que meu pai não tinha muita vontade que eu fosse pra esse meio porque ele tinha os relatos na cabeça dele desses colegas que foram ex-jogadores de futebol. Meu pai foi amigo, por exemplo, de alguns jogadores da Ponte Preta. Aquele técnico Djair, foi técnico do Corinthians, lateral da Ponte Preta, foi amigo do meu pai. Bozó, Roberto Dias do São Paulo ,meu pai foi amigo do Beline que foi capitão da seleção brasileira, meu pai tinha várias amizades de ex-jogadores de futebol que esses relatos desses colegas talvez o deixaram um pouco frustrado em relação a indicar o filho pra poder jogar futebol. O desejo dele era que eu trabalhasse mesmo! Em outras áreas. Na área privada, administrativa, fábricas. Se eu fosse um operário meu pai ficaria feliz.

A mudança do campo esportivo para o mundo do trabalho, não foi algo muito aceito por esse professor, contudo, ele “necessitava” entrar num campo do mundo masculino, o do trabalho⁹⁹ e um retorno às práticas esportivas só poderia ser relacionado ao labor:

Rodrigo: “Cheguei a praticar Handebol. Pratiquei na escola [...] Era titular da escola que era estadual [...] Exatamente a gente participava de campeonatos, joguei contra Mackenzi, joguei contra colégio Santo Américo, contra as escolas da região do centro de São Paulo, então nós tivemos

⁹⁹ O professor Rodrigo afirmou que seu pai pretendia inseri-lo em outro campo importante para a configuração da sua masculinidade: a inserção no universo da sexualidade. O seguinte trecho da entrevista ilustra muito bem essa questão: “Meu pai, quando eu tinha 14 anos, queria que eu fosse me prostituir como ele fez, por achar que eu sou homem. Embora eu seja homem, mas não precisava fazer isso pra mostrar que eu era homem. Mas era uma cultura machista dele que os homens tinham que ir pra rua de prostíbulo. Pra poder perder a virgindade”.

boas classificações e foi num período desse de semi-final, que nós estávamos quase indo pra final, que eu sai do time pra poder trabalhar”.

Pergunta: “Fale um pouco dessa questão da saída do time para trabalhar”.

Rodrigo: “Pois é. Quando eu tive que falar com meu professor de educação física, pra ele poder me dispensar das aulas através de um atestado de trabalho, foi um dos períodos mais frustrantes da minha vida. Ao mesmo tempo de expectativa que eu ia ter o meu dinheiro. Mas foi um período de rompimento com a escola. Eu senti que foi um período de rompimento com aquela convivência escolar que me ajudou bastante; amizade, então quando eu soube no outro dia que o time foi desclassificado, isso me frustrou muito porque, mesmo que eu fosse na derrota eu poderia ter participado desse jogo final. Então quando eu fui trabalhar como office boy foi uma experiência ao mesmo tempo desagradável, mas também de muito enriquecimento como pessoa, como homem. Aprendi a ganhar meu dinheiro, aprendi a conviver com a questão de segurança, violência né? Conheci muito a questão comercial. Então foi um período de crescimento como homem muito grande. Foi nesse ponto, não culpo meu pai não. Foi importantíssimo. Foi o que me deu o fato de eu ter sido uma pessoa de classe média baixa e ter de trabalhar pra me sustentar. De repente conseguir estudar, fazer uma universidade, fazer uma pós-graduação consegui passar nos concursos. Meu pai ficou muito orgulhoso de mim. Lembro que quando fui à formatura, na colação da graduação da universidade de Mogi das Cruzes meu pai ficou muito orgulhoso de mim. Eu lembro que tinha uma pastelaria maravilhosa em Mogi e tinha um pastel de palmito recheado com queijo e eu paguei o pastel pro meu pai e falei: “olha, é aqui que a gente come pastel na universidade”. E meu pai ficou muito feliz por ver o filho dele formado. Não pela questão da educação física em si. Mas pelo fato de eu ter feito uma faculdade.

Além do pai, Rodrigo salienta a presença de professores de Educação Física na sua inserção nas atividades esportivas:

Rodrigo: “Mas naquela época, os mesmos rapazes ou amigos da 5ª série, se formaram juntos na 8ª série, dentre eles, digamos que, de cinco colegas, três são professores de educação física, incluindo eu. Então foi uma experiência intensa com a educação física. O que marcou pra mim foi esse período de 5ª a 8ª série, de repente solidificou o desejo de ser professor de educação física. Meu professor, por exemplo, ele era ex jogador de futebol. Professor Vicente, jogou no Náutico. E depois ele veio pra São Paulo, jogou na Portuguesa, jogou no Nacional, nesse clube que eu também joguei. Depois de um tempo ele saiu dessa escola. Tive influência do professor Maurílio que é anterior a esse Vicente que trabalhava muito com a questão da ginástica olímpica.

O professor Joaquim afirma que a presença dos professores de Educação Física, foi preponderante:

Joaquim: “Eu sempre vivi no interior e no interior você desde pequeno convive com o esporte. Então é na vizinhança, é no quintal jogando bola, no campo. Na escola sempre participando das aulas de educação física. Fazendo um parêntese, hoje uma coisa que eu não entendo é como que os alunos não gostam das aulas de educação física, como não consegue gostar da educação física. Porque na minha época você fazia de tudo pra

ter educação física. E era uma época que era aquela aula tecnicista, aquela aula tradicional. Então era teste de 12 minutos, era correr, saltar, canguru, abdominal. E eu tinha paixão por aquilo. Não via a hora de chegar logo à aula pra fazer a mesma coisa. Então eu sempre vivi na educação física e envolvido com esporte. Tinha uns professores que gostavam que eu ajudasse a pegar bola, fazia isso, fazia aquilo. Então sempre participei de jogos desde na época o ginásio até o segundo grau. Jogava handebol, jogava futebol. Então minha vivência foi sempre dentro do esporte. E desde aquela época eu conversava com os professores de educação física e fui vendo que eu tinha um gosto pra educação física. [...] Então sempre tive um apego pelo esporte. Sempre tive bons professores que me ficavam cativando um pouco pra gente fazer a faculdade de educação física”.

Pergunta: “E algum professor de educação física nesse processo foi marcante?”.

Joaquim: “Foi, o professor João Albano, que foi o professor que trabalhou comigo de 5ª até o 2º grau, que foi um daquelas pessoas que quando vai para o interior de acaba criando raízes. Então sempre me deu apoio, sempre me deu força e como eu disse, sempre fui um bom aluno e tive boas amizades. Até hoje vou a casa dele, converso com ele, bato papo. Então nessa época sempre estive do meu lado. Sempre me incentivou. É gratificante. Então sempre tive o apoio dele”.

Pergunta: “Foi esse professor que praticamente te inseriu no mundo dos esportes?”.

Joaquim: “Foi desde a 5ª série ele sempre deu aula pra mim até o 2ª grau. Nós vimos inclusive uma coisa que eu sempre comento com meus alunos, ele não ganhava, não tinha hora treinamento para ele ganhar e nós tínhamos vários amigos na época que queriam participar dos jogos escolares na cidade de Umuarama no basquetebol. Não tínhamos uniforme, não tínhamos nada. Saímos pedindo pelo comércio quem podia contribuir. Mandamos fazer o uniforme e ele ia duas vezes na semana, quatro horas da manhã na quadra. Então a gente via que o esforço dele era por gostar mesmo da modalidade. E isso me cativou. Me fez com que eu gostasse de esportes”.

As práticas esportivas, apesar de serem majoritárias, não foram às únicas no ensino de 5º. a 8º. série. A Ginástica foi lembrada por nove professores (as); Jogos e Brincadeiras - oito docentes e Dança (três professoras). Quanto às questões de gênero, a única diferença significativa, foi uma maior indicação do conteúdo Ginástica e Dança pelas mulheres. Fato que mostrou que, após a esportivização da Educação Física as práticas rítmico-expressivas, foram mais relacionadas com o universo das mulheres¹⁰⁰.

Se nos conteúdos utilizados nas aulas, não se notou nenhuma diferença significativa entre os membros do sexo masculino e feminino, o mesmo não se pode falar em relação ao grau de participação nas aulas. Entre os homens, cinco

¹⁰⁰ De acordo com Maria do Carmo Saraiva (2002, p.81), a Educação Física ajudou a masculinizar o esporte e a feminilizar as atividades rítmico-expressivas. Essas questões também são mencionadas nos trabalhos de Marcelo Victor da Rosa (2002), Nicole Roessle Guaita e Marcelo Moraes e Silva (2005).

indicaram sua participação como muito intensa ou intensa, os outros dois, salientaram que seu envolvimento era razoável. Já entre as mulheres, seis colocaram que sua participação foi muito intensa ou intensa e cinco apontaram como razoável. Apesar de considerar os dados dos sujeitos femininos suficientes, lembro que a amostra consta de professoras de Educação Física, ou seja, são mulheres que possuem alguma ligação com as práticas corporais. Essas informações corroboram com as afirmações de que o mundo dos esportes, conforme apontam Michael Messner e Donald Sabo (1990; 1994), Carmem Sílvia Moraes Rial (1998), Pierre Bourdieu (1999), Donald Sabo (2002), Pablo Ariel Scharadrodski (2002), Robert W. Connell (2003), Pablo Ariel Scharadrodski (2006e) e Pablo Ariel Scharadrodski e Mariano Narodowski (2006), é um território masculino por excelência e como espaço produtor de determinadas masculinidades. E as mulheres que quiserem adentrar nesse lócus, teriam que quebrar importantes fronteiras de gênero. Nesse sentido, penso que o envolvimento menor das mulheres com as aulas de Educação Física, seria fruto das primeiras relações de poder exercidas historicamente sobre os corpos femininos nos processos de escolarização.

Quando perguntado sobre suas aulas no antigo segundo grau, hoje ensino médio, poucas mudanças são detectadas no que se refere aos conteúdos. O elemento mais trabalhado continuou sendo a prática esportiva. Somente uma professora, que fez o curso de magistério, indicou que suas aulas de Educação Física versaram sobre Jogos e Brincadeiras, pois os objetivos eram de prepará-la para exercer a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

A Ginástica e os Jogos e Brincadeiras, foram lembrados por seis dos (as) docentes. Já a Dança foi lembrada por três mulheres. Fato que demonstra que tal manifestação corporal, historicamente, foi, e continua sendo, muito relacionada ao mundo feminino.

Uma das entrevistadas, a professora Amanda, que além de ministrar aulas no município, também trabalha com Educação Física em penitenciárias estaduais¹⁰¹, indicou pontos semelhantes em relação ao conteúdo de ginástica:

¹⁰¹ A professora Amanda é docente da Secretária Estadual de Educação (SEED-PR), porém ministra aulas de Educação Física nas penitenciárias da cidade de Curitiba.

Amanda: "... eles têm uma resistência maior na penitenciária masculina em relação à ginástica que, nem esse termo pode ser usado. Então eles têm uma questão de cultura que o homem tem que fazer exercício, atividade de força. Então você vai colocando algumas atividades diferenciadas, mas existe uma resistência. E como mudam muito as turmas ainda continua tendo. As mulheres elas se dedicam mais, culturalmente elas são mais flexíveis. E elas atuam sem vergonha. Elas atuam de qualquer forma. Os homens não, os homens eles cruzam o braço e ficam observando. Eles são mais observadores. Eles não se soltam numa atividade. Só com o tempo que eles começam a ter confiança, eles vão se soltando".

A feminilização dos conteúdos de Ginástica e Dança, ajudam a produzir determinados tipos de masculinidades, tanto no que se refere, conforme aponta Robert W. Connell (2003), às masculinidades hegemônicas, como as consideradas não hegemônicas (subordinadas, cúmplices e marginais).

Quando perguntado sobre seu grau de participação nas aulas de Educação Física no antigo segundo grau, as professoras, diferentemente das outras fases de escolarização, se mostraram mais envolvidas nas aulas do que os colegas do sexo masculino, pois oito delas consideram seu envolvimento como muito intenso ou intenso. Já entre os homens, esse número foi de três. Nesse sentido, penso poder afirmar que o envolvimento maior das mulheres com as aulas de Educação Física, deve-se a fato delas já terem quebrado determinadas barreiras de gênero no que se refere às práticas corporais e esportivas. Inserção que, a meu ver, as incentivaram à cursar uma graduação em Educação Física.

Em uma das entrevistas, a professora Guilhermina salientou pontos que permitem indicar o rompimento das fronteiras de gênero:

Guilhermina: "Porque eu brincava com meus irmãos, jogava futebol de igual pra igual. Não tinha, ela é menina, cuidado pra não machucar. A ela é menina ela é mais fraca. Não! Eu jogava de igual pra igual. A gente brincava igual. Que é um desafio, que é pra você ver que às vezes você tem potencialidade em alguma coisa e que não é diferença por gênero, e sim por desenvolvimento. Por prática".

Ponto que foi abordado com mais profundidade por outra professora:

Pergunta: "Você como mulher nesse período, como era essa relação com a socialização com essa coisa de você querer praticar [...]".

Amanda: "Era muito preconceituoso, né? Eu gostava de jogar mas minha mãe não me deixava jogar futebol. Mas daí eu dava um jeitinho e acabava jogando, não só futebol, qualquer coisa com bola era meio preconceituoso".

Pergunta: "Você praticava isso na rua, na escola?"

Amanda: "Na rua, na escola, onde desse eu estava [...]".

Pergunta: “Como foi isso dentro da escola?”.

Amanda: “Ah não, eu era chamada de pelezinho. Pela habilidade que eu tinha então os meninos queriam que eu jogasse porque eu jogava bem. Só que eu ficava em dúvida né? Porque vinha na cabeça o que a mãe falava, que na podia, que menina não podia jogar que menina não podia se misturar com os meninos. Então eu tinha esse receio”.

Pergunta: “Era aceita pelos meninos”.

Amanda: “Era aceita e eles gostavam porque eu jogava bem”.

Pergunta: “E com as meninas? Sofria o preconceito das meninas na escola por causa disso?”.

Amanda: “As meninas assim: - ‘ai, ela só fica com os meninos, ela não quer participar da nossa brincadeira, não sabe brincar com a gente’. Então me excluíam um pouquinho”.

Ao perguntar sobre o elemento mais trabalhado durante os seus cursos de graduação, a vinculação da Educação Física com o Esporte continuou evidente, pois somente uma professora não mencionou essa manifestação corporal. Todavia, um elemento chamou bastante atenção, a valorização da experiência esportiva em detrimento à formação universitária, ou seja, conforme aponta Zenólia Christina Campos Figueiredo (2004), alguns/algumas docentes valorizaram mais as experiências sócio-corporais adquiridas na sua vivência esportiva, do que a própria formação superior. Fato comprovado em trecho retirado da entrevista do professor Amaral:

Amaral: “Na faculdade foi um desastre. Eu me decepcionei muito com a faculdade. Eu acho que faculdade não me trouxe muitos subsídios. Pra minha carreira quase nada né? Acho que a minha parte de participação esportiva teve mais valor que a faculdade tinha. Faculdade tinha mais é, pra ser sincero, o canudo em si”.

As experiências sócio-corporais, não se tornam as únicas alternativas. A professora Amanda, teve uma postura diferenciada em relação a sua graduação:

Pergunta: “Então você tem uma relação um pouco crítica com o seu currículo?”.

Amanda: “Bastante crítica. Assim, as disciplinas elas eram direcionadas todas pra competição e para performance da atividade esportiva. E quando eu chegava na parte da área escolar aí eu sentia alguma coisa diferente. Então já nessa época eu optei realmente no que eu queria fazer que era em escola. E não em academia porque a estética corporal não era a minha praia. E eu não ia, não tinha uma relação boa com essa parte, academias [pausa], eu sentia que eu não ia me dar bem”.

Sobre os principais aspectos trabalhados durante o curso de graduação, uma clara divisão de gênero se evidenciou. Uma vez que a Educação Física escolar foi mencionada por oito mulheres, contra apenas um homem. Nesse ponto, apesar das

mulheres terem rompido algumas fronteiras de gênero no campo da Educação Física, elas deveriam ocupar determinados espaços. No caso específico das professoras pesquisadas, o lócus seria a Educação Física escolar.

O professor Joaquim, no transcorrer de sua entrevista, mostra como era essa divisão generificada no currículo do curso de Educação Física, no final dos anos 80:

Joaquim: “Tínhamos ginástica olímpica e a dança optativa. Na Época ainda era optativa. Quem queria fazer dança fazia, quem queria fazer futebol fazia”.

Pergunta: “Podia falar um pouco sobre isso?”.

Joaquim: “Que eu posso dizer que [...] eu acho que pra não forçar a menina que não gosta de jogar futebol a jogar o futebol, ou dizendo que – ‘ah, a menina não joga futebol, a menina não vai trabalhar com futebol, vai trabalhar com dança, vai dançar’. E ao mesmo tempo dizendo – ‘os meninos vão trabalhar com futebol e as meninas vão trabalhar com dança’. Então era optativo para turma. E escolhia, ou fazia futebol, ou fazia a dança. Então dá pra ler esses dois lados. Eu que nunca tive problemas de ser mal resolvido acabei fazendo os dois. O futebol ficou com um período que era à noite e a dança que era no período da manhã”.

A divisão generificada se repetiu quando perguntado, sobre o principal interesse dos (as) docentes no período do curso de graduação. Os assuntos relacionados à Educação Física escolar se mostram ainda mais presente nas falas das professoras. Não estou argumentando que as docentes, durante a graduação, não se interessavam por outras áreas da Educação Física, pois as respostas são muito semelhantes entre homens e mulheres. O que quero argumentar é que, o lado feminino mencionou muito mais os assuntos relacionados à Educação Física escolar, que o lado masculino. Fato que, a meu ver, comprova que a profissão docente é um ofício generificado.

Quando interrogados (as) sobre quais motivos os (as) levaram a cursar uma graduação em Educação Física, as respostas entre homens e mulheres foram muito parecidas. A maioria das respostas girou em torno do gosto pela prática de atividade física e inserção nas práticas esportivas (ex-atletas e atletas frustrados). Essa questão pode ser visualizada no seguinte trecho da entrevista do professor Rodrigo:

Rodrigo: “Eu fiz a educação física como opção na época porque na verdade eu queria ser jogador de futebol. Depois eu fui trabalhar como office boy na adolescência e aí eu entrei na universidade com um pouco assim de frustração por não ter sido jogador de futebol”.

Outro ponto que as questões de gênero se mostraram muito presentes, foi quando os (as) docentes foram indagados sobre quais motivos levaram a dar aulas de Educação Física em escolas. A maioria dos professores salientou que seu interesse se devia a oportunidade e pela estabilidade que um concurso público proporcionava.

Amaral: “Foi devido passar em concurso público e não conseguir coisa melhor”.

Carlos: “A oportunidade, a princípio visava trabalhar com esporte, treinamento, mas acabei direcionando minha carreira para a área escolar ampliando minha prática.”

Sergio: “Sempre gostei de esporte e era o único meio de ganhar a vida”.

Entre as mulheres argumentos semelhantes aos homens foram apresentados:

Guilhermina: “Ter entrado no concurso...”.

Mônica: “Oportunidade de fazer um concurso público e passar”.

Janaína: “Antes de concluir a faculdade prestei o teste seletivo para o Estado e em 1995 comecei a lecionar no Estado, daí para frente me direcionei para esta área”.

*Vitória: “Necessidade de ter um trabalho seguro Não gosto de Educação Física escolar. Trabalho por necessidade. *Desculpe a resposta, estou muito chateada com a escola atual e até mesmo com o sistema educacional”.*

Contudo, a maioria das professoras apresentou falas diferentes, pois se aproximaram mais de um discurso sobre a importância da função docente. Um enunciado, conforme aponta Guacira Lopes Louro (1989; 2002; 2004a), mais próximo do universo feminino do que do masculino.

Sueli: “O prazer por trabalhar com crianças e adolescentes”.

Amanda: “Em minha formação a maior identificação era o trabalho com crianças...”.

Cacilda: “Desde o magistério eu já tinha interesse pela área”.

Fernanda: “Passei por todas as áreas: treinamento, academia, educação. Conclui e ainda vivo em constantes conflitos. Porém, a escola é a grande mágica. Perceber que você pode mostrar os caminhos e estabelecer constantemente reflexões. Estabelecer e criar oportunidades corporais que contribuam ao crescimento, respeito e valorização e muito mais”.

Feitas estas considerações sobre quem são estes (as) professores (as) é que trabalharei com as questões relativas ao currículo oficial do município.

4.3 - Os (as) docentes e a produção do currículo: algumas considerações

Mais tarde, Bandeira voltou ao assunto: 'Queres saber qual o problema de Floriano como escritor? É proprietário duma rica mina, mas não a explora em profundidade. Trabalha a céu aberto, contentando-se com o medíocre minério da superfície. Se ele cavasse nas entranhas da terra, estou certo que encontraria os mais ricos metais. Talvez nem ele mesmo possa avaliar a riqueza de sua mina. Seu medo de cavernas, dos labirintos escuros das almas, o mantém na superfície da vida e dos seres. O nosso querido amigo é o homem do sol. '. (VERISSIMO, 1997, p. 912).

Tentando entrar nesse solo subterrâneo dos (as) personagens da pesquisa e que apresento a relação dos (as) docentes com a atual Diretriz Curricular do município.

A noção da corporalidade, defendida por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (1998; 2003), presente na atual Diretriz Curricular do município não parecem ser entendidas pelos (as) docentes, como um documento escrito por eles (as) próprios (as), pois oito consideraram suas contribuições ao documento como insignificantes. Somente cinco atribuíram seu envolvimento como muito ativo ou ativo. Seis professores (as) atribuíram como considerável sua ligação no processo.

Ao olharmos com a atenção para a proposta do ensino fundamental da rede estadual, que estava sendo pensada no mesmo período e que tinha também como um dos assessores o professor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, nota-se que os pontos são praticamente os mesmos levantados em Araucária¹⁰².

Será isso uma mera coincidência? Acredito que não, pois dentro das relações de poder, o assessor é quem tem acesso ao dito saber acadêmico. E é evidente que ele levaria suas idéias para o interior do corpo curricular. O que não corroboro é a utilização do discurso, que prega que tal documento se trata de uma produção coletiva, que valorizou em toda a sua construção, as experiências e as vozes dos (as) professores (as).

¹⁰² Mais detalhes sobre a corporalidade e o currículo do ensino fundamental da Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) consultar dissertação de mestrado de Rodrigo Tramutolo Navarro (2007).

Contudo, alguns/algumas docentes se consideraram contemplados com a nova proposta curricular:

Carlos: “Sempre procurei acrescentar experiências e refletir sobre a condição atual da Educação Física escolar”.

Joaquim: “Participação em todas as discussões e atividades desenvolvidas com os professores de Educação Física da Rede e da Coordenação”.

Vitória: “Participei de todos os cursos com o Marcus Taborda, ajudei na construção e na discussão junto com os professores de Educação Física, a Cássia e outros palestrantes.”

Questões que foram resumidas na fala do professor Rodrigo:

Rodrigo: “Esse documento ele é fundamental. Lógico que ele precisa sempre ser revisto. Esses dias eu tive (re) estudando o documento. Reescrevi novamente um texto pra questão da avaliação do ensino de 9 anos. Fui buscar a questão da cultura corporal, o que a cultura corporal pensa, pra depois chegar na corporalidade. Então eu percebi que ambos, cultura corporal e corporalidade, eles já fazem presença no meu dia a dia e no meu ensino. Agora corporalidade pra mim eu não tenho como abrir mão. Entendo que o objeto de estudo onde as manifestações corporais são considerados as marcas que os alunos trazem, tudo o que se processa na sua vida, no seu bairro, no seu cotidiano, a relação com a cidade, com o bairro, perfil cultural, isso tudo me interessa. Isso tudo faz parte do meu estudo pra planejar minhas aulas. Eu vejo o quanto que a corporalidade amplia essa possibilidade de intervenção. Ela amplia a possibilidade de intervenção do professor. Eu acho que isso, esse documento veio trazer sim essa abertura”.

Já seis professores (as), resumem simplesmente sua participação na construção do novo currículo, como sendo algo restrito a ir ao espaço de formação continuada. Fato que a meu ver, não se configura como elemento efetivo de produção curricular. Contudo, vários (as) professores (as) indicaram que nem mesmo participaram do processo de construção curricular:

Cristiane: “Poderia ter tido uma atuação mais presente, porém os horários de aulas e aulas extraordinárias não permitiram que eu deixasse a escola”.

Janaína: “Por ter aula nos dias da hora atividade, em 2004, não participei dos encontros, já em 2005 e 2006 pude participar dos encontros e das discussões”.

Mônica: “Fiquei um ano afastada (licença maternidade e licença prêmio)”.

Sérgio: “Não entendia muito bem essa nova Diretriz”.

Nicolas: “Estou desmotivado profissionalmente”.

Fernanda: “Momentos de conflito e sentimento de exclusão”.

Amaral: “Trabalhei na reforma física da nossa escola. O que tomava muito tempo”.

Outros (as) participaram, porém, apesar da oportunidade de fala ficaram restritos (as) à posição de espectadores (as). Poucos (as) se mostraram contrários ao currículo no seu processo de construção. Ora por receio de se expor frente a um assessor com inserção acadêmica ora por desconhecer determinados assuntos relativos à Educação Física escolar. Novamente pude notar nas falas, que muitos nem participaram do processo. Então, como afirmar que esse currículo valoriza a experiência, o saber e a voz do (a) professor (a)?

O professor Rodrigo resume alguns pontos que podem explicar tais questões:

Rodrigo: “Os professores não têm ainda o total entendimento da corporalidade. Eu vejo que os professores pedem muitas oficinas de práticas corporais. Nem todos concordam em contribuir com as próprias experiências na escola para poder legitimar um estudo da corporalidade. Então eu percebi que o professor de educação física ele é muito resistente em estudar. Eu acho que isso falha muito no nosso grupo. Daí veja bem, ele não vai conseguir aplicar um objeto de estudo novo. Então eu vejo que muitos professores têm medo de investir em alguma coisa que ele não está compreendendo. Agora, por exemplo, nós temos em torno de 29 professores atuando. Desses 29 tem aqueles que nunca apareceram em encontro coletivo nenhum. Então, a gente tem a oportunidade de estar montando um banco de dados da experiência dos docentes em Araucária. Então nos temos alguns professores que tem sido as locomotivas desse processo. Então desses 29 professores uma média de 5, 6 professores que realmente utilizam a corporalidade como objeto de estudo e tem tido experiências diferentes. Mesmo entre esses 5 ou 6, alguns ainda não tem tanta compreensão, mas não ficam na diretriz antiga. Pegam o hall de conteúdo da diretriz atual, o entendimento da questão de gênero, um entendimento da questão de práticas corporais diversificadas. Não fica na mesmice do hall de conteúdos antigos. Então eu tenho percebido que tem alguns professores que levam a sério essa questão. Só que a conjuntura municipal não tem ajudado a gente a continuar essa discussão de forma mais ampla. Então hoje a diretriz curricular ela não está em pauta no município. Acho que muito disso prejudica a relação de estudar e re-estudar uma diretriz curricular. Nós vamos ter uma oportunidade agora de rever uma questão de uma produção de um texto por causa do ensino de nove anos que vai voltar de novo à discussão da diretriz curricular. Agora o que eu percebo é o seguinte: nós tentamos trabalhar em cima da questão das experiências docentes. Essas experiências docentes têm ajudado muito a contribuir com os professores. O nosso próximo passo é juntá-las e formar um documento único pra entregar aos colegas e fazer essa experiência que na verdade é um documento pedagógico, um caderno pedagógico e com as reservas de mídia. Hoje a nossa função é fazer com que esse entendimento seja maior através das práticas docentes, mas a gente não vai conseguir isso se não tiver leitura. Eu vejo que falta muita leitura do profissional. Ele fala coisas que não deveria que não pensou e que não leu. Muitos desses

profissionais se não tivessem passando por uma conjuntura tão difícil no município que é conjuntura salarial, Plano de Cargos e Carreira, questão de carga horária, a questão de investimento na educação, material, talvez os professores estariam mais dispostos a estudar um pouco sobre essas questões. Então hoje eu vejo que discutir diretriz curricular numa situação de conjuntura difícil, tem sido um pouco complicado”.

O argumento sobre a falta de interesse é assumido por uma professora:

Guilhermina: “Na verdade, eu acho que da minha parte falta um pouco de estudo da diretriz para daí poder estar dizendo: - ‘A não, é mais difícil. A não é mais fácil’. Não, por que o método, a forma de trabalho antigo é mais fácil? Porque é a forma com a qual eu trabalhava. Então no caso o que falta da minha parte é interesse mesmo de estar estudando mais para poder estar trabalhando melhor”.

Também foi perguntado aos (as) professores (as) se eles acreditavam que os quatro eixos presentes na diretriz (desenvolvimento corporal e construção da saúde; expressividade do corpo; relação do corpo com o mundo globalizado; o corpo que brinca aprende) atendiam as necessidades do trabalho docente. Nesse ponto ocorreu uma significativa diferença de gênero, pois nenhuma professora considerou o novo currículo como insignificante. Nove mulheres assinalaram que o documento atende as expectativas do trabalho docente, e as outras três, responderam que em parte. Entre os homens, essa situação foi diferente, pois apenas dois apontaram o currículo como satisfatório, sendo que quatro responderam que o texto atende apenas em parte. Apenas um professor, argumentou que o currículo não atende as necessidades do trabalho pedagógico, afirmando que era adepto do currículo anterior.

Dois professores, apesar de responderem que consideram que a nova diretriz atende, em parte, as necessidades do trabalho docente, seus argumentos ainda assim se assemelham mais a uma resposta negativa.

Sérgio: “Não trabalhei ainda a partir dessa matriz por isso não posso afirmar nada”.

Nicolas: “Devido à inaplicabilidade de alguns conteúdos”.

Outros (as) docentes que marcaram a opção em parte, o fizeram pelo fato de estarem muito confusos sobre o entendimento do novo currículo, tendo dificuldade para definir quais são os aspectos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física.

Fernanda: “Respondo seu questionamento com outra interrogação. Será que estamos preparados o suficiente para atender os quatro eixos?”.

Guilhermina: “Porque ainda estou tentando adaptar e incorporar minha aula as diretrizes”.

Joaquim: “Não consegui colocar todos os conteúdos em prática”.

Carlos: “Ainda é difícil quebrar os conhecimentos historicamente construídos como aluno escolar, como aluno da Universidade e romper com o senso comum dos alunos, aos poucos estou tentando”.

Vitória: “Na prática curricular, a necessidade é outra, a realidade de cada escola do município é diferente, portanto, o nosso trabalho acaba sendo direcionado para outros eixos”.

Questão abordada por uma professora no transcorrer de sua entrevista:

Pergunta: “O que você acha da nossa diretriz curricular?”.

Amanda: “Eu sinto dificuldade nos conteúdos. Na forma como foi colocado nas diretrizes. Porque você faz o planejamento e quando você atua fica em dúvida nos conceitos, como colocar aquilo no livro de chamada. Às vezes eu dou uma aula diferente daí no papel eu estou colocando diferente só por estar colocado. Então eu tenho dificuldades nessas coisas assim”.

Mesmo entre os (as) que marcaram que o documento atende as necessidades, existem diversas dúvidas e dilemas em relação ao currículo.

Mônica: “Acho até que é muito abrangente, deixando a gente um pouco inseguro em determinados temas”.

E entre aqueles (as) que consideram o currículo satisfatório, como o professor Joaquim, surgiram uma série de críticas ao documento:

Pergunta: “E quanto ao nosso currículo, as nossas diretrizes curriculares?”.

Joaquim: “Eu vejo assim: o nosso currículo é bom. O que precisa é trabalharmos com alguém que possa dar um respaldo prático, nós tínhamos feito uma proposta pra esse ano, mas não fomos contemplados. Pra aliar muito do que foi posto em teoria pra transformar em prática. Sabe... drogas, sexualidade, e isso têm vários professores que não tem o perfil pra poder conversar sobre sexualidade com os alunos. Então como que nós poderíamos trabalhar isso em sala de aula? Como trabalhar isso em conjunto com, você me perguntou, qual é a função da educação física na escola, como que o professor de educação física vai poder trabalhar isso com outros professores? Não transparecendo que nós queremos invadir a área deles que é muito esse o medo que eles têm, entendeu? Então nós temos que participar mais, acho que nós, eu você, essa questão, não é porque quinta-feira das 8 ao meio-dia. Você tem você vai, vocês vão vir aqui conversar vocês não tem que vir aqui obrigatoriamente escutar o professor falar. Nós podemos ir lá e ouvir ele falar isso, isso e isso mas ir lá

e trocar experiência. Só assim nós vamos poder trocar de casca 100% o nosso currículo”.

Pergunta: “Esse currículo atualmente contribui na sua prática?”.

Joaquim: “Contribui. Contribui e vai contribuir mais quando a gente começar a trocar experiências. Por exemplo, nós professores há 20 anos então a gente cria um perfil que, não que nós não damos abertura para trabalhar outros conteúdos, mas a gente tem às vezes um medo de adaptar esse conteúdo ao nosso trabalho. Nós temos que ver como é que eu posso adaptar esse conteúdo. Como eu posso chegar e jogar esse conteúdo de sexualidade, de drogas, de expressão corporal na minha aula em que eu não vou transparecer o pai do aluno, a aula como se fosse uma aula largada”.

Todas essas falas revelam como a Educação Física esbarra em dificuldades para trabalhar com temáticas emergentes. Visto que as discussões sobre gênero, etnia, currículo, violência apesar de serem importantes, na opinião dos (as) professores (as), acabam por “atrapalhar” aquilo que se convencionou chamar de aula de Educação Física, pois em inúmeros momentos, se tornam temas que escapam, conforme aponta Valter Bracht (1992; 1999), da identidade e da legitimidade dessa disciplina escolar.

Esses pontos ficam ainda mais evidentes na pergunta posterior sobre qual eixo¹⁰³ que o (a) professor (a) acha mais relevante no documento, pois a maioria cita os tópicos no qual está contida uma suposta identidade da área. Os eixos sobre o corpo que brinca e aprende e desenvolvimento corporal e construção da saúde são os mais lembrados. É interessante salientar que, tais eixos aparecem muito relacionados, respectivamente, ao discurso da psicologia e do pensamento médico-higienista, que são movimentos bastantes presentes em toda a história da Educação Física.

É notável que houve uma diferença entre as respostas dos docentes homens em relação às mulheres, pois entre eles, o eixo mais citado foi o relacionado à saúde, já entre o sexo feminino, o eixo mais lembrado foi o ligado ao corpo que brinca e aprende. Tema que ficou na segunda colocação entre os homens. Entre as mulheres, o segundo, foi o eixo expressividade do corpo, que por sua vez ficou em ultimo lugar para os homens. Acredito que isso se deva ao fato do eixo ser relacionado aos conteúdos, como a Dança, Ginástica Artística e Rítmica Desportiva, elementos bem mais próximos ao universo considerado feminino.

¹⁰³ Os eixos presentes na Diretriz Curricular são: 1) Desenvolvimento corporal e construção da saúde; 2) Expressividade do corpo; 3) Relação do corpo com o mundo globalizado; 4) O corpo que brinca aprende.

Entre os (as) que enfatizaram a importância do eixo sobre o corpo que brinca e aprende, as justificativas giraram em torno dos seguintes argumentos:

Raquel: “Porque as crianças não têm mais infância, suas atividades são mais agressivas e maliciosas”.

Rodrigo: “Bom a ludicidade tem que fazer parte da nossa metodologia de trabalho, temos que considerar que trabalhamos com crianças e adolescentes do ensino fundamental”.

Janaína: “O lúdico sempre foi a maneira mais fácil para trabalhar a corporalidade, a partir do momento que o aluno brinca ele se expressa pelo movimento, conhece seu corpo, seus limites e se relaciona com os colegas pelo jogo, pelo brincar e descobre que o movimento e a atividade física proporciona saúde”.

Amanda: “Você aprende brincando, se expressa, melhora seu desenvolvimento e está pronto para o mundo”.

A posição de uma professora sobre o eixo de expressividade do corpo, também chamou bastante atenção:

Sueli: “Temos que trabalhar a criatividade com os alunos e construirmos as aulas juntos. E devemos parar com essas aulas tradicionais”.

As afirmações mostram como o discurso da psicologia, centralizado na infância e na criança, ainda povoa o imaginário dos processos de escolarização. No entanto, a influência do discurso ligado à saúde continua sendo o principal elemento relatado pelos sujeitos pesquisados, pois foi o tema/conteúdo mais lembrado para ser desenvolvido nas aulas de Educação Física. Já, o gênero, tema relacionado à pesquisa, não obteve uma votação significativa. Foi lembrado apenas por cinco docentes (dois homens e três mulheres). O tema da sexualidade foi um pouco mais lembrado, totalizando dez participantes. A justificativa apresentada é por existir muitas alunas grávidas.

Todo esse percurso demonstrou que o currículo realmente não possuía as vozes de alguns/algumas professores (as). Acontecimento, que foi reclamado:

Vitória: “Podemos usar o documento da diretriz curricular e tentar adaptar a nossa realidade, dentro de cada necessidade, de cada professor, de cada escola. Precisamos que alguém escute as nossas necessidades e não fique somente em discussão”.

Essa passagem ilustra o posicionamento de muitos (as) professores (as) dentro do município. Muitos (as) deles (as) querem ser mais ouvidos (as), ser levados (as) mais a sério. Não querem apenas ficar produzindo e discutindo currículos, sejam eles críticos ou pós-críticos, modernos ou pós-modernos. Não pretendem ficar discutindo Gestão Democrática, Pedagogia Histórica-Crítica, abordagem crítico-superadora, a noção de corporalidade ou o conceito de experiência. Querem sim, mostrar que, quem escreve a história dos processos de escolarização - assim como relata a passagem de Érico Veríssimo (1997), utilizada como epígrafe desse capítulo - são eles (as), professores (as) e não somente os (as) intelectuais oriundos das universidades.

Nesse sentido, a interrogação realizada sobre a teoria curricular, mostra porque a temática de gênero não aparece com frequência nos discursos dos (as) professores (as). Na verdade isso surge mais como uma imposição do meio acadêmico, do que simplesmente algo percebido pelos (as) docentes. Esses pontos ficam evidentes, quando os sujeitos são interrogados sobre as questões relacionados ao gênero. São essas questões que pretendo explorar com mais ênfase a partir de agora.

4.4 - Detectando as percepções sobre gênero:

- Seja como for – diz Floriano – essa coisa toda me traumatizou. Passei boa parte da vida tentando me convencer de que não havia razão para me envergonhar de não ser valente, e de que devia ter a coragem moral de admitir que não tinha coragem física. Continuei cultivando o pacifismo, a não-violência, andei lendo coisas sobre o budismo, mas todas essas devo confessar que continuava a sentir uma certa nostalgia do heroísmo, e a necessidade de provar que no fim das contas eu não era um covarde. O que eu queria mesmo era recuperar a auto-estima, isso para não falar na estima de meu pai. (VERISSIMO, 1997, p. 703).

A confissão realizada por Floriano Cambará a Roque Bandeira, mostra como os sujeitos estão envolvidos em diversas relações de poder. Floriano apesar de romper com determinadas identidades masculinas, demonstra que também é refém delas, pois sente em seu íntimo uma vontade de se adequar a elas.

Foi tentando explorar essas ambigüidades nas identidades, que procurei enfocar as questões de gênero, pensando sempre nas relações com as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física. Para isso, interroguei os

(as) docentes sobre as questões de gênero e das masculinidades, dentro das aulas de Educação Física.

Apesar da temática de gênero aparecer elencada no documento curricular, sua presença limitou-se a uma influência da academia, e não de uma reivindicação dos (as) professores (as), pois conforme aponta Tomaz Tadeu da Silva (2004), as discussões curriculares só foram afetadas por esse discurso, a partir da década de 1970, principalmente pelas crescentes reivindicações exigidas pelos movimentos feministas.

Afirmo tais pontos, baseado nas respostas dos sujeitos pesquisados sobre o conceito de gênero. A maioria dos (as) docentes, não apresentou um conhecimento elaborado sobre a temática. Suas definições eram, na maior parte dos casos, simplistas, resumindo a questão a um sentido dicionarista de masculino e feminino e a definição biológica de sexo. Aliás, esse discurso biológico, conforme lembra Fernanda Paiva (2003), foi e, continua sendo elemento muito presente em toda a constituição do campo da Educação Física, como pode ser vista na fala de um dos professores:

Amaral: "... se você olhar o homem e a mulher o biótipo já diz né? Então o cara é mais forte que a mulher. Acho que até comprovado isso pela força".

Inclusive quando foi perguntado aos (as) professores (as), se eles (as) já tinham lido algum texto sobre o gênero, somente duas mulheres e um homem, citaram alguma referência bibliográfica. A professora Mônica, afirmou que já tinha lido alguns artigos sobre a presença feminina no esporte. O professor Rodrigo, indicou ter lidos artigos sobre gênero e escolarização, inclusive citou o livro de autoria de Maria do Carmo Saraiva (1999), intitulado de "Co-educação física e esporte: quando a diferença é mito". A professora Fernanda, afirmou que já leu um livro chamado "As mulheres falam isso. Homens entendem aquilo: muitas vezes é só um problema de comunicação". Trata-se de um texto não acadêmico, sendo na verdade, uma obra de auto-ajuda e não propriamente reflexões sobre a temática de gênero.

Os dados, portanto, demonstram um desconhecimento por parte dos (as) docentes sobre o assunto. Nesse sentido, levanto a seguinte dúvida: Como os (as)

professores (as) poderiam enumerar tais questões no currículo se não detinham conhecimento sobre a temática de gênero?

A crítica não é dirigida aos (as) docentes pelo seu desconhecimento do assunto, pois quase todos (as) os sujeitos pesquisados se formaram num período em que estava iniciando a problematização dessas questões no espaço universitário. As discussões da Educação e da Educação Física, estavam preocupadas com a sua inserção dentro do discurso da pedagogia crítica, que, conforme aponta Tomaz Tadeu da Silva (2004), ignoravam as questões que não estivessem atreladas ao conceito de classe social.

Além disso, conforme lembra Agripino Alves Luz Júnior (2003), a produção acadêmica sobre gênero na Educação Física no Brasil, realizada nos anos 80 e 90, eram escassas e apresentavam uma série de equívocos e confusões teóricas e epistemológicas, pois utilizavam os conceitos de gênero e sexo como sinônimos. Sendo assim, não se trata de demérito nenhum dos (as) professores (as) desconhecerem sobre a temática. Um dos professores apresentou alguns motivos que levam os (as) docentes a não possuir um entendimento adequado sobre o conceito de gênero:

Rodrigo: “A gente tem que conhecer bem o objeto de estudo dessa área. Então hoje nessa questão do objeto de estudo, me leva a defender, fazer a defesa da educação física como algo que pode contribuir no estudo do corpo na escola. Então esse corpo pode ser um objeto de estudo de outras disciplinas também. As outras disciplinas podem estudar. E a educação física é primordial nessa questão. Ela pode liderar as pesquisas em relação à corporalidade da escola. Agora, se a gente for analisar apenas como uma questão da cultura corporal, eu vejo uma distância muito grande do que legitima a educação física. Então hoje o que me chama mais a atenção é quando a gente parte do estudo do corpo da criança na escola. E aí sim todas as questões de gênero, de desenvolvimento, de saúde, de expressividade, questão do lúdico, a questão do esporte, a questão de lidar com a fala, com a linguagem, a cultura do adolescente, a questão da música, da arte, vão estar presentes na escola e a educação física ela pode muito contribuir. Muito mesmo quando ela parte do princípio que seu objeto de estudo tem que ser estudado, tem que ser revisado. Agora quando a gente não tem o entendimento do que é o objeto de estudo da educação física, não tem nem como discutir gênero, por exemplo, né? Fica uma discussão muito distante. Então eu acho que o professor de educação física hoje ele é primordial, ele precisa ler muito, estudar muito sobre esse objeto de estudo. E vai aparecer muito essa questão de gênero. Às vezes o professor fala de aula mista, mas ele nem sabe qual é o objeto de estudo da área para ele tratar com a questão da aula dele. Então muito do que se fala está em moda, mas a gente não vai a fundo no objeto de estudo.

Os pontos relacionados aos equívocos sobre o corpo e principalmente ao conceito de gênero, levantados pelo professor Rodrigo, se evidenciam nas definições apresentadas por alguns/algumas docentes:

Carlos: "São as características mais evidenciadas de cada sexo".

Nicolas: "Uma classificação por subgrupos de indivíduos do mesmo sexo".

Sérgio: "É a classe humana dividida em sexo masculino e feminino".

Cacilda: "Significa o sexo que a pessoa pertence".

Amanda: "Conjunto de seres com qualidades semelhantes, qualidades que os substantivos possuem de indicar o sexo pela terminação ou pela significação".

As falas demonstram como os (as) docentes estão influenciados por um discurso biológico, pois para eles (as) o gênero está ligado ao conceito biológico de sexo.

Um grupo constituído por três professoras e um professor apresentou definições mais elaboradas e condizentes com o conceito formulado pelas teóricas feministas:

Fernanda: "Fazendo uma análise dicionarista e colocando ela em forma de vivência atribuo como a classificação do masculino e do feminino baseado nas diferenciações estabelecidas culturalmente".

Janaína: "Diferenças culturais, sociais, psicológicas entre homens e mulheres. Diferença comportamental 'imposta' pela sociedade".

Raquel: "Relações sociais desiguais entre homens e mulheres".

Rodrigo: "Compreendo gênero como conceito filosófico ou de categoria que objetiva a reflexão do dualismo existencial entre homens e mulheres".

A maior presença das mulheres no entendimento mais elaborado das questões de gênero pode ser atribuída ao fato da própria experiência em ser mulher. O que as leva a poder problematizar a diferenciação produzida pelo discurso biológico. Já no caso do professor Rodrigo, isso se deve a uma maior inserção do docente ao discurso progressista, pois este sujeito participa ativamente, desde os anos 90, de discussões relacionadas ao movimento renovador da Educação Física.

A relação do conceito de gênero com o de sexo biológico fica mais evidente na pergunta seguinte. Nela foi elaborado um quadro com a presença de diferentes

adjetivos¹⁰⁴ e cabia a (o) docente estabelecer quais termos ele considerava como feminino e masculino.

Os professores ao atribuírem os adjetivos às mulheres assinalaram com freqüência termos relacionados historicamente ao universo feminino. Características como vaidade, sensibilidade, meiguice, docilidade, impusibilidade, fragilidade, cortesia e gentileza foram os mais lembrados. Pontos que se evidenciaram melhor em duas entrevistas:

Amaral: “Eu acho que a vaidade é natural da mulher. Se você olhar as índias lá, sempre se pintando, se arrumando. Então eu acho que isso aí é natural da mulher. Por exemplo, a racionalidade ela vai adquirindo, vai mudando, e a vaidade ela não muda nunca”.

Joaquim: “Por exemplo, me deixa pegar uma aqui que seja cultural. [pensativo]. A fragilidade eu acho que é coisa natural do sexo feminino. Ela é mais frágil porque ela é um organismo diferente. Ela tem uma estrutura física diferente de nós, certo?”.

Já adjetivos como força física, agressividade, virilidade, dureza, vigor, força moral, vitalidade e violência geralmente atribuídas ao universo masculino obtiveram poucas e, em alguns casos nenhuma menção. Entretanto, termos como competitividade, liderança, coragem e racionalidade atribuídas geralmente ao universo masculino foram lembradas com freqüência. Isso revela que as conquistas realizadas pelos movimentos feministas, atingiram de algum modo, os professores. Além disso, esses dados corroboram com as pesquisas realizadas por Sócrates Nolasco (1995) e Georges Daniel Janja Bloc Boris (2002), pois tais sujeitos são homens com formação superior e por isso tem um acesso mais facilitado aos discursos feministas.

As mulheres, no entanto, foram mais econômicas ao distribuírem as características femininas. Elas procuraram reproduzir muito mais a lógica dual de gênero que os próprios homens, de tal forma que os adjetivos mais lembrados foram: a sensibilidade, a vaidade, a meiguice, a docilidade, a fragilidade e a gentileza. Atributos editados, historicamente, como próprios do universo feminino.

¹⁰⁴ Quero salientar que tal quadro foi construído e elaborado tendo como base a literatura pesquisada, pois foram utilizados adjetivos presentes em diversos textos e que em sua maioria eram considerados como masculinos ou femininos.

Os professores ao estabelecerem as características masculinas reproduzem a lógica de gênero, afirmando que os principais adjetivos ligados ao masculino são: força física, virilidade, vigor, agressividade, competitividade, vitalidade, coragem, violência, liderança e dureza. Fato que foi abordada mais longamente pelo professor Amaral:

Amaral: "Bom, masculino é força física porque é do biótipo. Ele é mais forte fisicamente que a mulher. Estrutura óssea, músculo, tudo. Não sei, parece até que o cérebro do homem é maior né? Tem mais neurônios que a mulher. Ta tudo aí. O homem é mais agressivo, vem desde o tempo da pedra, sobrevivência, é da natureza".

Pergunta: "Você acha que essas características masculinas elas são naturais ou são sociais?"

Amaral: "Não, eu acho que primeiro vêm às naturais, depois o cara lapida. Eu, por exemplo, vim do interior do Paraná, vim bruto. Hoje eu to mais ou menos bruto".

Pergunta: "[risos] Mais civilizado?"

Amaral: "Mais civilizado!"

A questão da agressividade e da violência masculina também foi lembrada pelo professor Joaquim:

Joaquim: "Então existem diferenças. A violência. O homem é violento, mais que a mulher. Violência não só de agressão física, violência verbal. Um exemplo, o homem tratando de um negócio com o funcionário ela vai às vias, o homem já começa falando palavrão, e isso é uma forma de violência, de intimidar com quem se esteja conversando. Então o homem é mais violento que a mulher. São algumas diferenças".

Foi detectado outros elementos de uma sobreposição discursiva, onde falas relacionadas à "crise da masculinidade" foram utilizadas por alguns professores. Características como gentileza, vaidade, cortesia e sensibilidade apareceram, mas adjetivos como fragilidade, meiguice e docilidade não foram mencionados.

Amaral: "Por exemplo, docilidade você é muito poucos os homens que tem né? Então você como que é da mulher isso aí. Nunca vi muito homem doce, doce. Certo?"

As mulheres ao atribuírem as características masculinas, continuam a reproduzir a dicotomia de gênero, pois os adjetivos considerados masculinos por elas foram: força física, agressividade, virilidade, coragem, competitividade, dureza e violência. Não foi percebido elementos de uma sobreposição discursiva, relacionada ao discurso da "crise da masculinidade", pois as indicações de outras características

como fragilidade, vaidade e sensibilidade foram praticamente insignificantes. Adjetivos como cortesia, gentileza, meiguice e docilidade sequer foram lembradas pelas docentes.

Assim como na definição de gênero, um grupo fugiu das demarcações dualistas. Esses (as) docentes - três professoras e um professor - estabeleceram suas definições mais próximas do que teóricas como Judith Butler (2003), chamariam de desconstrução e performatividade. Tais sujeitos marcaram todas as características, indicando que os adjetivos podem ser tanto masculinos como femininos. Tudo depende de cada corpo, de cada sujeito, ou seja, de suas vontades e desejos.

Pergunta: “Quando foi trabalhar com as questões que considera masculina ou feminina você marcou todas as características. Podia explicar o porquê?”.

Rodrigo: “Eu vejo assim, que hoje, o meu entendimento em relação a essas características é tanto os meninos quanto as meninas podem ter todas elas. Não vejo tanta diferença assim entre os meninos e as meninas. Tem a questão da virilidade que é muito comentada. A questão da agressividade. Mas eu também já vi muitas meninas agressivas e algumas meninas viris. Agora é óbvio que aparece em muitas meninas a questão da delicadeza, da forma de tratar, que também se forma culturalmente. Eu acho que tem sim um aspecto genético, aspecto biológico nessas questões de características, mas eu não vejo que a gente possa diferenciar tanto assim”.

O professor Rodrigo salienta que essas questões são produtos editados culturalmente:

Pergunta: “Então nesse ponto a questão do natural e do cultural você acha então [...]”.

Rodrigo: “Eu acho que a maioria delas envolve, vêm do aspecto cultural”.

Pergunta: “Poderia dar um exemplo?”.

Rodrigo: “Um exemplo, deixa eu ver [pausa]. Vamos ver aqui uma característica [pausa].. A questão da meiguice. Se existe algum menino meigo. Do sexo masculino? Porque não? Já vi uma pessoa doce, meiga que tem aqui que também tem vigor, que também tem coragem, que também às vezes apresenta violência. Então eu já vi casos assim. E não por isso, porque é meigo é homossexual. Então já vi meninas do handebol que tinham um vigor que qualquer meninos que jogassem com elas ou contra elas apanhavam no jogo, no esporte, no bom sentido, de que, se é que existe bom sentido em apanhar [risos], mas eu vejo que aparecia a característica do vigor no sexo feminino. Impulsividade. Várias meninas que tinham essa característica. Quantas vezes eu separei brigas de meninas violentas [...]. Docilidade. Tantos meninos, tantas meninas, muitas meninas não eram tão dóceis assim. Então, meninos vaidosos, cortês. Pelo menos o que foi colocado pra eu responder aqui [pausa], não tem como eu achar que alguma delas é só feminina e a outra é só masculina”.

Mesmo para o professor Rodrigo, que possui uma percepção mais elaborada sobre a temática de gênero, as questões biológicas se evidenciam:

Rodrigo: “Existem diferenças biológicas. Acho que o que pega mais, talvez o que a gente entre um pouquinho mais de conflito seja a questão da diferença biológica. Que eu gostaria de estudar mais um pouco sobre isso”.

Pergunta: “O que você considera diferença biológica?”.

Rodrigo: “A sim, a diferença do sexo. O próprio sexo mesmo é diferente. É de uma natureza diferente. Ou seja, é do corpo, mas são corpos diferentes. Envolve a questão da própria natureza sexual. O macho e a fêmea, como manda a natureza. Então, a partir desse pressuposto, podem sim as características biológicas não são tão culturais assim a meu ver”.

A professora Guilhermina, apesar de se utilizar de um argumento com rudimentos desconstrutivista, fez uma pequena ressalva:

Guilhermina: “É eu acho que as mulheres e os homens têm todas as características iguais. Uns desenvolvem mais umas do que os outros. Mas a flor da pele a meiguice, docilidade, eu acho que é mais feminino que todas as outras. E masculina não tem nenhuma ali que eu acho que seja mais masculina. De característica mais masculina”.

Pergunta: “De exclusividade?”.

Guilhermina: “É, não considero que nenhuma seja de exclusividade masculina. E já feminina eu acho que a meiguice e docilidade são teoricamente de exclusividade mais feminina, mais característico dela”.

Por fim, a professora Amanda foi à única que radicalizou o argumento desconstrutivista, posição que considero interessante, pois tal docente afirmou nunca ter tido nenhum contato com bibliografias sobre gênero.

Amanda: “Dá pra você ver aí no questionário que tem umas respostas que eu dei. Eu não vejo diferença entre homens e mulheres”.

Pergunta: “Você marcou todas!”.

Amanda: “Eu marquei todas! Porque eu acho, acredito que uma mulher possa ter todas as características. Cortesia, força física, ela pode ser frágil, pode ser gentil, pode ter liderança. Eu acho que não separa isso no homem e na mulher”.

Pergunta: “Você acha que essas características são naturais ou culturais?”.

Amanda: “É cultural. Com certeza é cultural. O homem é macho e a mulher é fêmea. A mulher é para cooperar e ajudar e o homem é pra sair e fazer as coisas. Eu vejo que isso é cultura”.

Pergunta: “Cultural! Então você acha que eles podem ter todas essas características?”.

Amanda: “Todas essas características. O Homem pode ser masculino e ele pode ser cortês sem ser um homossexual. A mesma coisa a mulher. A mulher pode ser forte, ser autoritária e nem por isso ela vai ser considerada não feminino. Ela pode ter músculo e pode ser gentil. Um homem pode ser meigo. Depende do conceito que as coisas são dadas”.

Foi, portanto, para dar continuidade à navegação, é que tematizarei sobre a produção de gênero nas práticas escolares, principalmente nas aulas de Educação Física.

4.5 - Escola, Educação Física e gênero: as masculinidades entrando em “cena”

Ao serem interrogados sobre se entendem que a escola, a disciplina de Educação Física e as práticas esportivas, ajudam a produzir corpos masculinos e femininos, treze dos (as) docentes, responderam que sim. Acredito ser interessante reproduzir algumas das respostas utilizadas pelos (as) professores (as) para justificar essa afirmativa:

Rodrigo: “Sim. Através de conceitos intrínsecos das práticas educativas no cotidiano escolar. As estruturas do Esporte, os fenômenos das práticas corporais produtoras ou reprodutoras de dualismo”.

Nicolas: “Através da reafirmação de esteriotipos”.

Lucas: “Sim. A Educação Física possui um grande papel principalmente quando é aceito que certas atividades são para os meninos e outras para as meninas”.

Janaína: “Sim, na formação de filas para meninas e meninos, nas aulas os meninos são mais agressivos, mais participativos. De uma maneira geral os meninos têm mais desenvoltura para as práticas esportivas reforçando a força física, agilidade”.

Mônica: “Sim. Quando separamos algumas práticas corporais ou justificamos determinada postura devido ao fator homem/mulher”.

Tema explorado por um dos professores numa das entrevistas realizadas:

Pergunta: “Você acha que a educação física ajuda a produzir esses aspectos masculinos?”.

Amaral: “Ajuda. Acho que diferencia bem”.

Pergunta: “Você acha que é mais que as outras disciplinas?”.

Professor: “Ah, eu acho. Pelo próprio esporte em si. Ele já é mais tendencioso pra isso né? Porque em outra disciplina o cara fica sentado. Então pra começar não mostra o corpo. Entendeu? O cara ta praticando esporte ali você já vê as formas da mulher, as formas do homem, né? Os movimentos. Até quando cai no chão ali na sala de aula, a maioria ficam sentados, o professor no quadro, então eu acho que ali até se esquece que tem homem e mulher na sala, entendeu? Enquanto que isso no esporte, na educação física é mais explicito. Você já olha e já vê seio, já vê [pausa], entendeu? O homem usa a camiseta mais aberta, bermuda, então, cabelo mais comprido da mulher, enquanto que você ta dando aula ali, um na

frente do outro, meio que se esquece do gênero masculino e feminino. Acho que na educação física isso aí é mais evidenciado.”.

Pontos também utilizados pela professora Amanda:

Pergunta: “A educação física ajuda a produzir esses comportamentos masculinos e femininos?”.

Amanda: “Eu acho que ajuda. Porque o esporte, por exemplo, assim: você vê hoje alguma competição de alto nível com meninas e meninos juntos, misturados?”.

Pergunta: “Se não me engano só o hipismo que a competição é feita [...]”.

Amanda: “Exatamente. Então daí você vê a formação, porque no nosso país é esporte. E na escola você reproduz o que está se passando. Quantas vezes você mistura, mas talvez não aceite porque nós não temos uma cultura pra isso. Ninguém vê um time misto. De futebol na seleção do Brasil. Poderia!”.

O professor Rodrigo, segue nessa mesma linha argumentativa:

Pergunta: “Você acha que a escola ajuda a produzir esse modelo de homem e esse modelo de mulher?”.

Rodrigo: “Eu acho que a escola é muito influenciada exatamente por isso. Pela influência biológica, pelo o que os professores aprendem na academia. [pausa] hoje o estudo de gênero não passou de perto na formação dos professores, tanto das outras disciplinas quanto na própria educação física. Então eu acho que o reforço é exatamente por causa da questão biológica”.

Pergunta: “Você acha que a escola nesse sentido na sua organização [...]”.

Rodrigo: “A escola na sua organização ela ainda não conseguiu compreender completamente toda essa questão. Aparecem muitos elementos em relação aos meninos e as meninas. Os professores muitas vezes separam colunas na sala de aula, fileiras de carteiras com meninas e meninos, fazem à separação. Não admitem meninas e meninos juntos na carteira. Então a escola contribui com algumas práticas que na verdade fortalecem essa separação dos meninos e das meninas”.

Pergunta: “Você vê diferença entre aula de educação física e às outras disciplinas na produção desses corpos masculinos e femininos?”.

Rodrigo: “Tem. Na educação física aparece de forma mais intensa isso”.

Pergunta: “Porque você diz isso?”.

Rodrigo: “Por causa da questão do esporte. Por exemplo, um atletismo que é uma competição, digamos que tem uma competição na escola que é individual, há prova masculina e feminina. Um jogo mais ríspido de futebol de salão as meninas tem medo de entrar nesse jogo e os meninos não conseguem dosar muitas vezes essa questão de como jogar com as meninas. Como eles vêem um jogo entre meninos e acham esse jogo violento eles acham que elas têm que reproduzir essa violência. Essa reprodução da violência é cultural. Não que eles têm que jogar assim”.

As falas dos (as) entrevistados corroboram com as afirmações de Pierre Bourdieu (195; 1999), Robert W. Connell *et. al.* (1995), Guacira Lopes Louro (2004a), Luísa Saavedra (2004), Pablo Ariel Scharagrodsky e Mariano Narodowski (2006), de que a escola é produtora de comportamentos generificados, e a disciplina

de Educação Física e as práticas esportivas, são elementos centrais nessa produção.

Alguns/algumas professores (as) justificaram seu sim, enfatizando que tais questões dependem da postura do (a) docente:

Monique: “Sim. Dependendo da situação e das atitudes tomadas em aula, tanto o professor como os alunos podem reproduzir e produzir palavras, gestos e ações que evidencia certos comportamentos”.

Carlos: “Depende do encaminhamento das aulas pode reforçar mitos ou desmistificar conceitos historicamente elaborados. Em aulas de Futsal não oportunizar a prática das meninas ou aulas de dança somente para meninas”.

Cacilda: “Dependendo de como o professor orienta as suas aulas, ele pode reforçar os comportamentos masculinos e/ou femininos. Considero que a produção deles é a nível social amplo, que vem desde o início do processo de humanização (família)”. (grifos da professora).

A postura docente também foi lembrada pela professora Amanda:

Pergunta: “Você acha que a escola ela ajuda a produzir esses comportamentos?”.

Amanda: “Ajuda. A família ajuda a construir e a escola ajuda a construir. Você pode mudar isso dependendo a forma que você tenha. É uma coisa muito forte. Depende da pessoa que esta atuando. Eu acho que tem, os professores atuam, depende. Se o professor for preconceituoso ele vai formar alunos preconceituosos. Ele não vai ajudar nessa formação diferenciada”.

Outros argumentos surgiram nas falas dos (as) professores (as). Segundo o professor Sérgio, a escola é uma mera reprodutora das outras instituições sociais, pois a instituição não participa do processo produção de identidades.

Sérgio: “A Educação Física e a Escola são apenas reflexo daquilo que os alunos são em sua casa ou na rua, não interferindo de maneira profunda na personalidade da pessoa”.

A percepção reprodutiva, principalmente ligada à instituição familiar, também foi utilizada pelo professor Joaquim:

Pergunta: “Você acha que a escola, a instituição, ajuda a produzir comportamentos masculinos e femininos?”.

Joaquim: “Não. Eu acredito que ela não tem esse objetivo de produzir, dentro do que é trabalhado na escola ela não ajuda. Não se sai de dentro da escola mais homem ou menos homem, mais menina ou mais mulher. Isso pode adquirir dentro do comportamento em casa ou até mesmo as

vezes olhando o comportamento de algum professor. Mas não que o professor tentou impor”.

Outra professora afirmou que não, porém apresentou argumentos mais sólidos, lembrando em suas falas, rudimentos do que Judith Butler (2003) chamaria de performatividade, misturados com certa militância do discurso co-educacional:

Sueli: “Não. O comportamento é individual de cada pessoa. A escola em todas as suas atividades, com e na Educação Física deverá trabalhar os alunos em conjunto, meninos e meninas sem qualquer atitude de preconceito”.

Já professora Fernanda, trouxe outras questões para o debate. Ela indicou que a inserção da escola e da Educação Física com o movimento progressista, acontecido no Brasil a partir da década de 1980, ajudou a produzir discursos mais flexíveis.

Fernanda: “Acredito que a Educação Física já produziu tais diferenças. A partir da década de 80, não só na Educação Física como na escola vem ao longo de sua história amenizar comportamentos esteriotipados, em comportamentos flexíveis e mais moldados para uma nova sociedade”.

Essa fala vai ao encontro das afirmações levantadas por Maria Rita de Assis César (2004a e 2004b), sobre a morte da escola disciplinar, própria das análises de Michel Foucault, para uma escola mais próxima da chamada sociedade do controle levantada por Gilles Deleuze (1992). A transição da disciplina para o controle, também foi percebida quando os (as) docentes indicam quais práticas corporais são masculinas e femininas. Entre as consideradas masculinas, as mais citadas foram: as lutas, o futebol, o futsal e o basquetebol. Já entre as femininas, foram lembradas práticas como as ginásticas (rítmica, artística e localizada), a Dança, Futsal e o Vôlei.

Pergunta: “Você marcou aqui o futebol e o basquete como práticas mais masculinas e a ginástica como mais [...]”.

Amaral: “Feminino. O vôlei também acho mais feminino”.

Pergunta: “Por que você acha isso?”.

Amaral: “Porque ali tem uma rede pra impedir contato. Eu acho que a mulher gosta do vôlei por causa disso aí. Eu acho que impede o contato, é um jogo que não se machucam. Eu vejo que as meninas gostam mais do vôlei que os meninos aqui na escola”.

Pergunta: “A ginástica você acha que é mais feminina por quê?”.

Amaral: “Acho que aí qualquer ginástica, no geral, pelo gesto mais delicado, acho mais bonito. Eu como observador, eu gosto mais da ginástica”.

feminina. Até na Olimpíada, no Pan-americano eu gosto mais da ginástica feminina. Nesse esporte elas levam vantagem. Não sei se a flexibilidade, ou a doçura do gesto. Fica mais bonito pra mulher”.

Pergunta: “Interessante que é um esporte que ao mesmo tempo é assim é um esporte de força”.

Amaral: “É um esporte de força. Mas eu acho que dentro da força elas conseguem mostrar a graciosidade. E o homem já é mais vigoroso. Você vê lá aquele brasileiro que foi campeão, até nos movimentos no ar ele é mais vigoroso. E o da mulher é mais bonito”.

Uma fala ainda mais calcada no discurso da biologia, também foi utilizada:

Pergunta: “Você vê diferença entre o esporte masculino e o feminino?”.

Joaquim: “Não. Eu acho que cada um ta adotado com suas regras de acordo com a estrutura do organismo masculino e feminino. Na ginástica olímpica a mulher não pode fazer argola. Não que ela não possa. A regra não permite. Se um dia liberar, provavelmente vão ser colocados alguns exercícios que sejam possíveis de execução para ela. Como o homem não pode fazer as barras assimétricas. Questão estrutural, do organismo, questão de seus órgãos vitais que não fazem os movimentos obrigatórios pela regra”.

Pergunta: “Por exemplo, o solo masculino e o solo feminino. Por que você acha que o masculino não tem a música e o feminino tem a música?”.

Joaquim: “Eu acho que, inclusive já fiz essa pergunta e não obtive resposta, mas eu acho que é pela sensualidade que a mulher faz os movimentos, ela consegue acompanhar mais a música. O homem por mais que ele trabalhe isso no seu alongamento, ele não tem o seu corpo elasticidade, flexibilidade como tem a mulher pra poder acompanhar um tipo de música e fazer os movimentos ginásticos exigidos”.

Sobre o conteúdo de Ginástica, o professor Rodrigo fez algumas reflexões interessantes, mostrando que essas questões não passam de uma construção cultural:

Rodrigo: “Quantas vezes, por exemplo, numa turma inteira de 40 alunos eu queria que eles fizessem uma ginástica, aprender a fazer movimentos ginásticos e, dentre esses movimentos ginásticos, alguns meninos não queriam fazer porque achavam a posição um pouco estranha. Então eu vejo que o professor tem que intervir, mostrar a necessidade de se quebrar esse tabu. É interessante que na escola não se faz, mas vai pra uma academia de ginástica onde a roupa é diferente, ai faz”.

A professora Guilhermina, apesar de argumentar que, não existem práticas mais masculinas ou mais femininas, indica que, somente o Vale Tudo, é masculino. Em sua opinião, o restante das lutas e das práticas corporais pode ser praticado por ambos os sexos. Já a docente Fernanda, extrapolou algumas dessas questões, argumentando que são do mundo masculino práticas corporais relacionadas ao serviço de pedreiro e de mecânico de automóveis e do universo feminino atividades

como limpar a casa, bordar, pintar e de trabalho manuais, fazendo uma clara alusão à dicotomia entre público e privado levantado por Pierre Bourdieu (1995; 1999). Contudo, a professora afirmou que nas práticas esportivas ela não enxerga diferenças. Argumento desconstrutivista, radicalizado por um grupo de docentes:

Janaína: “Eu acredito que tanto os meninos como as meninas devem fazer todas as práticas sem distinção, não vejo atividade mais masculina ou mais feminina. O que existe é a preferência por determinadas atividades”.

Sueli: “Na minha concepção não existe atividades masculinas e/ou femininas”.

Postura que também foi utilizada pela professora Amanda:

Pergunta: “Você colocou que não existe diferenciação entre práticas masculinas e femininas”.

Amanda: “Não existe. Eu tenho essa visão. Não existe. Você pode atuar em tudo. A única coisa que você não pode é sexual mesmo. Não pode fazer um filho numa outra mulher. Um homem não pode fazer um filho em outro homem. É só fisiológico mesmo. As outras questões não”.

A constituição biológica, tão presente na história da Educação Física, acaba por reforçar um elemento muito presente na organização das aulas dessa disciplina. Estou me referindo à utilização de aulas separadas por sexo, (ABREU, 1995; LOUZADA, VOTRE E DEVIDE, 2007; DORNELLES, 2007), pois a discussão da separação ou da utilização das aulas mistas e/ou co-educativas¹⁰⁵ é central para compreender as masculinidades (e também as feminilidades) produzidas nas aulas de Educação Física.

A maioria dos (as) docentes, afirmou que fazem constantemente ou em alguns momentos da aula uma separação por sexo¹⁰⁶, totalizando treze professores (as). Somente três afirmaram que não fazem separação alguma. Outros (as) docentes

¹⁰⁵ Deve-se entender que as aulas mistas e as co-educativas possuem diferenças significativas, pois as aulas mistas não necessariamente prezam pela igualdade de oportunidades entre meninos e meninas. Essa característica é o objetivo central das aulas co-educativas. As aulas mistas têm como principal particularidade o simples fato das aulas serem feitas conjuntamente entre homens e mulheres. Nesse sentido, esse tipo de aula pode ou não se constituir como co-educativa. Mais detalhes sobre a temática conferir os seguintes estudos: (FERREIRA, 1996; OLIVEIRA, 1996; ALTMANN, 1998; SARAIVA, 1999; COSTA E SILVA, 2002; SAYÃO, 2002; DUARTE, 2003; DORNELLES, 2007).

¹⁰⁶ Esses números corroboram com a pesquisa realizada por Mauro Louzada, Sebastião Votro e Fabiano Devidé (2007), pois nesse estudo os autores afirmam que geralmente os (as) docentes utilizam os dois modelos de aulas e até mesmo os dois modelos dentro de uma mesma aula.

justificaram suas respostas, argumentando encontrar resistência por parte dos (as) alunos em terem aulas mistas¹⁰⁷:

Carlos: “Algumas vezes a uma resistência de um grupo ou outro em realizar a atividades juntos. Outras vezes se faz alterações para oportunizar ambos os grupos”.

Rodrigo: “Tenho conversado muito com meus alunos sobre esta questão, aos poucos a construção dos conceitos e a reconstrução desta relação tem se efetivado. Ainda em algumas práticas corporais os alunos rejeitam o sexo oposto”.

Alguns/algumas professores (as) afirmam que fazem adaptações devido a determinados conteúdos¹⁰⁸, principalmente os ligados ao esporte:

Lucas: “Quando aplico jogos esportivos. Porém, tento fazer a inserção de indivíduos de sexos diferentes. Nem sempre funciona”.

Nicolas: “Em aulas de Futebol, eu separo as equipes por sexo”.

Fernanda: “Lamentavelmente em algumas situações tive que fazer, pois o preconceito trazido pelas culturas, a participação masculina se negasse a aceitar atividades de dança”.

Mônica: “Dependendo da atividade com a preocupação da força”.

Raquel: “Exercícios onde a força física dos meninos pode provocar algum acidente com as meninas, como: arremesso no Handebol”.

Cacilda: “Durante a realização dos esportes com bola”.

Monique: “Em atividades de contato corporal e que evidencie competição”.

Janaína: “Ginástica e movimentos acrobáticos prefiro trabalhar com grupos menores e normalmente separo feminino e masculino, consigo atender os alunos com mais atenção corrigindo, auxiliando e evitando acidentes”.

A questão foi resumida da seguinte maneira por um dos professores entrevistados:

¹⁰⁷ Deborah Thomé Sayão (2002), argumenta que em muitos casos os meninos não suportam praticar as atividades com meninas, principalmente pelo seu imobilismo, mas que jogam juntos somente por uma determinação da autoridade docente. Fato que na opinião da autora não proporciona o desenvolvimento de uma postura co-educativa.

¹⁰⁸ Segundo Luiz Gonçalves Júnior e Glauco Nunes Souto Ramos (2005), ainda é corriqueiro a utilização de aulas separadas por sexo, embora tal divisão não seja mais prevista na legislação e as turmas sejam basicamente organizadas de modo misto. Os autores afirmam que quando os (as) alunos (as) saem das salas de aula para as aulas de Educação Física, no desenrolar de suas atividades acaba por ocorrer à separação, senão na aula como um todo, ao menos no momento em que se praticam os esportes, formando equipes de meninos que só jogam entre si, e o mesmo ocorrendo com as meninas.

Amaral: “Justamente o que eu estou dizendo. Fundamentos dá pra ser junto. Trabalhar fundamentos, regras, agora quando é jogo em si tem que ser separado. Por causa do contato”.

Ponto também evidenciado pela professora Guilhermina:

Guilhermina: “Quando eu to trabalhando com uma modalidade, eu trabalho com todos iguais pra que todos tenham oportunidade de estar aprendendo da mesma forma. Ai na hora, por exemplo, se é uma modalidade onde tem jogo, ou como todas as modalidades em que tem competição, que é competitiva, eu às vezes separo por masculino e feminino, pra que, sei lá, pra que haja, pra que o confronto seja teoricamente com o nível igual”.

Esses dados, principalmente os relacionados à questão da força física, do contato corporal e da competição, (ROMERO, 1990; VERBENA E ROMERO, 2003; PEREIRA, 2004; SILVA E DAÓLIO, 2007), evidenciam uma intensa produção de masculinidades nas aulas de Educação Física, (SABO, 2002; CONNELL, 2003; SCHARAGRODSKI; NARODOWSKI, 2006), pois os (as) professores (as) perceberam, em suas aulas, um comportamento muito mais agressivo dos meninos, do que das meninas, questão esta levantada por um professor:

Amaral: “Eu acho que o esporte masculino ele gosta mais da vitória. A menina eu acho que gosta mais de jogar, de participar. Competições eu vejo assim que o homem não gosta de perder. A mulher aceita mais. Claro que tem as exceções né?”.

Numa outra passagem, o mesmo professor argumentou sobre esse aspecto:

Amaral: “Há sim. Eu acho que nas aulas os moleques têm mais vigor mais agressividade, o homem tem mais competição, a mulher menos. Então eu acho que tem diferença”.

Esse fato aproxima o esporte a um ritual de confirmação da virilidade. Segundo Pierre Bourdieu (1995), as cerimônias esportivas visam realizar a separação dos meninos das mães, assegurando com isso uma masculinização progressiva, que busca prepará-los para a vida adulta.

A Educação Física nasce para abarcar um conjunto de práticas corporais pertencentes a um mundo reconhecidamente masculino – virilidade, agilidade e força são habilidades tipicamente masculinas – concebidas a partir do isolamento do sexo como aparato biológico. Idéias de que os corpos das mulheres são desdobramentos mal elaborados ou incompletos

do masculino e que, portanto, apresentam debilidades e fragilidades persistem ainda nos dias atuais e se expressam através de crenças também pautadas nas Ciências Biológicas de que a elas resta os destinos da maternidade e do cuidado doméstico para com os filhos e filhas. (SAYÃO, 2002, p. 90-91).

A produção ficou ainda mais evidenciada, quando quinze dos (as) docentes afirmaram que a separação, em muitos casos, parte a pedido dos (as) próprios (as) alunos (as), ou seja, as solicitações são realizadas por causa de determinadas masculinidades e feminilidades produzidas nas práticas corporais. Justificativas das mais diversas são apresentadas, sobretudo aquelas ligadas ao nível de força física, agressividade, violência e *performance*:

Rodrigo: “Que os meninos são mais fortes e habilidosos que as meninas”.

Amaral: “Sendo elas. O masculino dá poucas chances às mesmas. Popular: são fominhas”.

Joaquim: “Quando esporte coletivo, a individualidade dos meninos”.

Nicolas: “As diferenças de tamanho corporal”.

Lucas: “Os meninos, às vezes são preconceituosos. As meninas não gostam pela diferença de força física, mas é relativo à turma”.

Guilhermina: “Depende da modalidade, justificam pelo nível de desenvolvimento da modalidade, conforme a habilidade”.

Amanda: “Os meninos são mais agressivos”.

Monique: “Pela possibilidade de praticarem com mais intensidade as atividades. O que pega é a questão da participação”.

Cacilda: “Dependendo do esporte com bola, seria com relação ao nível de habilidade motora e força muscular”.

Raquel: “Que os meninos acabam machucando elas e por isso, existe o receio de fazer algumas atividades juntos”.

Mônica: “Elas são lentas demais”.

Fernanda: “Elas não conseguem são fracas! Eles são brutos e cavalos!”.

Afirmações como às utilizadas, também são encontrados em Mauro Louzada, Sebastião Votre e Fabiano Devede (2007), texto no qual os autores afirmam que, as meninas justificam as turmas separadas, devido ao fato dos meninos serem brutos e as discriminarem. Para os meninos, as justificativas se remetem ao fato delas

atrapalharem a intensidade das aulas. Pontos que foram resumidos na seguinte entrevista:

Pergunta: "Eles e elas pedem para fazer aulas separados/separadas?"

Amaral: "Pedem, porque aí os piás atrapalham elas, tem as gracinhas. Elas preferem separar por causa do vigor masculino".

Pergunta: "E os meninos?"

Amaral: "O futsal, por exemplo, quando é jogo eles preferem jogar entre eles. Mesmo porque as meninas se machucam, levam bolada. É mais forte mesmo, a mulher é mais fraca".

Percepções que também surgiram na fala da professoras Amanda:

Pergunta: "Os alunos e alunas pedem par realizar atividades separadas por sexo? Quais são as justificativas apresentadas?"

Amanda: "Ah, que a menina não sabe fazer as coisas. E o menino consegue tudo. Essa é a visão deles nas aulas. A menina não sabe. O menino sabe".

Pergunta: "E a das meninas?"

Amanda: "As meninas porque elas não podem jogar junto porque os meninos jogam muito mais forte. Eles são muito mais agressivos do que as meninas. Então essa separação, essa forma é mais a pedido deles.

Esses dados corroboram com as reflexões de Donald Sabo (2002), Robert W. Connel (2003), Pablo Ariel Scharagrodski e Mariano Narodowski (2006), de que as práticas esportivas são uma das maiores produtoras de masculinidades hegemônicas, pois adjetivos como agressividade, competitividade, força física e desempenho são atributos necessários a um atleta. Tanto que, em atividades que não possuem tais características, os (as) docentes encontram dificuldades na participação masculina:

Amanda: "Quando você dá aula com música, por exemplo. Alguns movimentos você faz e às vezes eles interpretam de outra forma. Pegar na mão é outra questão. Então você coloca você acaba explicando pra eles assim, - porque que vocês meninos se encostam tanto no recreio, ou numa aula, brigam, vocês já viram como é que vocês, como é a situação que eu trago pra vocês? - E quando você quer fazer um círculo eles não querem pegar na mão. Eles não pensam sobre isso. Eles não têm esse conceito formado".

Pergunta: "O contato tem que ser agressivo?"

Amanda: "O contato tem que ser agressivo, se for agressivo eles participam. Se não for eles não participam. Então se você vai pondo alguns movimentos e falando que não tem problema nenhum, que eles podem deitar, eles podem se arrastar. Mas existe uma resistência muito grande pra você conseguir fazer, atuar dessa forma".

A produção das masculinidades, também se evidenciou quando foi perguntado sobre as diferenças nos comportamentos de meninos e meninas, durante as aulas. A maioria dos (as) professores (as) indicou que existe essa diferença. Somente o professor Sérgio, afirmou o contrário, salientando que, praticamente não existe diferença na conduta dos meninos em relação às meninas durante as aulas. Os argumentos apresentados pelos sujeitos da pesquisa giraram em torno de atributos como, violência, virilidade e agressividade. Características que surgiram em duas das entrevistas:

Rodrigo: “Normalmente as meninas, os relatos que elas falam, são em torno do medo é da violência que tem dos meninos. Aparece muito a questão da violência, da agressividade dos meninos com relação ao jogo”.

Pergunta: “Você coloca que nota a diferença de comportamento entre meninos e meninas”.

Amanda: “Noto. Nas palavras, na forma de verbalizar alguma coisa tem muito mais nome, muito mais do que as meninas. As meninas falam mais nem tanto”.

Apesar de indicar que a agressividade é maior nos meninos, a professora Amanda, argumentou que isso também é um elemento presente no comportamento das meninas:

Pergunta: “Essa agressividade você acha que vem mais dos meninos ou das meninas?”.

Amanda: “Vem mais dos meninos. Mas as meninas também já estão se agredindo como os meninos. A gente vê muito mais meninos brincando de luta do que as meninas. Então eu acho que isso é muito forte nos meninos. Da luta, da agressividade. As meninas ainda elas tem uma questão que tão colocando na cabecinha que as meninas são mais delicadas mais elas também são agressivas”.

Além da maior agressividade e violência, outros elementos como preconceito e intolerância surgem nas falas dos (as) professores (as) sobre os meninos. José Luiz Ferreira (1996), Eliete do Carmo Garcia Verbena e Elaine Romero (2003), lembram da intolerância e do preconceito dos meninos em relação às meninas no interior das aulas de Educação Física. Essas questões remetem-se ao que Pierre Bourdieu (1995), denomina de violência simbólica, pois passa a existir um processo de dominação, uma economia política do gênero, que estabelece hierarquias entre meninos e meninas.

Lucas: “Meninas – medo. Meninos – preconceito”.

Amaral: “Meninos são mais indisciplinados e o vigor físico masculino sobressai, o que atrapalha um pouco em alguns esportes os dois sexos juntos”.

Carlos: “Os meninos colocam em dúvida a capacidade delas”.

Sérgio: “Os meninos são mais agressivos, fortes, individualistas. As meninas mais doces e delicadas”.

Outros (as) professores (as) colocaram alguns elementos não lembrados na discussão como disposição e participação.

Sueli: “Na hora do jogo com atrito eles são mais impulsivos que as meninas”.

Janaína: “Os meninos são mais agressivos, violentos, tanto física como verbalmente, também são mais ativos e participativos. As meninas dão mais desculpas para não fazer nada”.

Monique: “Meninos são mais vigorosos, competitivos, racionais e rápidos. Meninas são mais lentas, afetivas e preguiçosas”.

Pontos que foram centrais nas respostas de outros (as) professores (as):

Mônica: “Meninos são mais arrojados, aceitam mais os desafios. Já as meninas demoram mais para se organizar e discutem mais”.

Cacilda: “Nos esportes com bola os meninos apresentam uma organização espacial muito melhor e uma socialização dentro da equipe. As meninas na grande maioria correm todas atrás de quem está com a bola e não há distribuição da bola entre todas da equipe”.

Rodrigo: “As principais diferenças que observo se dá na organização da atividade. Para os meninos a organização por equipe acontece mais rapidamente e para as meninas ainda existe a diversidade de interesses”.

O professor Joaquim, continuou nessa linha argumentativa, salientando que existe uma maior participação masculina nas aulas de Educação Física:

Pergunta: “Você vê diferença nas aulas entre comportamento de meninos e meninas?”.

Joaquim: “No comportamento tem. Tanto que os meninos são um pouco mais desinibidos que as meninas. Então eles fazem a aula melhor, tem um rendimento melhor porque eles são mais desinibidos e tentam fazer o movimento. Até porque eles vivem mais na rua, eles têm uma coordenação maior, um deslocamento melhor. E as meninas hoje estão saindo um pouco mais pra rua, fazendo o esporte, participando mais das atividades. Então tenho várias meninas que são desinibidas. Tem um ou outro que não fazem aula. Então se pegar uma probabilidade de meninos que não fazem aula e

meninas que não fazem aula, as meninas são maioria que não fazem aula. Dizem que não gostam, mas não explicam porque que não gostam”.

O próprio ainda salienta que, existem diferenças no comportamento dos meninos em relação às meninas e que inclusive, extrapola os limites das aulas:

Pergunta: “Você acha que tem diferença desse comportamento do masculino e do feminino na sala de aula para o espaço das aulas de educação física?”.

Joaquim: “Tem. Até na questão do ar livre né Marcelo. Ali a questão não é nem da sala de aula. Se eu sair da sala de aula e for para uma biblioteca, para uma sala de informática, vai ter diferença de comportamento. E os meninos como eu disse, eles querem fazer mais gracinha para aparecer mais. Existe uma forma de concorrência entre eles, uma vez ou outra aparece uma aluna que é mais desinibida e quer aparecer mais que as outras. Mas nos meninos isso é uma concorrência entre eles”.

Conforme já salientei anteriormente, tais pontos evidenciam a percepção de que a escola, a Educação Física e, principalmente a prática esportiva, contribui significativamente para a produção das masculinidades. Inclusive como espaço de concorrência, *lócus*, no qual se estabelecem hierarquias para as diferentes masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física. Tanto que, segundo relato dos (as) próprios (as) professores, as atividades mais pedidas pelos alunos circulam em torno dos Jogos e dos Esportes, especialmente o Futebol. (ROMERO, 1990; FRAGA, 2000; SCHARAGRODSKI, 2006e; SILVA E DAÓLIO, 2007). A cultura do futebol, segundo dois entrevistados (as), é uma das principais produtoras das masculinidades nas aulas de Educação Física:

Pergunta: “Então, em sua opinião qual a principal diferença no comportamento dos meninos em relação às meninas nas aulas?”.

Rodrigo: “A diferença é mais relacionada ao futebol de salão. À cultura do futebol. Eu percebo que a cultura do futebol é o que dirige o carro-chefe do machismo na escola”.

Pergunta: “Você coloca aqui que as atividades mais pedidas pelos meninos é o futebol e pelas meninas a queimada, corda e música. Então você acha que isso vem da onde?”.

Amanda: “Isso vem de uma cultura de aula de educação física e da família mesmo. A menina vai pular corda e o menino vai correr jogar bola. Então, quando o menino vai pular corda ele é tachado de outra forma”.

Entre as meninas, os (as) docentes afirmaram que os elementos mais solicitados são o vôlei¹⁰⁹ e a dança, entretanto, esportes como basquete, handebol e futebol foram lembrados. Percepção que foi exposta, com clareza, por um dos entrevistados:

Pergunta: “E os pedidos das meninas são os mesmos das meninas?”

Amaral: “Não. Hoje eu vejo aqui, por exemplo, campeonato eles pediram mais futsal e as meninas pediram mais handebol e agora tem uma grande parte aí pedindo futsal. Então eu acho que as meninas começaram a gostar também desses esportes, como o futsal”.

Pergunta: “Você nota diferença de quando você começou a dar aula?”

Amaral: “Ah, quando eu comecei a dar aula, há vinte anos, às meninas quase que não praticavam futebol. Não praticavam!”.

Pergunta: “Você nota hoje a diferença entre a participação das meninas no esporte de um modo geral?”

Amaral: “Ah, era bem menor antigamente. Hoje tá bem maior a participação feminina nos esportes. Hoje elas gostam de competir com o masculino. Tem até time feminino aqui na escola que ganha de time masculino”.

A presença do futebol como prática solicitada, também pelas meninas, mostra, conforme argumenta Marcelo Victor da Rosa (2002), que diferentemente da dança que ainda é vista como uma prática corporal essencialmente feminina, o futebol já vem rompendo os esteriótipos entre as mulheres. Essa lembrança por parte dos (as) professores (as) se deve ao fato das mulheres já terem transpassado diversas fronteiras de gênero, no que se refere às práticas esportivas. Entretanto, esse rompimento não é somente prerrogativa das mulheres, pois um dos professores, numa das entrevistas, indicou pontos interessantes sobre o conteúdo de Dança:

Rodrigo: “A gente percebe que existe uma diversidade cultural, por exemplo, eu recebi dois alunos que vieram da Bahia. Eles adoram fazer aulas mistas. E cobram muito essa questão da dança, da dança mista.”.

Outro fator que reafirma a produção das masculinidades nas aulas de Educação Física são as adaptações que os (as) professores fazem para que as aulas sejam mistas. Estas posturas pedagógicas acabam sendo, segundo lembra Helena Altmann (1998) e Deborah Thomé Sayão (2002), mais uma medida paliativa, ligada a um discurso “politicamente correto”, do que propriamente uma produção de elementos co-educativos. Justamente porque acabam colocando a mulher num

¹⁰⁹ Pablo Ariel Scharagrodski (2006e), ao estudar uma escola argentina, apresenta pontos um pouco semelhantes, pois o autor encontrou nos dados de sua pesquisa a preferência dos meninos pela prática do futebol e das meninas pelo voleibol.

papel subalterno em relação a homem, (re) produzindo com isso, cada vez mais a diferença.

A idéia da supremacia masculina e da inferioridade feminina, mesmo com a intenção de não reafirmação desses estereótipos, também aparece nas falas dos (as) docentes, quando estes comentaram sobre as adaptações que realizam nas aulas:

Lucas: "Adaptação nas regras quando o trabalho é com jogo (esporte)".

Joaquim: "Questão de regras para que as meninas possam participar e ter motivação nas atividades".

Amaral: "Quando utilizamos fundamentos como o drible do basquete em fila é fácil. Já no jogo determino espaços para não haver o contato direto".

Carlos: "Em jogos mistos crio regras para que elas possam participar. Ex. Gol de menina vale 3, a bola deve tocar numa menina antes do gol/ponto".

Raquel: "Evitando alguns exercícios mais agressivos (enérgicos)".

Sueli: "Futebol de mão, futebol com laterais, voleibol com rede humana recriam atividades em cima da existente para a participação de todos".

Monique: "Interferindo na estratégia da atividade para que todos independentemente do sexo participem".

Cacilda: "Dependendo do conteúdo desenvolvido a quadra é dividida ao meio. Se tiver a necessidade da quadra toda à divisão é por tempo de ocupação".

Rodrigo: "Quando os conflitos aparecem, e sempre aparece, a estratégia varia de acordo com a turma. O tempo de uso da quadra em minhas sempre é igual para todos".

As respostas apresentadas pelos (as) docentes acabaram por levantar uma grande interrogação. Realizar ou não adaptações nas atividades? Conforme já salientei na primeira parte desse trabalho, não pretendo fazer um manual prescritivo sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física. O máximo que o trabalho almeja é problematizar tais elementos. Todavia, não poderia deixar de realizar algumas reflexões, pois acredito que se deve sempre educar com a diferença e pela diferença e jamais entender a diferença com subordinação e dominação.

Às vezes as medidas co-educativas se tornam falaciosas e as aulas separadas por sexo, não são tão sexistas como aparentam. Nesse ponto, concordo com os argumentos levantados por Helena Altmann (1998) e Deborah Thomé Sayão (2002),

de que as aulas de Educação Física não precisam ter um modelo pronto e acabado no que se refere à dicotomia misto/separado, pois existem pontos desfavoráveis em relação às aulas mistas, como por exemplo, o fato das meninas subestimarem suas potencialidades, inibidas pelos meninos com suas diversas masculinidades, produzidas e valorizadas pelo espaço escolar¹¹⁰. Nesse sentido, as aulas mistas podem não ser favoráveis para quebrar as barreiras de gênero. Tudo depende dos tempos e espaços escolares. Nesse sentido, as soluções e os caminhos devem ser dados no cotidiano escolar, com os (as) alunos (as) e de acordo com as condições de possibilidade de cada instituição escolar.

Numa das entrevistas o professor Rodrigo apresentou elementos que parecem valorizar uma postura de educação pela diferença:

Pergunta: “Existe alguma separação entre meninos e meninas nas suas aulas?”.

Rodrigo: “Olha, às vezes existe. Na maioria das aulas isso não acontece, mas depende muito da turma. Eu tenho 7 turmas que eu trabalho, dentre as 7, quatro não tem esse problema e três, ou melhor, quatro apresentam esse problema e três não. Então, como eu faço planejamento coletivo, quando eu vou pra uma prática corporal em que as meninas não estão acostumadas a fazer por causa da cultura do machismo, enfim, eu tenho que convence-las. E é nesse período de convencimento ainda há, existe a prática separada. Mas até eu mostrar, intervindo com os alunos mostrando que há a necessidade de trabalhar de forma mista. Então tem sim às vezes um período de adaptação até a gente conseguir fazer intervir e fazer com que essa prática mude”.

A professora Amanda também utilizou argumentos semelhantes:

Amanda: “É, existe uma separação dos meninos e das meninas. Na 5ª série é uma coisa muito forte ainda né? Menino sabe jogar bola e menina não sabe. Menina tem que ficar em casa, menina tem que ficar sentadinha... Isso nas palavras dos alunos. A gente tenta mudar esse comportamento”.

Pergunta: “Você atende aos pedidos, ou não atende, ou parcialmente?”.

Amanda: “Parcialmente. Para não dar confusão. Mas eu converso, tento dialogar, tento explicar o motivo, o que ta acontecendo. Eu os deixo falarem um monte. Até cansa um pouquinho às vezes”.

Foi pensando na questão da diferença, que foi perguntado sobre a ocupação dos espaços. Quem tende a dominar os maiores e mais privilegiados espaços da quadra em suas aulas? Sete docentes (cinco mulheres e dois homens) utilizaram de uma resposta que considero discutível, pois indicaram que os (as) discentes

¹¹⁰ De acordo com a pesquisa de Pablo Ariel Scharagrodski (2006e), quando os meninos praticam as atividades junto com as meninas ocorrem excessivas críticas dos rapazes em relação às moças.

esperam a sua ordem. A meu ver, tais professores (as), não quiseram mostrar uma omissão, tomando uma posição “politicamente correta”, mas que, trata-se da falta de percepção de que existem diferenças nas micro-relações de poder, que acontecem na quadra durante as aulas de Educação Física. Outro grupo composto por oito docentes (cinco homens e três mulheres), afirmaram que a tentativa de dominação dos espaços mais privilegiados, ocorre com frequência. Esses dados estão de acordo com as afirmações de Deborah Thomé Sayão (2002), Pablo Ariel Scharagrodski (2006e), Alan Marques da Silva e Jocimar Daólio (2007), de que a disciplina de Educação Física, com seus valores ligados a competição e ao mundo masculino, reservam os espaços centrais com seus jogos e embates aos meninos, e os cantos e a periferia do pátio para as meninas¹¹¹.

A questão sobre o espaço foi refletida pela professora Amanda:

Pergunta: “Na quadra quem tende mais a dominar o espaço?”.

Amanda: “Os meninos tendem, por autoridade, eu acho que por cultural também. Eles querem tomar conta de tudo. As meninas ficam sentadas e nós meninos cuidamos do restante - pode deixar comigo. Quer pular o muro o menino pula e a menina não pula”.

Pergunta: “Você precisa intervir nessa relação?”.

Amanda: “Preciso. Preciso porque não pode deixar sozinho”.

Pergunta: “Você acha que se não interviesse, o que aconteceria?”.

Amanda: “Brigas. Agressivas, [...]”.

Pergunta: “Ou os meninos dominariam o espaço?”.

Amanda: “Os meninos dominam o espaço rapidinho. É uma coisa muito forte. É cultural mesmo. O homem tende a dominar e a mulher a aceitar”.

O professor Amaral confirmou esses aspectos e ainda lembrou-se dos espaços de entrada, saída e principalmente o do recreio como locais, assim como argumenta Ileana Wenez (2005), extremamente generificados:

Pergunta: “Você acha que quem tende a dominar o espaço da quadra?”.

Amaral: “Eu acredito ainda que sejam os melhores atletas”.

Pergunta: “São geralmente meninas ou meninos?”.

Amaral: “Meninos. Ainda são meninos”.

Pergunta: “Além do espaço da quadra você percebe essas relações de gênero em outros espaços?”.

¹¹¹ Segundo Deborah Thomé Sayão (2002) e Pablo Ariel Scharagrodski (2006e), a divisão de espaços não se resume simplesmente a meninos para um lado e meninas para o outro. Existem casos de meninas que “invadem” o espaço masculino e são aceitas pelos meninos em seus jogos, assim como meninos, que não se entram no mundo simbólico masculino. Já as meninas com alguns meninos, que não se encaixam as normas das masculinidades hegemônicas, utilizam espaços reduzidos e marginais.

Amaral: “Percebo. Até quando vão entrar na escola eu percebo que as meninas, ainda dão espaços para os alunos homens entrar primeiro. Até na entrada da sala de aula elas ficam por último, eu acho que elas têm medo de agressões, de empurra-empurra. Então elas preferem recuar e entrar depois. As meninas eu acho que se resguardam mais ali na fila, tal”.

Pergunta: “Saída também mesma coisa?”.

Amaral: “Recreio também. No recreio eu vejo também que os meninos andam em maior grupo que as meninas. A patota entendeu? Geralmente tem grupo de 6, 7, 8 alunos, enquanto que as meninas andam mais em duas, no máximo três no recreio. Então já dá para ver uma fração de gênero no recreio. O homem quer tomar mais espaço, quer tomar mais conta do recreio. Dominar o recreio, digamos”.

A questão relativa ao domínio masculino do espaço também foi lembrada pelo professor Rodrigo:

Pergunta: “Você nota alguma dominação de espaço, uma tentativa de dominação de espaço entre meninos e meninas?”.

Rodrigo: “Isso realmente chama a atenção, é verdade. Às vezes na quadra os meninos querem dominar mais tempo, querem jogar mais tempo que as meninas, pela sua influencia cultural”.

Pergunta: “Espaços mais privilegiados [...]”.

Rodrigo: “Espaços mais privilegiados os meninos querem tomar conta. É só observar no recreio, no intervalo. Não precisa nem ser numa aula de educação física. O intervalo é um espaço pedagógico. Se você observar lá os meninos querem tomar conta. E tomam conta!”.

Tema que também foi comentado por uma professora:

Pergunta: “Você nota diferença de comportamento entre os meninos e as meninas nos espaços de recreio, saída e entrada?”.

Amanda: “Bastante. Se você puder gravar a brincadeira dos meninos é brincadeira de luta, ou uma bolinha de papel, e as meninas, algumas, não todas, mas algumas ficam no cantinho mais reprimidas, mais quietinhas. Duas a duas que vão de um cantinho ao outro conversando. São poucas as meninas que se envolvem assim em grandes coisas com os meninos”.

Três professores indicaram que a dominação dos espaços parte, somente dos meninos. Os (as) outros (as) cinco, composto por dois homens e três mulheres, salientaram que a dominação masculina ocorre, no entanto, algumas meninas também participam desse processo, rompendo e quebrando fronteiras de gênero durante as aulas, pois conforme aponta Joan Scott (1995), os homens e as mulheres não cumprem sempre, nem literalmente, as prescrições atribuídas como adequadas para os sexos.

Tais questões me levaram a visualizar que os (as) professores (as) percebem, conforme salienta Guacira Lopes Louro (2003), corpos que escapam as normas de

gênero. Sobre esses corpos que deslizam e escorregam das prescrições de gênero, é que irei problematizar no próximo tópico, pois são nesses corpos, que outras formas de masculinidades apareceram nas percepções dos (as) docentes.

4.6 - Corpos que escapam: a produção de masculinidades não hegemônicas

- Ouçam minha tese... – diz Tio Bicho. – Mas não atirem pedras antes de eu terminar. E este pedido é dirigido especialmente ao Dr. Terêncio, cujos brios gauchescos conheço. Bom. Cá na minha fraca opinião, por trás dessa permanente necessidade que o gaúcho sente de demonstrar em público que é viril e tem coragem pessoal, está o temor de que pensem que ele é um maricas, um pederasta. [...] Ficou no inconsciente coletivo gaúcho esse temor, que vem de um tempo em que no Continente havia uma escassez tremenda de mulheres. Conheço histórias de mil brigas que começaram porque um sujeito se pôs a olhar com insistência para o outro. Que significa isso para um homem não muito certo de sua masculinidade? Ele raciocina assim: ‘Esse cachorro está me namorando, logo pensa que sou efeminado.’ E não há para o gaúcho insulto maior que esse. Ora, se ele estivesse mesmo seguro de seu machismo, a coisa não teria a menor importância. Mas não está. Lá nos refolhos da alma [...] no inconsciente do ‘monarca das coxilhas’ mora a negra suspeita. E então ele vira bicho e agride o ‘sedutor’ para provar a este e ao mundo que não há nem deve haver a menor dúvida quanto à sua masculinidade. (VERISSIMO, 1997, 846).

A tese apresentada pelo personagem Roque Bandeira (Tio Bicho), apesar de exagerar em conceitos da psicanálise, possui íntima relação com as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física. É “necessário” por partes dos meninos, se afastarem do mundo feminino e de tudo que está associado a esse universo, pois existe um medo de ser visto como um “não homem”, de ser olhado e tratado como um corpo que escapa dentro das normas de gênero.

A presença dos corpos que fogem as normas estabelecidas ao universo masculino e feminino também foi detectada nas falas dos (as) sujeitos participantes da pesquisa. Essas questões começaram a se evidenciar quando foi perguntado aos (as) professores, se já precisaram resolver problemas ligados ao gênero durante as aulas de Educação Física. Somente o professor Sérgio afirmou que nunca realizou intervenção alguma. Todos (as) outros (as) quinze docentes, indicaram que já precisaram intervir de alguma maneira no transcorrer das aulas. Os motivos apresentados são ligados principalmente a diferença de desempenho entre os meninos e as meninas, que acabam levando ao surgimento de práticas preconceituosas:

Cacilda: “No desenvolvimento do conteúdo de dança, quando os alunos não tiveram nas séries iniciais (5º. e 6º.), depois na 7º. e 8º. a barreira é maior. E no conteúdo de futsal, a diferença de habilidade entre meninos e meninas é grande”.

Mônica: “Meninos gostam de criticá-las quando elas jogam”.

Carlos: “Aceitação. As meninas poderem jogar o Futsal sem gozações, os meninos participar de atividades rítmicas, sem preconceitos”.

Foram visualizando as práticas preconceituosas, que os (as) professores (as) perceberam a existência de corpos masculinos que escapavam à norma:

Nicolas: “Menino que jogava vôlei e dançava e tinha um jeito afeminado. Era motivo de chacota dos colegas”.

Monique: “Homossexualismo/ tendências femininas”.

Guilhermina: “Um aluno que se comportava como menina, se vestia, e nos momentos onde havia separação ele ficava no grupo feminino”.

Na pergunta que versou sobre a existência ou não, da discriminação aos (as) alunos (as) que não se comportavam de acordo com as características adequadas ao seu sexo, as presenças desses corpos que escapam, se tornaram ainda mais evidentes. Tanto que, quatorze professores (as) afirmaram que já presenciaram alguma situação desse tipo. Somente dois argumentaram que, nunca observaram discriminação alguma em suas aulas. Alguns/algumas docentes indicaram que a discriminação ocorre principalmente pela diferença no desempenho:

Nicolas: “Sim, vários alunos e alunas já foram objetos de discriminação por não cumprirem com o esperado em suas performances”.

Cacilda: “A discriminação ocorre quando o aluno (a) não consegue obter êxito devido à falta de habilidade nas atividades que tenta desenvolver”.

Lucas: “Sim. Principalmente quando o trabalho é voltado ao esporte futsal”.

Carlos: “Sim, principalmente meninas com mais habilidade que gostam de estar no grupo de meninos e vice versa”.

As passagens mostram que outras masculinidades e feminilidades não hegemônicas também são produzidas durante as aulas de Educação Física, no entanto, a sexualidade surgiu com frequência, pois ao não se encaixar em determinados padrões de gênero os (as) alunos têm sua sexualidade heterossexual

contestada, caindo dessa forma nas armadilhas da heterossexualidade compulsória levantada por Judith Butler (2003), sendo essa matriz uma das características mais evidente e conformadora das masculinidades. (BADINTER, 1992; SCHARAGRODSKI E NARODOWSKI, 2006). As seguintes passagens demonstraram essa questão:

Janaína: “Se o menino não gosta de futebol ele é chamado de bicha, viado, gay termos usados por eles e se a menina gosta de futebol é suspeita de ser lésbica. No futebol é mais evidente esse preconceito”.

Fernanda: “Sim, muitas. A questão da homossexualidade. As preferências. Lidar com essa questão na Educação Física onde o corpo se expõe é muito complicado”.

A questão da heterossexualidade compulsória ficou evidente na seguinte fala:

Pergunta: “Você nesses anos como professor chegou a ver alunos que fogem desse modelo masculino e alunas que fogem desse modelo feminino?”.

Amaral: “Ah sim, nós temos mulheres aqui verdadeiros homens. E homens já mais, não diria mulher, mas tendenciosos de, eu acho que isso é questão de nascença né? Acho que quando nasce já ta pré-determinado a nascer mais homem ou mais mulher, menos homem ou menos mulher, entendeu?”.

Pergunta: “Você vê problemas na socialização deles com os outros?”.

Amaral: “Tem. Por exemplo, mulheres briguentas que eu vejo na escola ninguém gosta. Isso é paras mulheres. Sabe? Tipo homem que gosta de dar porrada. Eu tenho várias alunas assim. Só que elas são meio excluídas”.

Pergunta: “Excluídas entre as meninas?”.

Amaral: “Excluídas entre as meninas”.

Pergunta: “E os meninos?”.

Amaral: “Ah, os piá também não gostam não porque daí é algo que os homens se afastam delas porque não vão ter relacionamentos, namoros”.

Pergunta: “Você acha que na prática esportiva elas são aceitas pelos meninos?”.

Amaral: “Para jogar eu acho que são aceitas porque jogam quase igual homem. Mas não se misturam muito. Ainda tem certo pré-conceito aí”.

Pergunta: “E os meninos que fogem essa regra?”.

Amaral: “Olha, os meninos mais frágeis também, geralmente não jogam. Procuram jogar com as meninas. Eu, por exemplo, vejo muito moleque jogando vôlei. Tem uns moleque que jogam vôlei porque gostam, mais uns vão pro vôlei porque é um esporte mais díganos, que não exige tanto vigor”.

Pergunta: “Você acha que ele tem problema na socialização?”.

Amaral: “Eu acho que tem. Eles tendem a jogar mais com as meninas então ficam meio excluídos dos piás. São os famosos “mariquinhas”, aquelas coisas antigas, que ainda tem bastante, que acontece muito na escola”.

O professor Rodrigo indicou pontos semelhantes em sua entrevista:

Pergunta: “Você vê se há meninos e meninas que fogem desse modelo estabelecido como ideal?”.

Rodrigo: “Há meninos e meninas que fogem desse modelo, tem meninas que insistem em participar junto e elas conseguem ganhar um espaço independente da habilidade motora. Tem a questão daquelas que tem habilidades um pouquinho melhor do que as outras, se destacam e até os meninos convidam pra jogar. Mas isso não acontece em todas as turmas. No geral tem muitas meninas que vão lá, e participam junto e se impõe”.

Pergunta: “E os meninos que fogem desse modelo?”.

Rodrigo: “Eu vejo que eles são discriminados pelos próprios colegas. Tem alguns alunos que não gostam, por exemplo, de esportes que a maioria dos meninos gostam. Eles gostam de jogar juntos com as meninas os esportes que as meninas gostam. E na sala de aula isso aí se reflete. Esse aluno senta às vezes na primeira fileira da sala, não senta na última fileira onde estão os alunos que mostram pela sala a discriminação”.

Pergunta: “Sofrem discriminação?”.

Rodrigo: “Sofrem discriminação!”.

Pergunta: “Você pode dar um exemplo?”.

Rodrigo: “Bom, eu tive um aluno que gosta muito de voleibol. E dos outros esportes, como basquete, handebol, mas ele odeia o futebol. Então ele chega pra mim e avisa que não gosta de futebol, que não vai jogar. E esse menino joga vôlei muito bem. E ele joga junto com as meninas. E normalmente quando ele tá na sala de aula, as intervenções que ele faz na sala de aula, quando ele tem a oportunidade de se expressar, os alunos o discriminam: ‘-lá vêm aquele lá que não joga futebol...’, portanto não é homem. Isso aparece. Preconceito pra quem não joga futebol, isso existe”.

As questões que praticamente se repetiram na fala da professora Amanda:

Pergunta: “Eu to falando de homens que não tem comportamentos considerados tão masculinos e mulheres que [...]”.

Amanda: “Ah não, já! Agora entendi. Já! Mesmo na escola, dentro de penitenciária. Só que eles são excluídos. Eles têm outro tratamento. O homem homossexual ele tem outro tratamento lá dentro pelos outros homens. Ele é visto de outra forma”.

Pergunta: “E na escola?”.

Amanda: “Na escola também. Meninos que tem algumas características de meiguice, ou de carinho, eles são excluídos, taxados e até usados termos mais fortes a isso”.

Pergunta: “Os meninos como é a socialização deles com os outros meninos e com as outras meninas?”.

Amanda: “Eles ficam excluídos. Os meninos quando são mais meigos, mais corteses, eles são deixados de lado nas atividades pelos outros meninos. E não são acolhidos pelas meninas porque ele é menino. Então ele fica excluído”.

Pergunta: “E as meninas?”.

Amanda: “As meninas também. A menina que é muito mais agressiva, que é muito mais de se impor, os meninos excluem. Só que daí as meninas não excluem. Essa é a minha visão. As meninas elas acolhem muito mais o diferente do que os meninos. Pelo menos assim, por experiência na escola”.

Pergunta: “Por exemplo, essa menina que quebra a expectativa na aula de educação física, que consegue ter um desempenho um pouco melhor, qual é a relação dela com os meninos?”.

Amanda: “Super bom. Eles a aceitam, tá? Aceitam assim. Eu to usando assim uma experiência bem recente que é de ontem. De ontem! Eles aceitam numa atividade, num jogo eles deixam ela participar. Agora pra ela se impor pra eles tem que ser um pouco mais agressiva, se não eles não deixam. Aí quando eles vêem que ela vai bem, aí eles puxam pra atividade”.

Pergunta: “E já pros meninos que não se adequam com [...]”.

Amanda: “Eles não tem essa relação”.

Pergunta: “Nem com as meninas?”.

Amanda: “Nem com as meninas”.

O professor Joaquim também percebeu que, os meninos que escapam as normas de gênero, são mais “cobrados” e exigidos pela matriz hetero, do que as meninas:

Pergunta: “Você na escola, já percebeu homens que fogem ao modelo considerado ideal de homem, e mulher que foge ao modelo [...]”.

Joaquim: “Tem, tem. Alunos que a gente sabe que tem comportamentos um pouco afeminados e alunas que tem o comportamento um pouco masculino”.

Pergunta: “Como você vê a socialização desses alunos com os colegas?”.

Joaquim: “É um pouco complicado. Às vezes o pessoal faz uma piadinha, tem que saber contornar, mas você vê que na socialização os alunos ficam um pouco mais excluídos. Você vê que o aluno com comportamento um pouco mais afeminado ele ta sempre com um grupo de meninas. Já as meninas que tem uma forma assim masculina não se afastam do feminino. Isso é uma coisa interessante de se perceber. A menina não se afasta do grupo. E o menino, ele acaba se excluindo e fica mais com as meninas”.

As entrevistas acima utilizadas mostram que nem mesmo uma disciplina escolar, como é o caso da Educação Física, está isenta de participar de mecanismos, como os da heterossexualidade. Essa matriz acaba por produzir a normalidade, porém constrói junto o anormal, ou seja, aquele sujeito, cujo corpo escapa as dinâmicas do poder. Pablo Ariel Scharagrodski e Mariano Narodowski (2006), argumenta que os homens e mulheres, que não cumprem as normas heterossexuais são denegridos e sancionados, se tornando conforme aponta Giorgio Agamben (2002), as vidas nuas, ou seja, corpos que podem ser estigmatizados, aniquilados, mortos, e que não pesam e não importam.

Para não ser essa vida nua, esse corpo que não pesa, alguns meninos procuram demonstrar que não são pouco viris ou femininos. Fato que leva alguns rapazes buscar algo inalcançável e as práticas esportivas seriam elementos ritualísticos centrais nesse processo de produção de masculinidades. As seguintes colocações de Susan Paulson (2002, p. 31), ilustram muito bem essa idéia:

E os moços pequenos, fracos, com voz fina, parecidos a Woody Allen, são aceitos pela sociedade? Ao contrário, sabemos que os meninos sofrem uma pressão muito forte para conformar-se ao esteriótipo masculino. Os meninos que mostram características ‘femininas’ são menosprezados, às vezes apanham. São pressionados a conformar-se através de musculação,

hormônios, esportes, até levantar o sapato para aparecer mais alto, para aproximar-se mais ao tipo de Clint Eastwood ou Sylvester Stallone.

Uma das professoras, no transcorrer da entrevista lembra da presença de um desses corpos que não pesam:

Pergunta: “Você já teve algum caso na escola, de meninos e meninas, que não atendem as orientações consideradas ideais para o seu sexo?”.

Guilhermina: “Já, já tive!”.

Pergunta: “Que sexo era esse aluno?”.

Guilhermina: “Ele era do sexo masculino, mas ele se comportava como uma pessoa do sexo feminino. Se vestia, o cabelo, maquiagem, tudo do sexo feminino. Calçado, roupa, tudo como se fosse uma menina. E daí na hora da atividade onde havia a separação por gênero ele preferia estar junto com o grupo feminino. Ele nunca ia junto com o grupo masculino. Até mesmo porque havia discriminação dos alunos na participação dele. Eu acho que antes ele participava mais do grupo feminino ele nunca ia no grupo masculino. Acho que ninguém nem esperava que ele fosse pro grupo masculino. Acho que já era esperado que ele fosse pro grupo feminino. Nunca ouvi do grupo masculino: - ‘a, mas ele tem que vir pra cá’. Nunca disseram isso. E o grupo feminino às vezes, se era uma atividade que tinha contato, onde havia contato, às vezes elas acabavam reclamando por que ao invés dele se comportar como uma menina ele tinha teoricamente mais força, então acabava machucando”.

No que diz respeito à intensidade, as exigências sobre os meninos são maiores do que em relação às meninas, pois elas ao romperem as fronteiras de gênero, não continuam tão marginalizadas:

Pergunta: “E as meninas elas eram aceitas no grupo dos meninos nas práticas esportivas?”.

Guilhermina: “Era [pausa], era porque nunca tinha só uma. Sempre era mais de uma. Porque geralmente quando uma gosta sempre tem amigas que também gostam de estar praticando. E no caso os colegas já tinham o hábito, já sabiam que elas sabiam jogar, que elas gostavam de jogar, e eu dizia pra que deixassem e eles aceitavam, acabavam aceitando”.

Pergunta: “E elas eram mais aceitas, por exemplo, do que os meninos que não gostavam de praticar?”.

Guilhermina: “Eram. Eles até preferiam né? Já que elas gostavam de jogar e jogavam bem, então [...]”.

Pergunta: “Era melhor ter elas que eram melhores que [...]”.

Guilhermina: “Do que outro menino que não gostava”.

Essas falas utilizadas demonstram que os sujeitos pesquisados, percebem que outras formas de masculinidades não hegemônicas, são produzidas no interior das aulas de Educação Física. Segundo os (as) professores (as), essas questões geralmente são acompanhadas por xingamentos. Na maioria das vezes, os mais ofensivos, são oriundos dos meninos, conforme apontou a professora Amanda:

Pergunta: "Existe diferença nesse xingamento entre meninos e meninas?".
 Amanda: "Sim. Os meninos falam palavrões muito mais fortes que as meninas".
 Pergunta: "Mas as meninas falam também".
 Amanda: "Falam também. Menos. Mas falam".

Os "xingamentos" mais lembrados pelos (as) docentes foram ligados à questão da sexualidade, pois palavrões como 'foda-se', 'pau no cú', 'viado', e 'caralho' foram os mais citados. Palavras que sempre procuram duvidar da heterossexualidade dos meninos, ou até mesmo das meninas, como o termo 'machora'¹¹² lembrado por uma professora. Conforme já salientei, as utilizações desses palavrões acabam por produzir masculinidades não hegemônicas, como também depreciam as meninas e/ou as coloca em posição subalterna em relação aos meninos. Nesse sentido, a masculinidade hegemônica não é construída somente em oposição à feminilidade, mas também em relação a outras formas de masculinidades. Segundo Robert W. Connell (1997, p.13), a masculinidade *gay* é a masculinidade subordinada mais evidente, porém não é a única. Vários homens heterossexuais também são expulsos desse círculo de legitimidade. De acordo com o autor, esse processo é marcado por um rico vocabulário ofensivo, pois termos como 'covarde', 'marica', 'viado' e 'filhinho da mamãe' são freqüentemente utilizados para atacar simbolicamente outros homens. Esse processo de violência simbólica se evidencia no espaço das aulas de Educação Física.

As frases mais lembradas, que inclusive alguns/algumas docentes afirmaram já terem ouvido e até mesmo utilizado, foram às seguintes:

Janaína, Sueli, Guilhermina, Raquel, Amaral, Nicolas, Joaquim: "Esse menino se move como uma menina".

Amanda, Janaína, Fernanda, Mônica, Guilhermina, Raquel, Carlos, Nicolas: "Esse menino chuta que nem uma moça".

Amanda, Fernanda, Raquel, Nicolas: "As meninas são de vidro, só de encostar podem quebrar".

Janaína, Cacilda, Amaral, Nicolas: "Que está acontecendo? Você não é um homem?"

¹¹² Essa palavra pretende designar a mistura de macho com cachorra, ou seja, trata-se de um termo para depreciar as meninas que não cumprem as normas culturais consideradas adequadas para o sexo feminino.

Amaral: “Mariquinha, bruta-monte e bunda mole”.

Nicolas: “As duas vão parar”.

Cacilda: “Essa menina joga futebol igual um menino!!!”

Sueli: “Futebol é coisa de menino”.

Amanda: “Eh. Parece viado”.

O professor Rodrigo alongou-se um pouco mais na sua explicação:

Pergunta: “Você colocou alguns palavrões que já ouviu na escola ou nas suas aulas. Você poderia falar um pouco sobre esses episódios?”.

Rodrigo: “A gente ouve sim. É muito engraçado ver as meninas jogarem. Eles falam muito isso: - ah, é ridículo ver as meninas jogarem; - ah professor, não dá pra elas jogarem junto com a gente, elas não conseguem. Eu vejo que muitas vezes esses adjetivos que os meninos colocam para as meninas é falta de conhecimento. Falta de intervenção do professor. Então às vezes a gente coloca as meninas como culpadas por elas não praticarem aquilo que os meninos praticam. E depende muito desse histórico de quem ensinou, de como se trabalhou cada aluno né?”.

Pergunta: “Entre meninos, que tipo de palavrões você encontra?”.

Rodrigo: “Normalmente são os mesmos adjetivos que eles usam para as meninas, eles aplicam aqueles meninos que não jogam bem”.

O professor Joaquim também comentou sobre essas questões em sua entrevista:

Pergunta: “Aqui você colocou também sobre os xingamentos que acontecem. Fale um pouco sobre isso”.

Joaquim: “... tem um aluno com o cabelo comprido, tem todos os trejeitos afeminados, e então você ouve às vezes falar: - ‘ah, meu time vai ficar com dois meninos’, daí fala: - ‘a não, tem o fulano’. – ‘a, nem percebi, achei que era uma menina’. Então não tem o que você fazer”.

Essas frases, principalmente aquelas ligadas às masculinidades não hegemônicas, se acentuam quando os meninos realizam determinados contatos corporais entre eles, que aguçam conforme aponta Donald Sabo (2002), Marcelo Victor da Rosa (2002) e Anderson Ferrari (2003), a manifestação de ações homoeróticas ou homofóbicas. Donald Sabo (2002), Luísa Saavedra (2004) e Pablo Ariel Scharagrodski (2006e), argumentam que é muito comum nas práticas esportivas, quando um treinador ou professor, pretende salientar a incompetência de algum menino, referir-se a ele com adjetivos femininos (“esse menino joga como uma menina”).

Donald Sabo (2002, p.36-37), resume muito bem a presença da depreciação feminina e das atitudes homofóbicas no campo esportivo:

A desvalorização das mulheres no esporte fica evidente no simples fato de que a maior parte dos meninos e dos homens considera que é superior às mulheres no esporte – seja ou não realidade. Se os esportes freqüentemente ensinam os meninos a se considerar superiores às mulheres, muitos meninos também aprendem a evitar aquilo que a cultura define como atividades ou características femininas. Ironicamente, uma grande parte da iniciativa de meninos e de homens a se conformarem ao ideal masculino provém nem tanto do desejo de ser viril (macho, *manly*) mas o medo de ser visto como pouco viril ou como feminino.

Segundo Benedito Medrado e Jorge Lyra (2002), o ideal da masculinidade visa se afastar tanto do feminino quanto da homossexualidade. Os autores argumentam que ser “homem de verdade”, implica, não somente em não ser mulher, mas principalmente em não ser homossexual, ou mais precisamente em não ser “passivo” e “penetrado” nas relações sexuais. Essas questões ficaram evidenciadas nos palavrões e xingamentos lembrados pelos (as) professores, pois termos como ‘viado’, ‘marica’, ‘boiola’ e ‘tomar no cú’ surgiram nas falas dos (as) docentes. Nesse ponto, a transgressão foi utilizada com o objetivo de reforçar as normas, que no caso específico desse trabalho, é robustecer uma masculinidade relacionada à heterossexualidade e estigmatizar as masculinidades que escapam das normas desta matriz.

Silvana Paternostro (1999), Carlos Cárceres (1999) e Pablo Ariel Scharagrodsky (2002), indicam que é muito comum em culturas latinas, o entendimento de que o homem que tem a posição de “ativo” na relação sexual com outro, apesar de estar simbolicamente inferiorizados a homens que se relacionam somente com mulheres, eles não rompem com a matriz hetero. O homossexual, o corpo que não importa, é aquele que é “penetrado”, que não tem o controle da situação, sendo a “mulher” da relação. Aquele que é dominado e inferiorizado. Os xingamentos utilizados pelos meninos nas aulas de Educação Física acabam por ilustrar essas questões, pois se dirigem aos considerados afeminados e aqueles com um desempenho motor e físico inferior, ou seja, tais falas visam realizar uma dominação simbólica sobre os meninos que não cumprem a economia política do gênero.

Nessas questões percebo como as práticas homofóbicas estão presentes no interior das aulas de Educação Física, pois as transgressões aos modelos hegemônicos de masculinidades são freqüentemente mencionadas. Acredito que tais atitudes acontecem, principalmente, pelo que Michel Kimmel (1997), denomina de medo de ser humilhado publicamente por outros homens. Nesse sentido, ações como essas são organizadas e geridas pelo discurso homofóbico, pois existe conforme aponta Carlos Cárceres (1999), a necessidade de se “fazer” homem e, sobretudo, se “manter” homem. Tais questões, conforme relato dos (as) próprios (as) docentes, acontecem freqüentemente nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, essa disciplina escolar acaba por produzir diversos modelos de masculinidades hegemônicas e não hegemônicas.

Após navegar todo esse percurso, entrar e sair de diversas ilhas que compõem o enorme arquipélago chamado masculinidades, e que entro na parte final da navegação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bandeira tem razão. É necessário agarrar o touro a unha. Enfrentar sem medo e com a alegria possível *'el momento de la verdad'*. Esta talvez seja a última oportunidade. Ou pelo menos a melhor.

Penso num novo romance. Solução – *quién sabe!* – para muitos dos problemas deste desenraizado. Tentativa de compreensão das ilhas do arquipélago a que pertença ou, antes, devia pertencer. Abertura de meus portos espirituais ao comércio das outras ilhas.

Já tardam os navios que trazem o meu Dom João VI. (VERISSIMO, 1997, p. 237).

Viagens e navegações... O que ficou após essa primeira incursão pelo arquipélago das masculinidades? Atraquei e zarpei por inúmeros portos, conheci diversas ilhas, umas desertas outras não, umas mais exóticas outras mais civilizadas. Naveguei por mares que nunca tinha imaginado e enfrentei tempestades, algumas na dificuldade de trilhar rotas desconhecidas e pouco freqüentadas quanto aos estudos sobre as masculinidades, outras ao re (conhecer) a produção de minha própria masculinidade.

Será que esse aprendiz de geógrafo, no decorrer de sua navegação, conseguiu elaborar as geografias sobre as masculinidades? Os mapas e as cartografias representaram adequadamente a navegação realizada? Perguntas de difíceis respostas, e que só você leitor (a) poderá responder.

Será que assim como Floriano Cambará consegui abrir meus portos para o comércio com as outras ilhas? Acredito que sim! Embora convenha perguntar: O que eu era antes? O que me tornei após cruzar os mares e conhecer esse conjunto de ilhas? Conforme lembra Guacira Lopes Louro (2004b), ao comentar sobre o filme “Deus é brasileiro”, de Cacá Diegues, e mais especificamente do personagem Taoca, “A vida é um porto onde a gente acaba de chegar é nunca”. Será que a metáfora utilizada por esse personagem não resume o meu atual estado?

Numa viagem existe sempre uma espécie de entrelaçamento entre um passeio exterior e um interior e é nesse processo que o viajante vai formando sua consciência, sensibilidade e caráter. Eis os aspectos que foram me engendrando na elaboração do presente trabalho. Guacira Lopes Louro (2004b) salienta que a metáfora da viagem serve principalmente pelas suas idéias de deslocamento, desenraizamento e trânsito. O que importa, segundo a autora, é o andar (navegar) e não simplesmente o chegar (atracar). O mais importante não é o porto de chegada,

o que interessa realmente são os movimentos e as mudanças que se dão ao longo da navegação.

Como acontece com os personagens de Diegues, o motivo da viagem se altera no meio do caminho; uma vez alcançado, o objetivo deixa de ser importante e se converte em outro; os sujeitos podem até voltar ao ponto de partida, mas são, em alguma medida, 'outros' sujeitos, tocados que foram pela viagem. Por certo também há, aqui, formação e transformação, mas num processo que, ao invés de cumulativo e linear, caracteriza-se por constantes desvios e retornos sobre si mesmo, um processo que provoca desarranjos e desajustes, de modo tal que só o movimento é capaz de garantir algum equilíbrio ao viajante. (LOURO, 2004b, p. 13).

A metáfora da viagem utilizada por Guacira Lopes Louro (2004b), instiga-me, pois meus percursos, trajetórias e trânsitos entre os lugares, culturas e as diversas posições de sujeito também são parte e composição das linhas de navegação que vislumbram o arquipélago das masculinidades. Contudo, como lembra a própria autora, esse aspecto é importante, mas outros aspectos também o são. É preciso refletir também sobre as partidas e as chegadas, os encontros e os desencontros, se importar com o movimento, pois são essas questões que influenciam na transformação dos corpos e das identidades. No percurso até aqui, imaginei diversos caminhos, pelos quais não conduzi e sim fui conduzido e surpreendido não apenas pelo contato com outras leituras sobre o tema que escolhi, mas pelo instigante ato de pesquisar.

Quando as masculinidades surgem na pesquisa elas são travestidas de inúmeros discursos. Inicialmente pretendia ir além das definições calcadas no conceito biológico de sexo e assim acabei visualizando inúmeras outras formas de masculinidades, pois no desenrolar da pesquisa percebi que a escola, o currículo e a disciplina de Educação Física são territórios altamente generificados e por isso produtores de masculinidades. Esses pontos ficaram evidenciados nos currículos oficiais do município de Araucária, pois ao se basear na pedagogia crítica tais documentos acabaram por negligenciar a categoria de gênero em prol da de classe social. Porém, o discurso crítico ao ser contestado pelo ideário pós-crítico insere determinadas temáticas no interior do currículo, contudo essas questões se mostraram distante dos (as) professores, pois eles não enxergavam as questões emergentes como algo passível de ser explorado, até viam mais as formatações de outros discursos se evidenciaram com mais força nas suas falas.

No início da viagem imaginava que os (as) professores (as) apresentariam uma visão “tradicional” das questões de gênero e uma posição “politicamente correta” sobre as questões das aulas mistas. Estava certo, mas também me enganei redondamente, pois outras possibilidades se mostraram para mim no momento em que mergulhei nas respostas e nas falas dos (as) pesquisados (as). Apesar de todos (as), sem exceção, em suas trajetórias de vida terem sido alvos do discurso genereficado, cada um ao seu modo buscava suas próprias linhas de fuga, resistiam de algum modo ao discurso normalizador da biopolítica heterossexual. Muitos (as) souberam encontrar saídas onde a produção acadêmica sobre Educação Física e gênero não soube encontrar, mesmo que de forma momentânea, mais que não deixa de ser uma saída.

Essas questões se mostraram mais evidentes quando interroguei os (as) professores (as) sobre as questões de gênero, pois encontrei inúmeras formas de se visualizar as questões. Vários (as) docentes caíam nas “armadilhas” do discurso normalizador sobre gênero, já outros (as) tentavam fugir de alguns pontos, em algum momento eram apanhados (as) pelas diversas relações de poder. Contudo, eles (as) me ensinaram que estavam em movimento e em constante transformação. Não eram sujeitos indiferentes e somente reprodutores das grandes normalizações. Em vários momentos percebi que eram atravessados por outros discursos de gênero e visualizavam ser possível existir outras formas de serem homens e mulheres.

Se no começo da viagem imaginei encontrar somente uma visão hegemônica de masculinidade me enganei. A maioria dos (as) professores indicou que consideram a escola e a Educação Física como produtoras de corpos generificados e, em muitos casos, se mostraram críticos (as) a esse engendramento, principalmente no que se refere às masculinidades denominadas hegemônicas. Em diversos pontos das falas dos (as) sujeitos pesquisados percebi o desejo de que a escola produzisse outras formas de masculinidades e que a postura docente seria elemento central para esse fim.

Foi a partir desses pontos que detectei nas falas dos (as) professores (as) questões que evidenciavam as presenças de corpos que escapavam as normas de gênero, sujeitos que não se encaixavam nos padrões estabelecidos como ideais, ou seja, corpos que podem ser estigmatizados, aniquilados, mortos e principalmente

que não importavam. Quando detectei esses corpos que escorregavam notei também que ocorria uma sobreposição discursiva na fala dos (as) docentes, pois sentimentos de uma rejeição conviviam lado a lado com o de uma aceitação e defesa desses sujeitos. Esses corpos masculinos que escapavam sempre eram vistos como femininos e tinham sua sexualidade contestada pela matriz heterossexual. Nesse sentido, visualizei, conforme aponta Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977), as chamadas qualidades “menores”, necessárias para realizar uma escrita que se quer deliberadamente “menor” e que pretende ser desestabilizadora.

É sempre nas condições coletivas, mas de minoria nas condições de literatura e de políticas “menores”, mesmo que cada um de nós tenha de descobrir em si mesmo sua minoria íntima, seu deserto íntimo (levando em conta perigos da luta minoritária: reterritorializar-se, refazer fotos, refazer o poder e a lei refazer também a “grande literatura”). (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.125).

Toda essa navegação buscando um projeto de “escrita menor” me possibilitou perceber que era possível inventar e criar “novas possibilidades de vida”. Permitiu-me enxergar que um sujeito pode experimentar variadas formas de ser. Foi essa a principal lição que a viagem a esse arquipélago chamado masculinidades me possibilitou. Tornou o meu corpo, um pouco mais artista, passei a vê-lo como uma obra de arte.

No transcorrer da navegação ao ouvir relatos dos (as) habitantes das ilhas, meus conceitos foram se metamorfoseando. Ao trabalhar com as falas dos (as) docentes percebi que primeiro tinha que me despossessar de meus próprios discursos e perceber as vibrações que emanavam de meu corpo. Para entender e perceber as masculinidades dos outros foi necessário primeiramente perceber o que ser homem representava para mim mesmo. O personagem Floriano Cambará também sofreu dessa angústia:

Deixei a pena correr nas páginas que ficaram para trás. Está claro que estou esquemático e possivelmente fazendo uma fantasia em torno de outro fantasia. Mas que importa? Escrevo para mim mesmo. Não creio que as notas deste caderno possam ser aproveitadas no romance que estou projetando. O que procuro agora é explicar a mim mesmo porque a minha gente e minha terra foram sempre ausentes nos meus livros. E por que até hoje não usei em meus romances minhas vivências gaúchas. Tio Bicho tem razão: o Pássaro Azul bem pode estar no quintal do Sobrado ou nos capões do Angico. Ou escondido dentro de mim mesmo. Frase besta. Mas que diabo! Preciso ter intimidade pelo menos comigo mesmo. Ter intimidade

com alguém é a rigor não esconder desse alguém a nossa nudez mais nua, e os nossos erros e ilusões por mais tolos que possam ser ou aparecer. (VERISSIMO, 1997, p.406).

Nesse sentido, as reflexões do personagem de Veríssimo, se aproximam dos pontos levantados por Tania Navarro Swain (2002), principalmente quando ela pergunta: O que faço de mim? Pergunta central e desestabilizadora, pois assim como lembra a autora eu também estava ancorado numa pesada materialidade de gênero. Era preciso que eu próprio me questionasse. Percebe-se que também era constituído por fortes traços do discurso biológico e das normas heterossexuais.

Nesse processo de conhecimento do outro e do meu próprio eu e que comecei a procurar novas respostas e com isso passei a realizar um contínuo processo de desconstrução, reconstrução e novamente desconstrução. O reconhecimento dessas vibrações me levou a experimentar outras possibilidades enquanto homem permitiu-me seguir os modelos e as normas, mas ao mesmo tempo me possibilitou corrompe-los e modificá-los, ou seja, meu pensamento tornou-se um pouco mais nômade. Somente percebendo essas vibrações é que um geógrafo do detalhe poderá realizar mapeamentos e cartografias acuradas.

Contudo, acredito que meus mapeamentos foram mais detalhados que as cartografias. Afinal, como diz Suely Rolnik (2006), o mapa é aquilo que só cobre o visível captável ao olho nu e a cartografia aquilo que mostra a inteligibilidade das paisagens em seus acidentes em suas mutações, ou seja, trata-se de uma operação geográfica mais difícil de ser realizada. Nesse sentido, pergunto-me: Será que minha cartografia foi um ato geográfico acurado? Longe disso! Até mesmo por ter sido essa uma das minhas primeiras expedições vários aspectos passaram despercebidos. Novas viagens e navegações “necessitam” ser realizadas. Mas algo vital aconteceu: transformei-me nesse processo. E para as expedições futuras as experiências dessa primeira viagem foram primordiais e com certeza novas transformações, construções e desconstruções emergiram. Afinal, para mudar um regime de verdade, precisamos primeiro mudar nossa própria existência. Nesse sentido, já não vejo à hora de zarpar para a próxima navegação... Mesmo, que conforme lembra Floriano Cambará, isso me leve a posturas “ridículas”:

Achei que viver meio leviana e aereamente sem enfrentar o Problema era uma solução para a angústia de viver. Mas não é, te asseguro que não é. É

antes uma fuga covarde e suicida. Porque resignando-nos a uma pobre subvida, estamos assassinando ou, melhor, impedindo que nasça o nosso eu verdadeiro. Como já te disse, precisamos agarrar o Touro a unha, mesmo que isso nos leve a posturas ridículas. As pessoas em sua grande maioria são demissionárias da espécie humana. Vivem existências inautênticas. (VERISSIMO, 1997, p. 379).

Assim, finalizo a presente navegação deixando sinal para o início de muitas outras. Só que agora com um pouco mais de recursos, com um olhar mais acurado e com a certeza incerta de que estamos sempre em mudança, num intenso processo de devir e transformação. Aliás, esse foi o principal fruto dessa pesquisa, pois sei que cometi inúmeros erros, mas ao mesmo tempo aprendi com eles e me tornei outro sujeito. Aprendi a ser viajante, a ter noção do que é ser um nômade...

[...] o nômade não é forçosamente alguém que se movimenta: existem viagens num mesmo lugar, viagens em intensidade, e mesmo historicamente os nômades não são aqueles que se mudam à maneira dos migrantes; ao contrário, são aqueles que não mudam, e põem-se a nomadizar para permanecer no mesmo lugar, escapando dos códigos. [...] E mesmo se a viagem for imóvel, mesmo se for feita num mesmo lugar, imperceptível, inesperada, subterrânea, devemos perguntar quais são nossos nômades de hoje [...]. (DELEUZE, 2006, p.328).

REFERÊNCIAS

ABREU, Neise Gaudêncio. Análise das percepções de docentes e discentes sobre as turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. In: ROMERO, Elaine. (org.). **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 157-176.

ADELMAN, Mirian. Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.11, n.2, p. 445-465, jul./dez. 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua 1**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Os nomes do pai: a edipinização dos sujeitos e a produção histórica das masculinidades. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 111-121.

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

ALVES, Maria de Fátima Paz. Masculinidade/s: considerações a partir da leitura crítica de alguns textos que focalizam homens. **Revista Ártemis (edição eletrônica)**. João Pessoa, v.3, dezembro de 2005. Disponível em: www.prodema.ufpb.br/revistaartemis/numero3/numero03.html

ALVIM, Cássia Helena; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Uma experiência de construção do currículo escolar para a Educação Física: Das amarras da tradição à tentativa de reorientação. IN: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. (org.)

Educação do corpo na escola brasileira. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 195-209.

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental.** São Paulo: Brasiliense, 1992.

ARAUCÁRIA. **Plano Curricular.** Araucária: Secretária Municipal de Educação, 1992.

_____. **Plano Curricular.** Araucária: Secretaria Municipal de Educação, 1993.

_____. **Diretrizes Municipais de Educação.** Araucária: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito.** Curitiba: Editora UFPR, 2001.

_____. **Introdução à filosofia da ciência.** Curitiba: Editora UFPR, 2003.

ARAÚJO, Clara. Feminismo e poder político: algumas reflexões sobre trajetórias, tensões e ambivalências. **Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares UERJ.** Rio de Janeiro, ano 4, nº.2, p. 139-158, jul.dez. 2002.

ASTORFI JÚNIOR, Rubens; ALVIM, Cássia Helena Ferreira; SILVA, Marcelo Moraes. O processo de formação continuada dos professores de Educação Física do município de Araucária-PR: em cena as “vozes dos professores”. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Recife, 2007, **Anais**, Recife, 2007, CD-ROOM.

BADINTER, Elisabeth. **XY.** Sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BARBIERI, Teresita. Sobre la categoria género. Uma introducción teórico-metodológica. In: AZEREDO, Sandra e STOLCKE, Verena (coords.). **Direitos reprodutivos**. São Paulo: FCC/DPE, 1991, p.25-45.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

BLY, Robert. **João de Ferro**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

BORIS, Georges Daniel Janja Bloc. **Falas de Homens**: a construção da subjetividade masculina. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, Vol. 20 (2), p.133-184, jul/dez. 1995.

_____. Conferência do prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. In: LINS, Daniel. **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-27.

_____. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

_____. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ed. Unijuí. Ijuí, 1999.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (org.). **Educação Física**

Escolar: política, investigação e intervenção. Vitória, Proteoria. Vol. 1., 2001, p. 13-29.

_____. Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. (org.). **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006, p. 97-105.

BRAIDOTTI, Rosi. Diferença, Diversidade e Subjetividade. **Labrys - Estudos Feministas**. Brasília, nº. 1-2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefen> Acesso em fevereiro de 2007.

BUTLER, Judith. Variações sobre Sexo e Gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla. **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1987. p. 139-154.

_____. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**. Campinas, nº. 11, p. 11-42, 1998.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

_____. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CÁCERES, Carlos. Masculinidades negociadas: identidades e espaços de possibilidade sexual em um grupo de michês em Lima. In: BARBOSA, Regina Maria; PARKER, Richard. (orgs.). **Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. p.137-152.

CALDAS, Dario (org.). **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p.13-29.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria. Vol. 1, 200 p. 193-214.

CARMO, Apolônio Abadio. Educação Física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para a discussão. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v.2, n.1, p. 06-15, 1990.

CASTAÑEDA, Marina. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa Editora, 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. São Paulo: Papyrus, 1988a.

_____. **Educação Física: Diretrizes gerais para o ensino de 2º. Grau – Núcleo Comum**. São Paulo: PUC-SP, 1988b.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004a. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004a.

_____. A Educação e a Autoridade Feminina: Notas para a (des)construção da Igualdade. In: Seminário Internacional Michel Foucault, Florianópolis, 2004, **Anais**, Florianópolis, 2004b, CD-ROOM.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, Vol. 20 (2), p.185-205, jul/dez. 1995.

_____. **La organización social de la masculinidade.** Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/> Biblioteca Virtual de Ciências Sociais, 1997. Acesso em maio de 2006.

_____. **Masculinidades.** México: UNAM-PUEG, 2003.

CONNELL, Robert W. *et. al.* **Estabelecendo a diferença:** escolas, famílias e divisão social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, Jurandir Freire. O referente da identidade homossexual. In: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria. **Sexualidades brasileiras.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996. p.63-89.

COSTA, Maria Regina F.; SILVA, Rogério Goulart da. A Educação Física e a Co-Educação: Igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, Vol. 23, n.2, p.43-54, jan. 2002.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papyrus, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Ilhas desertas.** São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka:** por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DORNELLES, Priscila Gomes. **Distintos destinos?** A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de gênero. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

DOWSETT, Gary W. I'll show mine if you show me yours. **Reproductive Health Matters**. London, nº. 07, maio, p.19-24, 1996.

DUARTE, Cátia Pereira. **O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas**. 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 a participação em aulas mistas de educação física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.13, nº. 1, p. 37-56, jan./abr. 2007.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, André. Biopolítica: O legado de Michel Foucault. In: Seminário Internacional Michel Foucault, Florianópolis, 2004, **Anais**, Florianópolis, 2004, CD-ROOM.

DUNNING, Eric. El deporte como coto masculino: notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **Deporte y ocio em el processo de la civilizacion**. México: Fondo de Cultura Económica, 1996, p. 83-108.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca pela excitação**. Lisboa: Difusão Editorial, 1992.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault, 1926-1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FERRARI, Anderson. “Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.28, nº. 1, p. 87-111, jan/jul, 2003.

FERON, Arthur de Vargas; SILVA, Marcelo Moraes. A Igreja do “Diabo” e a produção do conhecimento na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 29, n.1, p.107-122, set. 2007.

FERREIRA, José Luiz. **As relações de gênero nas aulas de Educação Física**: um estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1996. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente em Educação Física: Experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 89-111, jan./abril de 2004.

FLAX, Jane. Pós-Modernismo e Relações de Gênero na Teoria Feminista. In: Buarque de Hollanda, Heloisa (org.) Pós-Modernismo e Política. Rio de Janeiro, Rocco, 1992. p.217-250.

FONSECA, Victor da. **Psicomotricidade**: filogênese, ontogênese e retrogênese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão.** Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. "O verdadeiro sexo". In: Barbin, Herculine. **O diário de um Hermafrodita.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1996a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996b.

_____. **Os anormais.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Historia da Sexualidade I: À vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e Punir:** o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fonte, 2002b.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Um diálogo sobre os prazeres do sexo; Nietzsche, Freud e Marx; Theatrum Philosophicum.** São Paulo: Landy, 2005a.

_____. **A História da Loucura:** na idade clássica. São Paulo: Perspectiva, 2005b.

_____. **Seguridad, territorio, población:** Curso en Collège de France 1977-1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, Identidade e Bom-Mocismo:** cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRATTI, Rodrigo Graboski. Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná: busca de uma perspectiva crítica de ensino de Educação Física. In: XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu, 2001, **Anais**, Caxambu, 2001, CD-ROOM.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

FRIEDMAN, Betty. **A mística feminine.** Petrópolis: Vozes, 1971.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCIA, Wilton. O corpo contemporâneo: a imagem do metrossexual no Brasil. **Mneme – Revista Virtual de Humanidades.** Natal, v.11, nº. 5, jul./set. 2004. Disponível em: <http://www.seol.com.br/mneme/ed11/097.pdf> Acesso em fevereiro de 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1988.

GIFFIN, Karen Mary. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.10, nº. 1, p. 47-58.

GOELLNER, Silvana Vilodre; FRAGA, Alex Branco. A inominável Sadwina e as obreiras da vida: silêncios nas obras inaugurais de Fernando de Azevedo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, Vol. 25, n.2, p. 71-84, jan. 2004.

GOMÁRIZ, Enrique. Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas. In: RODRIGUES, Regina (ed.). **Fin de siglo**. Género y cambio civilizatorio. Santiago: Isis lternational, Ediciones de las mujeres, nº. 17, 1992, p.83-110.

GONÇALVES JÚNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco Nunes Souto. **A Educação Física escolar e a questão de gênero no Brasil e em Portugal**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2005.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: a história de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1995.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: Uma Revisão Teórica. **Antropologia em primeira mão**. Florianópolis, nº. 75, p. 04-37, 2004.

GUAITA, Nicole Roessle; SILVA, Marcelo Moraes. Herói ou Vilão: o papel do professor frente à Indústria cultural. In: XIII Jornadas de Jóvenes Investigadores de AUGM, San Miguel de Tucumán, 2005, **Anais**, San Miguel de Tucumán, 2005, CD-ROOM.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas da teoria feminista. . **Revista de Estudos Feministas**. Rio de Janeiro CIEC/ECO/UFRJ, v.1 n.1 p. 7-31, 1993.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. São Paulo: Record, 2003.

_____. **Multidão**. São Paulo: Record, 2005.

HEILBORN, Maria Luiza. Maria Luiza. Gênero: um olhar estruturalista. In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pillar. (orgs.). **Masculino, Feminino, Plural: gênero na interdisciplinaridade**. Ed. Mulheres: Florianópolis, 1998. p.43-53.

HENKLEIN, Ana Paula; SILVA, Marcelo Moraes. A concepção crítico-emancipatória: avanços, possibilidades e limitações para a Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 121-134, jul./dez, 2007.

HILDEBRANDT, Reiner; LANGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Vozes, 2002. p. 90- 113.

KIMMEL, Michael S. La producción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes. In: RODRIGUES, Regina (ed.). **Fin de siglo**. Género y cambio civilizatorio. Santiago: Isis International, Ediciones de las mujeres, nº. 17, 1992, p.129-138.

_____. Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. In: VALDÉS, T. e OLAVARIA, J. (eds.) **Masculinidades**. Poder y crisis. Santiago: Ediciones de la Mujer, n. 24. Isis Internacional y FLACSO, 1997.

KNIJNIK, Jorge Dorfman. **A mulher brasileira e o esporte**: seu corpo, sua história. São Paulo: Mackenzie, 2003.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

KRAUSS, Cynthia. La bicatégorisation par sexe à l' épreuve de la science". Le cas des recherches en biologie sur la détermination du sexe chez les Humains. In: GARDEY, D.; LOWY, I. . **L'invention du naturel**. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2000. Département de rhétorique, Université de Californie, Berkeley: États – Unis. p. 187-214.

KUNZ, Elenor. **Ensino e mudanças**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.

_____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

LAQUEUR, Thomas. **La construcción del sexo**. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud. Madrid: Cátedra, 1994.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento**: a psicogenética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LESSARD-HÉRBET, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LISBÔA, Maria Regina Azevedo. Masculinidades: as críticas ao modelo dominante e seus impasses. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar. (orgs.).

Masculino, Feminino, Plural: gênero na interdisciplinaridade. Ed. Mulheres, Florianópolis, 1998. p. 131-138.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de primeiro grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n.2 , p. 31-39, jul./dez 1989.

____. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, nº. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995a.

____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Crítica pós-estruturalistas e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995b.

____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: Luiz Heron da Silva (org.). **A escola cidadão no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.33-47.

____. Corpo, Escola e Identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.25, nº.2, p. 59-75., jul./dez. 2000.

____. Sexualidade e gênero na escola. In: SCHMIDT, Sarai. (org.). **A Educação em tempos de Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.69-73.

____. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

____. Corpos que escapam. **Labrys estudos feministas**. Brasília, n.4, agosto/dezembro, 2003. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/guacira1.htm>: Acesso em dezembro de 2006.

____. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004a.

____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião; DEVIDE, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, Vol. 28, n.2, p.55-68, 2007.

LUZ JÚNIOR, Agripino. **Educação física e gênero**: olhares em cena. São Luiz: Imprensa Universitária/UFMA/CORSUP, 2003.

MAIA, Antônio Cavalcanti. Biopoder, biopolítica e o tempo presente. In: NOVAIS, Aduino. **Homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 77-108.

MARTINI, Nelson Minello. Masculinidades: un concepto en construcción. **Nueva Antropología**. D.F. México, Vol. XVIII, nº.61, p.11-30, 2002.

MATHIEU, Nicole-Claude. Identité sexuelle/sesueé/de sexe? Trois modes de conceptualisation du rapport entre genre et sexe. In: MATHIEU, Nicole-Claude. **L'Anatomie politique**: categorisations et ideologies du sexe. Paris: Cote Femmes, 1991. p. 227-266.

MATOS, Marlise. Os novos desafios criados pela multiplicação das identidades de gênero: para onde fomos? . **Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares UERJ**. Rio de Janeiro, ano 4, nº.2, p. 159-174, jul.dez. 2002.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e ... 'mente'**. Campinas : Papirus, 1983.

____. **O brasileiro e seu corpo**. Campinas: Papirus, 1987.

MEDRADO, Benedito. **O masculino na mídia**: repertórios sobre masculinidade na propaganda televisiva nacional. São Paulo: Pontífice Universidade Católica – SP, 1997. 127f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontífice Universidade Católica - SP, São Paulo, 1997.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Produzindo sentidos sobre o masculino: da hegemonia à ética da diversidade. In: ADELMAN, M. e SILVESTRIN, C. B. (orgs.). **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002, p.63-76.

MELO, José Pereira. Educação Física e critérios de organização do conhecimento. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006, p. 107-134.

MESSNER, Michael; SABO, Donald. (eds.). **Sport, men and the gender order: Critical feminist perspectives**. Champaign, ILL: Human Kinetics, 1990.

_____. **Sex, Violence & Power in Sports: Rethinking Masculinity** Santa Cruz, California, U.S.A. Crossing Pr. 1994

MILLET, Kate. **Política Sexual**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1974.

MONTEIRO, Marko Synésio Alves . O homoerotismo nas revistas Sui Generis e Homens. In: Rick Santos; Wilton Garcia. (Org.). **A escrita de Adé**. São Paulo: Xamã, 2002, v. , p. 275-290.

MOREIRA, Wagner Wey. Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Papirus, 1991.

NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. **Os caminhos da Educação Física no Estado do Paraná**: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007.

NEGRINE, Airton. **Educação psicomotora**: lateralidade e orientação espacial. Porto Alegre: Pallotti, 1986.

_____. **A coordenação psicomotora e suas implicações**. Porto Alegre: s.ed., 1987.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, 8(2), p. 9-41, 2000.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Para uma teoria da corporeidade**: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo. Piracicaba: UNIMEP, 1999. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNIMEP, Piracicaba, 1999.

_____. **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

_____. Um “Homem de Verdade” . In: CALDAS, Dario (org.). **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p.13-29.

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder**. La conformación de la pedagogia moderna. Buenos Aires: Aique, 1995.

OLAVARRÍA, José. (org.). **Hombres**: identidad/es y violencia. Santiago de Chile: Flacso, 2001.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

ORTEGA, Francisco. Racismo e biopolítica. In: AGUIAR, Odílio Alves; BARREIRA, César; ALMEIDA, José Carlos Silva de; BATISTA, José Élcio. (orgs.). **Origens do Totalitarismo: 50 anos depois.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p. 71-85.

ORTNER, Sherry. Está a Mulher para o Homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, Michele Z. e LAMPHERE, Louise. (coords.). **A mulher, a cultura e a sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 95-120.

PAIVA, Fernanda. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter e CRISÓRIO, Ricardo. (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina.** Campinas: Autores Associados, 2003. p. 63-80.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história.** Nove entrevistas. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná.** Curitiba: Secretária Estadual de Educação, 1990.

_____. **Diretrizes Curriculares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná.** Curitiba: Secretária Estadual de Educação, 2007.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 125-150.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PATERNOSTRO, Silvana. **Na Terra de Deus e do Homem**: uma visão crítica da nova cultura sexual. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.

PAULO DE OLIVEIRA, Pedro. Discursos sobre a masculinidade. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 91-112, 1998.

_____. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

PAULSON, Susan. Sexo e gênero através das culturas. In: ADELMAN, M. e SILVESTRIN, C. B. (orgs.). **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002, p.23-32.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital**. Ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

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.

PISCITELLI, Adriana. Ambivalência sobre os conceitos de sexo e gênero na produção de algumas teóricas feministas. In: AGUIAR, Neuma. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1997. p. 49-66

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, 10(1) p.155-167. 1º semestre de 2002.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, Gênero e História. In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pillar. (orgs.). **Masculino, Feminino, Plural: gênero na interdisciplinaridade**. Ed. Mulheres, Florianópolis, 1998. p.21-41.

RIAL, Carmem Sílvia Moraes. Rúgbi e judô: esportes e masculinidades. In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pillar. (orgs.). **Masculino, Feminino, Plural: gênero na interdisciplinaridade**. Ed. Mulheres, Florianópolis, 1998. p.229-258.

RIGO, Luiz Carlos. Educação Física fora de forma. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v.16, n, 02, p. 82-93, 1995.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

ROMERO, Elaine. **Esteriótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1990. 407f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós- Graduação Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

ROSA, Marcelo Victor da. Educação Física e homossexualidade: investigando as representações sociais dos estudantes do Centro de Desportos da UFSC. **Motrivivência**. Florianópolis, ano XIII, nº. 19, p. 121-132, dez. 2002.

RUBIN, Gayle. El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. In: NAVARRO, Marysa; STIMPSON, Catharine R. (comps.). **¿Qué son los estudios de mujeres?** Fondo de Cultura Económica: Argentina, 1998. p. 15-74.

SAAVEDRA, Luísa. Diversidade na Identidade: a escola e as múltiplas formas de ser masculino. **Psicologia, Educação e Cultura**, volume VIII, n. 1, p. 103-120, 2004.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, M.; SILVESTRIN, C. B. (orgs.). **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002, p.33-46.

SANTIN, Silvano. Perspectivas da visão de corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wei (org.). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

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

_____. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esportes e Lazer? **Motrivivência**. Florianópolis, ano XIII, nº. 19, p. 79-85, dez. 2002.

SAVIANI, Demerval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **Revista da Ande**, São Paulo, n.7, p.9-13, 1984a.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984b.

_____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. **Revista da ANDE**, São Paulo, n.11, p. 15-23, 1986.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar. In: BERNARDO, M. V. C. *et. Al.* **Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional**. São Paulo: USP, 1989, p.23-33.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAYÃO, Deborah Thomé. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esportes e Lazer? **Motrivivência**. Florianópolis, ano XIII, nº. 19, p. 87-95, dez. 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, nº. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel. Los graffitis y los cánticos futboleros platenses: acerca del proceso de configuración de diversas masculinidades. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, Vol. 24, n.1, p.179-197, set. 2002.

_____. Los ejercicios militares en la escuela Argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines Del siglo XIX. In: AISENSTEIN, Ángela; SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel. (orgs.). **Trás las huellas de la Educación Física Escolar Argentina**. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006a. p. 105-133.

_____. El scautismo en la Educación Física bonarense o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916). In: AISENSTEIN, Ángela; SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel. (orgs.). **Trás las huellas de la Educación Física Escolar Argentina**. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006b. p. 135-158.

_____. El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). In: AISENSTEIN, Ángela; SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel. (orgs.). **Trás las huellas de la Educación Física Escolar Argentina**. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006c. p. 159-197.

_____. Constryendo masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas. El caso de la primeira Dirección General de Educación Física Argentina (1936-1940). In: AISENSTEIN, Ángela; SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel. (orgs.). **Trás las huellas de la Educación Física Escolar Argentina**. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006d. p. 199-234.

_____. Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género. In: AISENSTEIN, Ângela; SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel. (orgs.). **Trás las huellas de la Educación Física Escolar Argentina**. Cuerpo, género y pedagogia: 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006e. p. 295-309.

_____. En la Educación Física queda mucho 'genero' por cortar. In: AISENSTEIN, Ângela; SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel. (orgs.). **Trás las huellas de la Educación Física Escolar Argentina**. Cuerpo, género y pedagogia: 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006f. p. 311-322.

SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel; NARODOWSKI, Mariano. Investigación Educativa y masculinidades: más allá del feminismo más acá de la testosterona. In: NARODOWSKI, Mariano; BRAILOVSKY, Daniel. **Dolor de escuela**. p. 107- 129.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade**: representações, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, Guiomar Freitas; SANTOS DA SILVA, Méri Rosane; RIBEIRO, Paula Regina Costa. (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. FURG, 2006. p.85-93.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus as Metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 247-258.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

SILVA, Alan Marques da; DAÓLIO, Jocimar. Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.13, nº. 1, p. 13-36, jan./abr. 2007.

SOARES, Carmem Lucia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. **Imagens da Educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-85.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninas à marcha! Meninos 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.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**. Campinas, Ano XIX, nº 48, p. 52-68, agosto 1999.

STOLLER, Robert J. **Masculinidade e Feminilidade: apresentações de gênero**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SWAIN, Tania Navarro. Quem tem medo de Foucault? Feminismo, Corpo e Sexualidade. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 138-158.

_____. Identidade nômade: heterotopias de mim. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 325-341.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Existe espaço para o ensino da Educação Física na escola básica? **Pensar a Prática**. Goiânia, n.2, p.1-23, jun./jul.1998.

_____. Práticas Pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade com termo ausente. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**. Campinas: Autores Associados, 2003. p.155-177.

TANI, Go. *et. al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com idéias históricas: o caso do grupo de Araucária**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Normas para apresentação de documentos científicos**. Curitiba: 2007, 9 volumes.

VANCE, Carole. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 5(1), p.7-31. 1995.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Dominação, Violência, Poder e Educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-38.

VERBENA, Eliete do Carmo Garcia; ROMERO, Elaine. As relações de gênero no esporte por discentes da rede pública municipal de Juiz de Fora. **Movimento**, Porto Alegre, v.9, n. 2, p. 113-125, maio/agosto, 2003.

VERISSIMO, Érico. **O arquipélago**. São Paulo: Editora Globo, 1997. 3.v.

VIEIRA E CUNHA, Manuel Sérgio de. **Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana**. Campinas: Papyrus, 1988.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

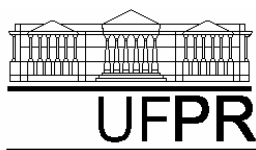
WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 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.

WOLF, Naomi. **Fogo com fogo**: o novo poder feminino e como o século XXI será afetado por ele. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação

Curitiba, 16 de abril de 2006

Prezado(a) Professor(a)

Sou professor deste município e estou cursando Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Como parte de meu trabalho estou desenvolvendo um estudo de campo por meio de questionários e entrevistas visando recolher informações que me ajudem a compreender melhor algumas relações dos professores com o currículo e com suas aulas de Educação Física. Para isso, solicito sua preciosa colaboração no sentido de responder as questões do questionário anexo, que se referem a essa temática.

O meu intuito não é o de avaliar nem o de questionar o trabalho de qualquer professor(a), e sim o de compreender as relações que os docentes estabelecem com os conteúdos escolares. Quero deixar claro que não pretendo expor as respostas de nenhum dos participantes, elas serão trabalhadas de uma forma em que o anonimato será mantido. Nesse sentido, peço que logo no início coloquem um pseudônimo, e somente no final, se quiserem ponham o seu próprio nome. É importante não esquecer este pseudônimo, pois haverá uma segunda fase da pesquisa, que irei precisar que vocês identifiquem este nome fictício escolhido.

Na certeza de contar com sua preciosa contribuição, antecipadamente agradeço e me disponho a esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Marcelo Moraes e Silva

Senhor(a) Professor(a)

1º. Parte: Dados Pessoais e Formação Profissional

- 1) Pseudônimo: _____
- 2) Sexo: () M () F
- 3) Idade: _____
- 4) Ingresso por concurso: () 1ª. à 4ª. () 5ª. à 8ª _____ CH

 Ano de ingresso

- 5) Conclusão da graduação em Educação Física: _____
 Ano
 Instituição _____ Licenciatura Plena () Licenciatura () Bacharelado ()
 Licenciatura e Bacharelado ()

- 6) Outra graduação: _____

 () em andamento Curso Instituição Ano

- 7) Especialização: _____

 () em andamento Curso Instituição Ano
 () em andamento _____
 Curso Instituição Ano
 () em andamento _____
 Curso Instituição Ano

- 8) Mestrado: _____
 () em andamento Área Instituição Ano

- 9) Trabalha em outros locais?
 () Sim () Não

- () Escola Particular () Rede Estadual () Outra Rede Municipal
 () Outra área da Educação Física () Trabalho fora da Educação Física
 Qual _____

- 10) Como foram as suas aulas de Educação Física e seu grau de participação como aluno da Educação Básica?

- 1º à 4º séries:
 () Jogos/ Brincadeiras () Muito Intensa
 () Esportes () Intensa
 () Ginástica () Razoável
 () Dança () Pouca

14) O que levou você a dar aulas de Educação Física escolar?

2ª. Parte: Diretriz Curricular

1) Qual foi seu grau de participação no processo de construção e elaboração das atuais Diretrizes Curriculares de Educação Física do município de Araucária?

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muito Ativa | <input type="checkbox"/> Ativa |
| <input type="checkbox"/> Considerável | <input type="checkbox"/> Pouca |
| <input type="checkbox"/> Irrelevante | <input type="checkbox"/> Nenhuma |

Justifique sua resposta:

1) Você acha que os quatro eixos inseridos nas diretrizes atendem as necessidades do trabalho docente em Educação Física escolar?

- Sim Não Em parte

Porquê?

3) Dentre os quatro eixos quais você considera os mais importantes? (Enumere conforme ordem de importância)

- Desenvolvimento corporal e construção da saúde
- Expressividade do corpo
- Relação do corpo com o mundo globalizado
- O corpo que brinca aprende
- Nenhum

Porquê?

4) Dentre as temáticas inseridas nos eixos quais você considera as mais relevantes para serem trabalhadas nas aulas de Educação Física?
(X) marcar no máximo 5

- saúde sexualidade memória Indústria Cultural/mídia
 moda violência gênero mundo do trabalho
 etnia preconceito pobreza alimentação
 lazer meio ambiente moradia saneamento básico
 higiene outras _____

2) “Entender o corpo como construção histórico-cultural é o ponto de partida do trabalho pedagógico em Educação Física em uma concepção pautada na corporalidade, pois cada sujeito que chega a uma instituição educacional traz corporalmente as MARCAS da sua experiência histórica [...] Essas manifestações assumem feições distintas nas formas estéticas, nos jogos, nos brinquedos, nas brincadeiras, nas diferentes ginásticas, nos diferentes esportes, em diferentes formas de dança, de teatro, nos preconceitos, tabus e esteriótipos corporais, na ênfase sobre o corpo como lugar de felicidade ou danação, de alegria ou tristeza, de prazer ou dor.” (ARAUCÁRIA, 2004, p.149 – grifos meus).

Que sentido você acha que o documento atribui a palavra “MARCAS”?

Comentários: (opcionais)

Você estaria disposto a participar de uma entrevista num momento futuro?

- SIM NÃO TALVEZ

Se sim ou talvez deixe um telefone e email para contato

Tel:

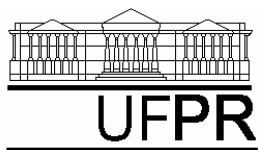
Email:

Obrigado pela atenção dispensada

Email p/ contato: moraes_marc@yahoo.com.br

Telefone 9243-8443 ou 3264-4028

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação

Curitiba, 06 de setembro de 2007

Prezado(a) Professor(a)

Gostaria de salientar que sou grato pela participação de vocês na primeira fase da pesquisa. Agora estou entrando num segundo momento da minha pesquisa e na reta final da conclusão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino. E para finalizar esse trabalho gostaria de contar novamente com a contribuição de vocês, pois desenvolvo um estudo de por meio de questionários e entrevistas visando recolher informações que me ajudem a compreender melhor algumas relações dos professores com o currículo e com suas aulas de Educação Física. Para isso, solicito sua preciosa colaboração no sentido de responder as questões do questionário anexo, que se referem a essa temática.

O meu intuito não é o de avaliar nem o de questionar o trabalho de qualquer professor(a), e sim o de compreender as relações que os docentes estabelecem com os conteúdos escolares. Quero deixar claro que não pretendo expor as respostas de nenhum dos participantes, elas serão trabalhadas de uma forma em que o anonimato será mantido. Nesse sentido, peço que lembrem do pseudônimo colocado no primeiro questionário para que eu possa trabalhar com mais rigor os elementos coletados.

Na certeza de contar com sua preciosa contribuição, antecipadamente agradeço e me disponho a esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Marcelo Moraes e Silva

Senhor(a) Professor(a)

3ª. Parte: Gênero/Feminino e Masculino

1) O que você entende por gênero?

2) Quais características você considera femininas?

- cortesia virilidade vaidade docilidade
 força física auto-controle sensibilidade racionalidade
 agressividade competitividade laborioso(a) discrição
 fragilidade vigor vitalidade impulsibilidade
 gentileza dureza meiguice violência
 liderança força moral coragem provedora material
 outra(s) _____

3) Quais características você considera masculinas?

- cortesia virilidade vaidade docilidade
 força física auto-controle sensibilidade racionalidade
 agressividade competitividade laborioso(a) discrição
 fragilidade vigor vitalidade impulsibilidade
 gentileza dureza meiguice violência
 liderança força moral coragem provedor material
 outra(s) _____

4) Você acha que a escola e a Educação Física ajuda a produzir comportamentos masculinos e/ou femininos? Como?

5) Nomeie práticas corporais que você considera mais masculinas e/ ou femininas:

Masculinas:

Femininas:

6) Você já leu algum livro sobre gênero ?

Sim () Não ()

Qual?

7) Você efetua alguma separação entre meninos e meninas em suas aulas?

() Sim () Não () As vezes

Como?

8) Os alunos e/ou alunas pedem para realizarem atividades separadas pelo sexo?

() Sim () Não () As vezes

Quais são as justificativas apresentadas por eles e/ou elas?

9) Quais são as principais diferenças entre o comportamento dos meninos em relação às meninas nas aulas?

10) Quais atividades são mais pedidas pelos alunos e pelas alunas?

Meninos

Meninas

11) Nas suas aulas quem tendem a dominar os maiores e mais privilegiados espaços da quadra?

() meninos () meninas () meninos e poucas meninas
() meninas e poucos meninos () nenhum (esperam a sua ordem)

12) Você faz algumas adaptações em determinadas atividades para que ambos os sexos possam participar conjuntamente?

() Sim () Não

Como?

13) Durante sua atuação como professor/a de educação física, você já precisou resolver algum conflito ligado à sexualidade/gênero dos/as seus alunos/as?

Sim () Não ()

Qual?

14) Você já percebeu alguma discriminação em relação a alunos ou alunas que não cumprem atividades adequadas ao seu sexo biológico?

15) Durante as aulas os meninos e/ou as meninas se xingam? Quais os tipos desses palavrões?

16) Você já ouviu na escola ou usou frases desse tipo? (marque quantas achar necessário)

- () Esse menino se move como uma menina
- () Esse menino chuta que nem uma moça
- () Se vocês continuarem se estranhando vão jogar com as meninas
- () As meninas são de vidro, só de encostar pode quebrar
- () Vamos ponham garra
- () Que esta acontecendo? Você não é um homem?
- () Outras Quais?

17) Descreva sua opinião sobre a importância da temática de gênero no trabalho docente em Educação Física.

Comentários: (opcionais)

Você estaria disposto a participar de uma entrevista num momento futuro?

SIM NÃO TALVEZ

Se sim ou talvez deixe um telefone e email para contato

Tel:

Email:

Obrigado pela atenção dispensada

Email p/ contato: moraes_marc@yahoo.com.br

ANEXO 3

Roteiro de Entrevista

Professores de Educação Física Escolar

1. Socialização

- a) sua vida
- b) sua família
- c) seus hábitos, hobbies.

2. Identificação Profissional

- a) Trabalha na área há quanto tempo?
- b) Locais em que trabalhou
- c) Locais em que trabalha
- d) Preferências profissionais
- e) O que você mais gosta da sua profissão, o que menos gosta ...
- f) Fale um pouco da sua trajetória no Município

3. Fale um pouco da sua trajetória em relação à Educação Física

- a) Infância
- b) Escolarização
- c) Na formação Universitária
- d) Experiências Corporais
- e) Hoje
- f) As questões de gênero aparecem nestes momentos de sua vida? Como? Elas foram marcantes em sua formação? Você lembra de alguma ocorrência marcante relativa a isso?

4. Trajetória enquanto professor (a) de Educação Física escolar

- a) Há quantos anos trabalha em escola?
- b) Já exerceu alguma outra função além de professora neste espaço? (diretora, coordenadora, técnica/treinadora desportiva, professora de escolinhas ou outras atividades extracurriculares?)
- c) Qual o papel da Educação Física na escola?

- d) O que considera importante ser trabalhado nas aulas de Educação Física?
- e) Conte um pouco sobre suas aulas? (Conteúdos / saberes, objetivos / finalidades, relação com os alunos (as)...)
- f) Qual o papel que os alunos têm em suas aulas? *Quais conteúdos / atividades pedem ou mais gostam? Os pedidos dos meninos são os mesmos dos que das meninas? Você os atende?*
- g) O que você acha das Diretrizes Curriculares do Município para a Educação Física?
- h) Ela contribui para a sua prática docente? Por quê? Como?

5. Percepções sobre gênero e masculinidades

- a) *Qual o critério que utilizou para a caracterização dos atributos masculinos / femininos perguntados no questionário? (natural x cultural)*
- b) Existem diferenças entre homens e mulheres? Quais? Por quê?
- c) *Você acha que a escola ajuda a produzir comportamentos masculinos e/ou femininos? Como? Em que espaços?*
- d) *E a Educação Física? Como?*
- e) E na sociedade de uma forma geral? Explique...
- f) Qual o papel do professor (a) nessa relação?
- g) *Explique a sua resposta quanto a seleção das práticas corporais enquanto masculinas / femininas.*
- h) *Existe alguma separação entre meninos e meninas nas suas aulas? Fale um pouco...*
- i) Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser separadas por sexo? Por quê?
- j) *Como os alunos se portam frente às aulas mistas? Você acha que eles prefeririam as aulas segregadas por sexo? Por quê? Lembra de algum acontecimento que remeta a essa questão?*
- k) Há diferença no comportamento de meninos e meninas frente às aulas de Educação Física?
- l) Qual a principal diferença no comportamento dos meninos em relação às meninas? *Existem alunos que fogem a este modelo? Fale um pouco sobre*

eles... (como agem? como socializam-se com os outros alunos? e com os professores? Como a escola os vêem? Como você os vêem?

- m) Quais os espaços que você utiliza para as suas aulas? Você percebe alguma relação entre as questões de gênero e os espaços? Como? E em outros tempos na escola? (recreio, entrada e saída de aula...)*
- n) Você trabalha os mesmos conteúdos / atividades para meninos e meninas? Faz alguma adaptação para isso?*
- o) Preconceito / xingamentos / palavrões e ofensas – remeter ao questionário.*
- p) Você acha que toda essa discussão é importante para a Educação / Educação Física? Quer falar um pouco sobre isso ...*

6. Uma última palavra...