

MARIA VICTORIA CAMACHO DURAN

A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO REPRODUTORA DE
ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO À LUZ DA EXPERIÊNCIA NO
COLÉGIO "INEM SANTIAGO PÉREZ"
Santa-fé de Bogotá - Colômbia

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Departamento de Educação Motora da
Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas sob a
orientação da Profa. Dra. Silvana
Venâncio.

Este exemplar correspondé à
redação final da dissertação
defendida e aprovada pela
Comissão Julgadora em
07/10/99

BANCA

Profa. Dra. Silvana Venâncio (Orientadora)

Silvana Venâncio

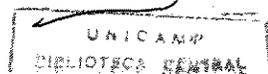
Profa. Dra. Margareth Rago

M. Rago

Prof. Dr. Pedro J. Winterstein

P. J. Winterstein

Profa. Dra. Emmi Myotin (Suplente)



UNIVERSIDADE: BC
CHAMADA: UNICAMP
C140a
Ex.
PARTE 501/40348
OC. 278/2000
C D
ECO R\$ 11,00
TA 12/02/2000
CPD

CM-00138057-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA- FEF – UNICAMP

Camacho Duran, Maria Victoria

C140a A aula de Educação Física como reprodutora de estereótipos de gênero à luz da experiência, no Colégio "Imem Santiago Perez" / Maria Victoria Camacho Duran. – Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador: Silvana Venâncio

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação Física escolar. 2. Professores-Formação profissional. 3. Professores de Educação Física. 4. Estereótipo (Psicologia). 5. Masculinidade (Psicologia). 6. Feminilidade (Psicologia). I. Venâncio, Silvana. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

MARIA VICTORIA CAMACHO DURAN

A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO REPRODUTORA DE
ESTERÓTIPOS DE GÊNERO À LUZ DA EXPERIÊNCIA NO
COLÉGIO "INEM SANTIAGO PÉREZ"
Santa-Fé de Bogotá-Colômbia

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Departamento de Educação Motora da
Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas, sob
orientação da Profa. Dra. Silvana
Venâncio.

Campinas, Outubro 1999

*A una mujer que además de ser mi madre es mi
compañera, mi amiga, quien me permite con su
coraje e forma linda de ver la vida seguir
creciendo e pensando que el futuro podrá ser
mejor, Marina*

AGRADECIMENTOS

Iniciar um empreendimento como este não é tarefa fácil, mais ainda quando se somam várias circunstâncias: um novo tema, terras estrangeiras, outro idioma e o distanciamento da família, dos amigos e amigas. Porém, isto só foi possível com o calor humano, a acolhida do povo brasileiro e o afeto e carinho das pessoas lindas e bondosas como:

Silvana, que mais do que orientadora foi uma amiga que me brindou com carinho e apoio em todo o sentido, desde minha chegada ao Brasil.

Edson, que acreditou em mim.

Meus amigos de múltiplas nacionalidades com os quais compartilhei não só uma cultura, como também de momentos especiais, recebendo deles afetos e solidariedades: Andrés, Amélia, Edmundo, Jairo, Miguel, Gustavo, Rosely, Mário, Patrícia, Vítor, Jorge, Miryam, Aleja, Mónica, Celso, Beatriz, Luiz, Tânia, Téia, Helena, Mauro, Carmen, Marlio, Jerson, Verônica e o Rato.

Meus colegas de turma que tiveram paciência e conseguiram entender meu *portunhol*: Marina, João, Sandra, Larissa, Débora, Elaine, Juliana.

As pessoas da FEF que sempre tiveram um sorriso, uma palavra afetuosa, um abraço: professores, professoras, secretárias, colaboradores e, em especial, a Silvã, pessoas das quais recebi muito apoio.

Os amigos da Colômbia, que estiveram-me dando palavras de apoio, através de suas cartas e mensagens,, para continuar minha tarefa: Mariela, Imelda, Angelita, Feito, Slaviza, Dorita, Gilberto, Eucaris, Marichú, Martha H.

Minha família: Pilar, Beto, Alex, Eduardo, Alejo, Muñis, Porto, Helenita, Arturo, la Monita e especialmente Mauro.

A Martha C. e a Carmencita, duas pessoas especiais e maravilhosas, que mais do que minhas amigas foram irmãs e cúmplices, acompanhando sempre em momentos de solidão, tristezas e alegrias. A elas um agradecimento muito, muito especial.

A Silvana Goellner, Emmy Miotim e Dina, três mulheres magníficas, que compartilham do mesmo sonho e estiveram sempre atentas para trocar idéias, escutar minhas inquietações e dar sugestões.

A Fátima, e a Beeroth um ser sensível e solidário.

A Fá, da qual recebi uma solidariedade naravilhosa.

À CAPES por ter financiado esta pesquisa.

SUMÁRIO

Resumo	2
Abstract	3
INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO I.	
CONTEXTO GERAL DA COLÔMBIA	13
1.1. Quem somos	14
1.1.1 Contexto político e econômico	15
1.1.2 Contexto social	15
1.1.3 Contexto educacional	17
1.1.4 Lazer e esportes	18
1.2 O Estado frente às políticas de gênero	21
1.3 O INEM Santiago Pérez, objeto da investigação	25
1.4 A Educação Física no INEM Santiago Pérez à luz das entrevistas	27
1.4.1 Resultados temáticos das entrevistas	29
1.5. A proposta pedagógica denominada "Jornada Ampliada"	37
CAPITULO II	
CORPO, SEXO, GÊNERO E ATIVIDADES FÍSICAS: ENTRE O MODERNO E O PÓS-MODERNO	43
2. 1. O corpo na Modernidade	45
2. 2. O corpo na Pós-modernidade	55
2. 3. Uma sociedade dividida, utopias em processo	58
2. 4. A linguagem como construtora de estereótipos	61
2. 5. Alguns elementos teóricos sobre gênero	64
CAPITULO III	
A TRILOGIA ESCOLA, GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA	77
3. 1. A escola como construtora de diferenças.	79
3. 2. A Educação Física como reprodutora de estereótipos de gênero e sexo	87
3. 2. 1. O caráter androcêntrico do esporte e o novo modelo que se impõe	91
3. 2. 2. A função do esporte na Educação Física e seu papel como construtora de diferenças	94
3. 2. 3 A Participação das mulheres no esporte, diferenças biológicas ou construções culturais	97

CAPITULO IV	
ALGUNS PRINCIPIOS NORTEADORES PARA UMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA CO-EDUCATIVA	106
4. 1. Um modelo co-educativo na escola	108
4. 2. Um modelo co-educativo na Educação Física	111
4. 2. 1. Como se manifesta o sexismo na Educação Física	112
4. 2. 2. O antigo paradigma na Educação Física	113
4. 2. 3. Do antigo paradigma a um novo paradigma	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
BIBLIOGRAFIA	123
BIBLIOGRAFIA DE APOIO	131

AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO REPRODUTORA DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO À LUZ DA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO - "IMEM SANTIAGO PÉREZ"- NA CIDADE DE SANTA-FÉ DE BOGOTÁ, COLÔMBIA

RESUMO

Nesta pesquisa pretendeu-se explorar como através das aulas de Educação Física, se reproduzem estereótipos de gênero dada sua orientação biológica e esportivista que tem caracterizado a disciplina durante décadas. Foram utilizados depoimentos dos professores/as de Educação Física no colégio "IMEM Santiago Pérez", nos quais argumentam o trabalho em turmas divididas por sexo, a partir de uma entrevista semi-estruturada; entrevista que igualmente serviu de base para definir alguns pontos problemáticos que foram abordados em teses e, a partir dos quais, exploramos também a história da Educação Física no país para entenderem melhor esta orientação. Abordamos a Colômbia, seu contexto político, econômico, e social, com o propósito de entender melhor como as realidades nacionais e internacionais afetam e se articulam na escola, a qual, através de seus currículos oculto e manifesto constroem identidades, entre elas as de gênero que são múltiplas e estão em permanente transformação. As diferenças sexuais se estabelecem partindo das diferenças biológicas feitas sobre os corpos, razão que nos levou a fazer uma abordagem histórica antropológica e sociológica do corpo, o sexo e o gênero, com o propósito de mostrar que este é produto de uma construção cultural e não só natural. Esta situação acontece igualmente com as diferentes técnicas corporais, entre elas a ginástica e os esportes que, através da história tem dado resposta a diferentes necessidades de uma sociedade; impondo-se em todo este processo um modelo masculino, o androcêntrico, como única forma de olhar o mundo e de perceber as atividades físicas, ocasionando estereótipos de gênero na aula de Educação Física. Em todo este processo foram tidos em conta dois momentos históricos, que consideramos as bases da concepção de sujeito que temos na atualidade: A Modernidade e a Pós-modernidade. Considerando em cada momento a relação do sujeito com o meio, e com as tecnologias que estabelecem diferentes modos de perceber os corpos, sexos, gêneros, passando de uma sociedade dividida, fragmentada e disciplinar a uma sociedade de controle onde as fronteiras se diluem para conceber um ser humano íntegro, sem dicotomias, nem oposições, um ser que independente de seu sexo, raça, classe, gênero, que sonha, sente e tem as mesmas possibilidades de um desenvolvimento, motor, físico, afetivo, cognitivo e social. Finalmente, deixamos alguns pontos de reflexão sobre os quais se poderia construir uma proposta co-educativa na escola e, fundamentalmente na Educação Física, disciplina que precisa reconsiderar os antigos paradigmas com os quais tem trabalhado durante mais de um século e construir novos paradigmas que dessem resposta ao sujeito do século XXI.

PHYSICAL EDUCATION CLASS AS A REPRODUCER OF GENDER
STEREOTYPES UNDER THE EXPERIENCE AT THE SCHOOL-
"IMEM SANTIAGO PÉREZ"- IN SANTA-FÉ DE BOGOTÁ CITY,
COLÔMBIA

ABSTRACT

In this research we intended to explore how through physical education classes the gender stereotypes are reproduced based on their biological and sportive orientation which have been characterized this subject for decades. We used physical education teachers' statements at "IMEM Santiago Pérez" school. They base their work on groups divided by sex from an semi-structured interview which was the base for defining some problematic points which were approached in this thesis. We also have explored the physical education history in that country from these points to understand better this orientation. We approached Colombia, in its political, economical and social contexts to better understand how the national and international realities influence and articulate in the school, which one, through its hidden and manifested curriculum builds identities. Among them we have the gender ones which are multiple and are permanently under transformation. Sexual differences are established from biological differences made on the bodies. That is what led us to make a historical, antropological, and sociological approach of the body, the sex and the gender to show that this is a product of a cultural building and not only natural. This situation occurs in the same way with different body techniques. Among them, the gym and sports, which along the history have given answers to different needs of a society; imposing on all this process a masculine model, the androcentric as the only way to see the world and realize the physical activities, providing gender stereotypes in the physical education class. In all this process were taken into account two historical moments, which we considered to be the conception bases of a subject that we have nowadays: Modernity and post-modernity. Considering in each moment the subject and his environment relationship and also his relationship with the technologies, which establish different ways to perceive the bodies, sex, gender; going from a divided fragmentary society and disciplinary to a controlled society where the borders are diluted to conceive a human being of integrity, without dicotomies, either opositions, a being independent of his sex, race, class, gender who dreams, feels and has the same possibilities of a motor, physical, affecting, cognitive and social. Lastly we have left some reflexion points. Based on them, a co-educative proposal could be built in the school and fundamentally in the Physical education. This subject has to reconsider the old paradigms which it has been working for over a century and build new ones which could give answers to the XXI century subject.

INTRODUÇÃO

A separação de homens e mulheres nas atividades físico-esportivas, parece ser uma constante na história da humanidade. Desde a Grécia clássica, até a era moderna, foram divididas as atividades e esportes que homens e mulheres poderiam fazer, tendo em conta suas características biológicas e físicas. No entanto, na mitologia grega fala-se das *amazonas*, –mulheres guerreiras e fortes– embora nessa mesma idade clássica, proibia-se as mulheres de participar nos jogos; quando participavam, tinha que ser em outro lugar e data, diferente daquela onde aconteciam os encontros masculinos. Este fenômeno se manteve vigente até o ressurgimento dos Jogos Olímpicos na era moderna, nos quais o Barão *Pierre de Coubertain*¹ se opunha a que as mulheres participassem das olimpíadas. O Barão argumentava que esses jogos eram atividades rudes e agressivas e que portanto, as mulheres não podiam participar destes por não corresponder nem à sua configuração física, nem à função que deviam assumir na sociedade. Tal pensamento ainda permeia a participação da mulher no âmbito esportivo e competitivo.

Esta divisão obedece, em parte, a uma concepção biologicista do corpo que tem primado pelo desenvolvimento dos músculos, das habilidades físicas e das capacidades motrizes, todas elas orientadas para cumprir diferentes objetivos em cada momento histórico: manutenção de um corpo forte apto para a guerra, trabalho ou procriação, ou formação de um corpo belo estimulado por uma sociedade de consumo, ou, ainda como meio para reforçar a virilidade dos homens. Assim, essas diferenças biológicas, além de determinar diferentes capacidades para os sujeitos, também se converteram em meios para atingir tais objetivos, na prática da ginásticas e de alguns esportes.

Portanto, a concepção biologicista do corpo e a esportivização da Educação Física têm contribuído, de alguma maneira, para a reprodução de estereótipos de

¹ O Barão Pierre de Coubertain, foi o iniciador dos Jogos Olímpicos da era moderna.

sexo/gênero, uma vez que a partir desta orientação se assinalam atividades, movimentos e esportes distintamente a cada um dos sexos, negando-se a possibilidade, tanto para os homens quanto para as mulheres de desenvolverem todas suas potencialidades. Desta maneira, a Educação Física realiza um papel importante nesse processo, já que um dos objetivos desta disciplina é o desenvolvimento motor dos seres humanos.

Não obstante, esta disciplina tem ficado distanciada das mudanças e avanços que a nível pedagógico estão acontecendo no país e no mundo, pois, os professores e professoras desta área não estão atentos a esta situação, por desconhecerem o quanto – através de seu conteúdo e orientação – a prática da Educação Física tem contribuído para reforçar os estereótipos, principalmente de gênero. Observa-se isso, justamente por não incluírem esta perspectiva em suas aulas, visto em pequeno número de escolas que trabalham essa modalidade com turmas mistas, além de um reduzido número de pesquisas orientadas a exploração deste tema; além do mais vemos que os professores/as desta área, desconhecem como através do conteúdo e orientação desta disciplina, contribuem a reforçar estereótipos, entre eles os de gênero, sem ficar atentos a esta situação nem incluir esta perspectiva em suas aulas.

Quanto a pouca bibliografia existente, ROSEMBERG argumenta que: "a produção brasileira acadêmica sobre educação parece negar que educadores e educandos têm corpo. Esse silêncio não atinge apenas o tópico 'Educação Física e esportes' mas outros temas como a sexualidade e a saúde" (1995, p. 272). Tal perspectiva pode ser extensiva a outros países da América Latina, particularmente ao caso colombiano, onde a temática ainda não é considerada em eventos ou em produções científicas na Educação Física.

A propósito da tendência de professores e professoras em trabalhar aulas divididas por sexo, ABREU mostra que eles preferem esta metodologia "por que assim é mais fácil, pois diminui o número de atritos os quais se originam de um

senso comum de opiniões. culturalmente definidas" (1995, p. 164). Além disso, a orientação pela competição é bem forte, fazendo com que esta seja importante ao buscar trabalhar com as turmas em separado, visando um melhor rendimento físico e, conseqüentemente, essa distinção por sexos.

A escola é na maioria das vezes, o lugar onde flui a cultura e a socialização entre os indivíduos. Um lugar onde conflui a cultura e o lugar de maior socialização dos indivíduos. Nela, através da história se distinguiram sujeitos através de múltiplos mecanismos de classificação e hierarquia. Inicialmente, segundo LOURO (1997), a separação se realizou, tendo em vista a classe, crenças religiosas e, finalmente, o sexo, separando-se meninos e meninas, para os quais foram elaborados currículos, metodologias, regulamentos e avaliações diferenciadas com o propósito de marcar e enfatizar essas diferenças. Neste sentido, podemos considerar que a escola tem um papel primordial na reprodução e perpetuação de desigualdades, através de seus currículos oculto e explícito e de suas diferentes disciplinas, entre elas a Educação Física. A este respeito, LOURO argumenta que

gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e *incorporados* por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um deles conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras [...] E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças" (1997, p.61).

Ainda que nosso principal foco de análise seja a escola e a Educação Física, não podemos considerar que são as únicas que reproduzem estereótipos, já que eles são, também, construídos em outros espaços e instituições como a família, a igreja, os meios de comunicação e tantas outras.

Verifica-se, assim, que a Educação Física ainda não incorporou a nova concepção de escola e de mundo procurando manter, os modelos tradicionais e sexistas. Esta situação conservadora pode ser observada em diversos plantéis

educativos, particularmente no colégio INEM² Santiago Pérez, situado na cidade de Santa-fé de Bogotá na Colômbia, foco de nossa análise, onde as aulas da Educação Física se mantêm separadas por sexo, obedecendo a diferentes razões, entre elas as diferenças biológicas e a necessidade de um rendimento físico. Tais justificativas foram expostas pelos docentes da Educação Física desta instituição, em respostas às entrevistas realizadas. Estes dados serão apresentados mais detalhadamente no primeiro capítulo e desenvolvidos no transcurso do presente trabalho.

Nossa análise nos leva a observar que a discriminação que se faz na aula de Educação Física, no *INEM Santiago Pérez*, não é muito diferente da realidade de outros países da América Latina, como é o caso do Brasil, onde estudos realizados por ROMERO, (1990), ABREU (1990), De SOUSSA (1994), e SARAIVA (1999) mostram que até início da década de 90, muitos colégios ainda separavam por sexo as aulas de Educação Física, encontrando resistência por parte dos professores e professoras para trabalhar a modalidade aulas mistas, visando proporcionar mudanças.

Considerando o anteriormente exposto e a experiência de mais de quinze anos, da autora desta pesquisa, como docente em diferentes colégios e universidades públicas e privadas, observa-se como na maioria dos espaços da vida dos indivíduos se encontram discriminações, estereótipos e hierarquias entre homens e mulheres, produzindo, esta situação, um desenvolvimento desequilibrado dos seres humanos, que se reflete em aspectos de desigualdade motriz, intelectual, profissional, de trabalho e social, quase sempre em desvantagem às mulheres e aos grupos minoritários, como os negros, indígenas, pobres. Nesta perspectiva, ROMERO argumenta que:

² INEM quer dizer "Institutos Nacionales de Educación Media", os quais foram fundados no ano de 1970 com o propósito de proporcionar aos alunos/as uma formação tecnológica. Este sistema educativo será descrito no capítulo I.

em relação às meninas, o pouco incentivo às atividades corporais mais intensas, o estímulo à passividade e à indiferença ou o desestímulo às ciências às matemáticas, às artes e aos esportes que envolvem operações mentais mais complexas, resultam no que Oliveira Lima (*apud* Studart, 1987, p 10) chamou de estado vegetativo das mulheres ou “choco psicológico” explicando que a mulher, sem lutar, sem atuar no mundo, voltou-se sobre si mesma; enquanto o homem investigava, a mulher dedicou-se à intuição (1995, p. 83).

Às portas do século XXI um dos principais problemas que preocupam à humanidade são as desigualdades, entre elas as de gênero e, fundamentalmente a situação das mulheres nos diferentes campos de ação social. Em consequência, as últimas conferências internacionais, entre elas as de População e Desenvolvimento, realizadas na década de 90, têm deixado recomendações para que os diferentes países signatários procurem alternativas de solução para estes problemas e incluam em seus programas a perspectiva de gênero.

Os diversos elementos até aqui expostos foram os que nos levaram a desenvolver esta pesquisa que leva como título: "A aula de Educação Física como reprodutora de estereótipos de gênero à luz da experiência no colégio 'INEM Santiago Pérez' localizado na cidade de Santa-fé de Bogotá na Colômbia", cujo objetivo foi proporcionar uma fundamentação teórica para a análise dos estereótipos sexuais que se produzem na aula de Educação Física, que possibilite construir as bases para uma proposta curricular desde uma perspectiva de gênero. Para atingir tal propósito, buscou-se perceber as políticas educativas na Colômbia e a concepção dos professores e professoras sobre sua prática pedagógica, através da qual observamos continuarem a contribuir por gerar estereótipos de gênero na Educação Física.

No que se refere aos *caminhos metodológicos* empregados, devido à riqueza da temática e aos variados tópicos a desenvolver, foi necessário utilizar diferentes metodologias com o propósito de abordar o tema o mais amplamente possível.

O primeiro caminho a ser utilizado foi o da investigação bibliográfica, que segundo LAKATUS e MARCONI

trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e impresas escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista “o esforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação das suas informações [...] A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica” (1995, p.44).

O objetivo deste caminho metodológico foi fazer um levantamento bibliográfico o mais amplo possível, que permitiu obter uma visão geral sobre as pesquisas que foram feitas sobre o tema, procurando conhecer em primeiro lugar as pesquisas realizadas na América Latina, realidade que nos interessa, sem desconhecer contribuições valiosas que têm sido produzidas em outros países como a Espanha, em que a perspectiva de gênero perpassa a abordagem da temática da co-educação e da Educação Física. Tivemos em conta teses, artigos, livros, revistas decretos etc., que abordassem a temática de gênero, e especificamente gênero e Educação Física, fornecendo uma bibliografia adicional que não foi utilizada diretamente nesta dissertação, mas serviu como ponto de referência e, além disso, permitiu a ampliação do marco referencial a ser consultado.

Outro caminho percorrido foi a análise documental que de acordo com LAKATUS e MARCONI (id. p. 45), sua principal característica é a fonte de coleta de dados, restrita a documentos escritos ou não, sejam eles provenientes de arquivos públicos, documentos oficiais, publicações parlamentares, arquivos particulares, fontes estatísticas, etc.

Levamos em conta documentos oficiais existentes na Colômbia que permitiram entender e conhecer a concepção de gênero predominante no país, iniciando pela Constituição Política e passando por documentos que regulamentam as políticas educativas, como a Lei Geral de Educação, os Planos

de Desenvolvimento, os currículos elaborados pelo Ministério de Educação Nacional, assim como as conclusões de eventos acadêmicos e encontros de Educação Física, realizados nos últimos 50 anos na Colômbia; recomendações de eventos em nível nacional e internacional nos quais foram feitas propostas desde uma perspectiva de gênero. Também fizeram parte desta revisão os documentos do colégio INEM, tais como atas, planejamentos curriculares que nos permitiram conhecer como se aborda esta temática na instituição. Além destes também outros documentos como leis ou decretos que deram uma visão mais ampla do desenvolvimento da Educação Física no país.

Outra metodologia empregada foi a realização de uma entrevista³ semi-estruturada entre os professores e professoras de Educação Física do *INEM Santiago Pérez*, tendo como referência alguns tópicos gerais como as práticas pedagógicas, as metodologias empregadas na aula, e os conteúdos desenvolvidos. Tal informação nos permitiu conhecer e sistematizar a concepção que têm os docentes da Educação Física, acerca do gênero e da orientação sexista na escola, e qual se reflete no trabalho dividido por sexos nesta disciplina, que ainda conserva conteúdos e metodologias diferenciadas, desenvolvidas há 20 anos.

Finalmente, tivemos em conta alguns elementos da metodologia da investigação histórica, que não foi trabalhada rigorosamente, mas foi um fio condutor e uma categoria norteadora importante que aportou elementos para uma melhor compreensão da problemática. Tivemos em conta alguns fragmentos da história da Educação Física na Colômbia, da história do corpo, da sexualidade e dos Esportes que se constituíram em instrumentos importantes na investigação, uma vez que aportaram dados e indicações sobre a relação Educação Física-Gênero.

³ Destacamos que as entrevistas não constituíram a principal fonte de análise, elas foram um instrumento adicional que forneceram alguns dados importantes para a pesquisa e foram utilizadas como um meio para sistematizar o pensamento dos professores e professoras com respeito à separação por sexo nas turmas, servindo da mesma maneira como outro sustento para nosso trabalho.

Estas metodologias foram organizadas ao longo da dissertação em quatro capítulos. Assim, no primeiro capítulo denominado Contexto Geral da Colômbia, mostramos como esta investigação surge de uma realidade local, que é o colégio "INEM Santiago Pérez", a qual não está insolada de um contexto econômico, político, social e cultural tanto local como internacional.

Reformas, leis, concepções de corpo, utilização do esporte, divisão por sexos, não são indiferentes aos interesses do Estado, ao modelo político nacional e a uma evolução histórica de um país. Deste modo, partimos de uma realidade macro que foi o contexto geral da Colômbia, e nos detivemos na situação de homens e mulheres na educação, emprego, participação política e esportiva, etc. Seguidamente, abordamos as políticas de gênero do país e, as ações que foram implementadas nos últimos anos, na sua articulação com os planos educativos do Ministério de Educação Nacional e a sua vez com as orientações das disciplinas que se desenvolvem na escola.

Alem disto, neste capítulo tivemos presente alguns elementos históricos que permeiam a Educação Física na Colômbia com o objetivo de entender um pouco mais sua orientação sexista, até, finalmente, chegar ao *INEM Santiago Pérez*, colégio objeto da pesquisa, e lugar onde se deu início uma proposta educativa denominada "Jornada Ampliada" que incluía um trabalho experimental na Educação Física desde a perspectiva de gênero que, de alguma maneira, deu origem a esta pesquisa.

No segundo capítulo abordamos um marco referencial que pretendeu, através de alguns elementos teóricos sobre corpo, sexo e gênero, mostrar como eles são construções culturais que respondem a diferentes momentos históricos que variam em cada sociedade. Igualmente, consideramos a evolução conceptual destes termos retomando os períodos, Moderno e Pós-moderno. Teve-se em conta o quanto na modernidade o emprego de oposições e dicotomias caracterizam os referenciais teóricos utilizados para explicar o mundo, reproduzindo discriminações e estereótipos, entre eles os de gênero. Também foi

abordado o papel da linguagem como construtora e reprodutora de diferenças. Finalmente, foram desenvolvidos alguns elementos teóricos sobre gênero que estão sendo empregados atualmente.

Com base no referencial teórico do capítulo anterior, no terceiro capítulo se analisou como a escola, através de seus currículos, manifestos e ocultos, produz estereótipos de gênero, e como a Educação Física, especificamente, tem sido uma das disciplinas que mais acentua as diferenças e perpetua estas ao ter uma concepção biologicista e esportiva do movimento. Tal concepção que levou a impor um modelo androcêntrico na aula, produz, de fato, discriminações e desigualdades entre homens e mulheres. Finalmente, abordamos a participação das mulheres nos esportes, e como elas alcançaram um rendimento semelhante aos homens, acabando com o mito de inferioridade destas a partir do corporal.

No quarto e último capítulo tomamos em conta os elementos desenvolvidos nos anteriores,, com o propósito de superar o projeto denominado “Jornada Ampliada”, fazendo algumas propostas e recomendações para um programa de Educação Física co-educativo, em que esteja presente a perspectiva de gênero. Tivemos como referência os antigos paradigmas da Educação Física e observamos como a sociedade atual e o sujeito Pós-moderno precisa de uma nova concepção de corpo, movimento, gênero e, conseqüentemente, de Educação Física e Esporte.

CAPÍTULO I

CONTEXTO GERAL DA COLÔMBIA

Ao falar de Educação, Educação Física e Gênero, é importante levar em conta o contexto no qual eles se inscrevem e como eles respondem a processos históricos, políticos e sociais de uma comunidade determinada. Cada país organiza e constrói suas identidades de classe, raça, gênero de maneiras específicas. Nesta perspectiva, LAGARDE argumenta que “Cada nação e cada etnia estruturam uma organização social e uma cultura genérica relacionada com suas peculiaridades de identidade, com normas, deveres e proibições para as mulheres e os homens, e desde logo com uma ordem de poderes de gênero e um conjunto de concepções sobre este mundo articuladas e consensuais” (1997, p. 42).

Igualmente, a organização e as políticas locais não ocorrem separadamente dos processos de desenvolvimento em nível mundial; por esta razão, segundo a mesma autora, faz-se necessário conhecer o conceito global do mundo contemporâneo, para entender como fenômenos extra-nacionais influenciam decisivamente os processos nacionais e locais.

Nesta ordem de idéias, consideramos importante contextualizar o país onde está situado o colégio objeto da pesquisa, com o propósito de entender melhor como se articulam todos os processos sociais e como eles incidem em uma realidade concreta que, em nosso caso, é a Educação Física no "INEM Santiago Pérez", localizado na cidade de Santa-fé de Bogotá - Colômbia.

1. 1. O que somos

Somos um país localizado ao noroeste da América do Sul; banhado ao norte e ao ocidente por dois oceanos: o Atlântico e o Pacífico. O território continental tem fronteiras com Venezuela, Brasil, Peru, Equador e Panamá. A Colômbia possui uma vasta rede hidrográfica e boa diversidade geográfica e natural, com grandes elevações, montanhas e vulcões que geram uma grande variedade de climas e de produtos agrícolas. Temos uma população aproximada de 34 milhões de habitantes, entre os quais se encontram negros, índios e mestiços. Somos um país de imensas riquezas humanas, mas também marcado por uma história de violência, injustiça, intolerância e discriminações, resultado de ocupações, mortes e saques que ocorreram em diferentes épocas. O prêmio Nobel de literatura Gabriel García Márquez, no artigo *Por um País al alcance de los niños* apresentado à Missão de Ciência, Educação e Desenvolvimento⁴, faz uma síntese desta história.

Los primeros españoles que vinieron al Nuevo Mundo vivían aturridos por el canto de los pájaros, se mareaban con la pureza de los olores y agotaron en pocos años una especie exquisita de perros mudos que los indígenas criaban para comer [...] Cristobal Colón, respaldado por una carta de los reyes de España para el emperador de China, había descubierto aquel paraíso por un error geográfico que cambió el rumbo de la historia [...] En su diario de a bordo escribió que los nativos los recibieron en la playa como sus madres los parieron [...] Pero su corazón perdió los estribos cuando descubrió que sus narigueras eran de oro [...] Fue aquel esplendor ornamental, y no sus valores humanos, lo que condenó a los nativos a ser protagonistas del nuevo Génesis que empezaba aquel día [...] Cinco siglos después, los descendientes de ambos no acabamos de saber quienes somos [...] En la esquina de los dos grandes océanos se extendían cuarenta mil leguas cuadradas que Colón entrevió apenas en su cuarto viaje, y que hoy lleva su nombre: COLOMBIA. Lo habitaban desde hacía unos doce mil años varias comunidades dispersas de lenguas diferentes y culturas distintas, y con unas identidades propias bien definidas. No tenían una noción de estado, ni unidad política entre ellas, pero habían descubierto el prodigio político de vivir como iguales en las diferencias [...] Tuvo que transcurrir un siglo para que los españoles conformaran el estado colonial, con un solo nombre, una sola lengua y un solo Dios [...] Esto dió la primera noción de un país centralista y burocratizado,

⁴ Esta missão foi criada durante o governo do Senhor Presidente Cesar Gaviria Trujillo, formada pelos “sábios” e “cientistas” mais prestigiados do país, com o objetivo de elaborar um guia que desse rumo ao avanço da Educação, da Ciência e da Tecnologia na Colômbia. Ela serviu de base para a elaboração da Lei Geral de Educação e do Plano Decenal de Desenvolvimento.

y creó la noción de una Unidad Nacional en el sopor de la Colonia. Ilusión pura en una unidad que era un modelo oscurantista de discriminación racial y violencia larvada bajo el manto del Santo Oficio”⁵.

Esta declaração resume a violência exercida na Colômbia durante vários séculos que tem gerado sérios problemas, existentes até hoje. Mas, apesar destes fatos, a Colômbia é um país que sonha e que sempre está em busca de propostas e alternativas para a convivência, e à procura deste “prodígio político de conviver com as diferenças”, como mencionou o escritor.

1. 1. 1. Contexto político e econômico

A Colômbia é um país com regime democrático e eleições presidenciais a cada quatro anos, com poder legislativo e judiciário eleito também para o mesmo período presidencial. Tem uma economia baseada na agricultura e na pecuária. A principal cultura é a do café, do qual é o segundo produtor mundial. Em nível de minerais, o petróleo, as esmeraldas e o ouro são seus principais produtos. É um país que, como os demais países latino-americanos, segue a política Neoliberal que ocasiona desemprego, privatização dos serviços públicos, dos bancos estatais e da educação, levando a população a grandes índices de pobreza e desigualdades sociais.

1. 1. 2. Contexto Social

Ainda que os discursos sobre igualdade de condições tenham mudado e se fale de acabar com todas as formas de discriminação, as estatísticas⁶ mostram outra realidade, que podemos observar nos seguintes dados:

⁵ “Misión Ciencia Educación y Desarrollo, Colombia al filo de la oportunidad” Presidencia de la República, Consejería para la Modernización del Estado, Colciencias Santafé de Bogotá 27 de Julio 1994.

⁶ Estes dados estatísticos foram tomados dos seguintes documentos: Material sobre Co-educação elaborado por Adriana Espinosa, “Ministerio de Educación Nacional” da Colômbia, no ano de 1998; do Boletín de Estadísticas Educativas, elaborado pela “Dirección de Planteación Nacional”, em Agosto de 1995; e do documento de Elsy Bonilla sobre a mulher colombiana na universidade e no mundo do trabalho, Dezembro de 1993.

- Trabalho e saúde

As mulheres representam 54,8% da população pobre do país, sendo que 25% delas são chefes de família. Em 1995, do total de mulheres com trabalho remunerado, 37% estavam em serviços, 28% no comércio, 18% em manufatura. Das mulheres empregadas 39% ganhavam um salário mínimo, enquanto que 31% dos homens se encontravam na mesma situação; as mulheres recebiam 15,2% a menos que os homens, mesmo quando desempenhavam as mesmas funções e tinham um nível educacional equivalente; a taxa de desemprego feminino nas zonas urbanas alcançava 35%, enquanto que a de desemprego masculino era de 9,6%.

Entre as principais causas de mortalidade na mulher encontravam-se, em primeiro lugar, a hipertensão produzida pela gravidez e o câncer do colo do útero, doenças que estão relacionadas com a dificuldade de acesso aos serviços de saúde para o controle pré-natal e preventivo. A segunda causa de mortalidade o, aborto que se calcula ainda ocorre numa proporção de 4 para cada 10 nascidos.

- Participação no governo

Mesmo que a participação das mulheres nos órgãos governamentais tenha aumentado, a discriminação ainda é um fato. Um informe da CEDAW (Comissão para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres) informa que nas entidades públicas, ministérios e entidades administrativas, só 19% da classe dirigente são mulheres. Nos espaços importantes para a transformação da cultura política, como as áreas legislativa e judiciária, a participação da mulher não supera 15%. No Congresso Nacional, entre 1994 e 1998, a representação das mulheres no Senado se reduziu em 1% passando de 7,8% a 6,8%⁷, situação muito similar acontecendo na administração dos *Departamentos e Municipios*⁸, onde a participação é baixa.

⁷ Dados obtidos em um informe da *Dirección de Equidad para las mujeres-Presidencia de la República* (1997, p. 5).

⁸ Nomes correspondentes à divisão político-administrativa da Colômbia.

Outro problema que se apresenta é que para ter acesso a cargos de direção, as mulheres têm de assumir a cultura e os padrões masculinos de participação, o que não garante que elas, ao chegarem a esses cargos, sejam representantes dos interesses das mulheres.

- Situações de violência

Em 1995 foram relatados 42.963 casos de lesões por violência intrafamiliar, dos quais 83,83% foram perpetrados contra mulheres e, dos 11.970 casos de delitos sexuais investigados, 87,7% foram contra mulheres. De 1995 a 1997 constatou-se uma retirada forçada do campo, de 41.675 famílias, 53% eram formadas basicamente por mulheres e 36% eram chefiadas por estas.

1. 1. 3. Contexto Educacional

O sistema educacional colombiano tem logrado um enorme peso econômico e social: mais de oito milhões e duzentos mil estudantes, 350.000 educadores e dirigentes docentes e um investimento de 4% do Produto Interno Bruto (entre o ensino oficial e privado). Estão-se realizando numerosas inovações pedagógicas promovidas por redes de professores e professoras com importantes propostas, surgidas de diversos eventos que visam analisar e discutir vários aspectos da realidade colombiana. Em suma, existem numerosos esforços procurando melhorar o sistema educacional, porém continuam a existir problemas que impedem a consecução de tal objetivo.

No limiar do terceiro milênio, a Colômbia continua com uma taxa de analfabetismo entre 9 e 11% em nível nacional e, em algumas zonas rurais, atinge índices da ordem de 24 a 30%. O do primeiro grau que é a base, primaria atinge o 85% da população, em contraste com o ensino do segundo grau que cobre 47% de jovens entre 12 e 17 anos, dos quais 84 % estão nas zonas urbanas. Por outra parte, a taxa de escolaridade em educação superior é só de 11,5%, quando países como Argentina e Uruguai têm uma cobertura de 39 % e 42 % respectivamente.

Em tal panorama deve agregar-se o fato de que as instituições de educação superior não têm acompanhado o ritmo do desenvolvimento tecnológico e científico internacional, gerando problemas de qualidade de pesquisa, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

1. 1. 4. Lazer e Esporte

As opções de lazer e prática esportiva ainda são muito incipientes. Ainda que se tenham construído mais centros para sua prática e se tenham elaborado diversos programas, os bairros carecem de lugares próprios para o lazer e os programas implantados pelo governo não atingem a toda a população.

Com respeito à mulher, mesmo que ela tenha alcançado alguns avanços e ganho muitos espaços, não se pode deixar de perceber-se que ainda persistem muitas dificuldades como a dupla jornada de trabalho, o tempo reduzido para o lazer, a iniquidade no trato de sua condição de mulher, ou prática desigual nas atividades físicas. Este fenômeno se reflete na pequena participação das mesmas em práticas esportivas em nível nacional e internacional, bem como na sua quase nula presença na direção esportiva. Esta realidade pode-se comprovar pelos seguintes dados acerca da participação de homens e mulheres nos diversos jogos nacionais e internacionais a partir de 1990: Jogos Centro-americanos (México, 1990), 102 homens e 42 mulheres; Jogos Pan-americanos (Cuba, 1991), 88 homens e 40 mulheres; Jogos Olímpicos (Barcelona, 1992), 75 homens e 3 mulheres; Jogos Bolivarianos (Bolívia, 1993), 162 homens e 80 mulheres; Jogos Pan-americanos (Mar de Plata, 1995), 180 homens e 45 mulheres; Jogos do Pacífico (Cali, 1995), 142 homens e 68 mulheres⁹.

Quanto ao número de mulheres na direção esportiva, dos 9 membros do Comitê Executivo do Comitê Olímpico Colombiano, somente um é mulher. De 37 federações esportivas, duas delas são dirigidas por mulheres, e quanto a

⁹ Comitê Olímpico Colombiano. Participación de la mujer en eventos de carácter olímpico, Santa-Fé de Bogotá, Colombia, 1995.

treinadores na atualidade, uma mulher dirige a equipe de basquete nacional¹⁰.

De acordo com os dados acima citados, damos conta de que existe em todos os níveis um desenvolvimento desigual entre oportunidades para homens e mulheres. Não obstante a participação da mulher ser cada vez maior na atividade econômica e ter melhorado seu nível de instrução, esta situação não teve o efeito esperado sobre os costumes domésticos, os quais se transformaram em um ritmo muito lento e provavelmente sem relação direta com as conquistas femininas.

A dupla jornada de trabalho é um fato: a mulher encarrega-se da vida doméstica, e de igual maneira deve responder à vida pública; recebe menor remuneração e só desempenha funções de subordinação. Por outro lado, as carreiras profissionais continuam sendo diferenciadas (masculinas e femininas) e sua participação na prática e direção esportiva são mínimas. Deste modo, podemos observar que nos espaços sociais se mantêm desigualdades entre os sexos, por esta razão na opinião de LAGARDE (1994) faz-se necessário propor o desenvolvimento humano a partir de um enfoque de gênero, que possibilite, pelo menos, não se agravarem as disparidades e iniquidade existentes entre os diversos gêneros.

Neste processo de busca de alternativas para se minimizarem os problemas sociais, no ano de 1991 fez-se a maior reforma na Constituição Política de Colômbia. Essa reforma marcou parte da história do país, já que foi uma das primeiras formuladas com a participação dos cidadãos e com elementos jurídicos que permitiram afirmar os princípios e a filosofia deles emanados.

Quanto às diferentes formas de discriminação,, foi a primeira vez que se explicitou que "el estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real e efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados y marginalizados" (Art. 13, p.13). Também se incluiu a mulher não no termo genérico de "homens"

¹⁰ Dados fornecidos pela Licenciada Clemência Anaya, membro da Junta Diretiva do Comitê Olímpico.

como se fazia tradicionalmente, desta vez, a Constituição considerou que "la mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no puede ser sometida a ningún tipo de discriminación" (Art. 43, p.13). Estes artigos, proporcionam um suporte jurídico para incluir a perspectiva de gênero nas propostas a serem feitas em educação, desenvolvimento social, saúde, meio ambiente, emprego, direitos humanos, etc.

Esta reforma, conseqüentemente, deu origem a outras, entre elas a da educação, condensadas na *Ley General de Educación* (1994), e o *Plan Decenal de Educación* (1996-2005), norteadas pelos princípios da nova Constituição.

Além destas reformas locais, ocorridas na década de 90, em nível internacional aconteceram, na mesma época, uma série de eventos que buscaram dar solução aos principais problemas que afetam a Humanidade, entre os quais, as diversas formas de discriminação como as de raça, classe, etnia e gênero. Consideramos importante ter em conta tais fatos porque eles criaram compromissos entre os países signatários para serem incluídos em seus programas de desenvolvimento.

Entre tais eventos, os mais importantes e que, por sua vez, envolvem uma perspectiva de gênero, podemos mencionar os seguintes: a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); a Conferência sobre Direitos Humanos (Viena, 1993); a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 1995); e a Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995). Particularmente, na área de Educação Física temos: a Declaração de Brighton¹¹ (Inglaterra, 1994) e a Ação de Windhoek¹² (Namíbia, 1994).

¹¹ Esta declaração foi promulgada dentro do marco da Primeira Conferência Mundial sobre a mulher e o esporte, e adotada pela Conferência Mundial sobre a Mulher, celebrada em Beijing em setembro de 1995.

¹² Esta ação fez-se no marco da II Conferência Mundial sobre a Mulher e o Esporte na qual se exortaram ações para estimular o desenvolvimento de oportunidades iguais para meninas e jovens, para que eles participem plenamente nos esportes em seu sentido mais amplo.

Estes eventos, como veremos mais adiante, têm sido levados em conta por diferentes setores administrativos e de gestão política no país, na elaboração de planos de desenvolvimento e na construção de propostas que buscam acabar com as diversas desigualdades entre homens e mulheres.

1. 2. O Estado frente às políticas de gênero

Às portas do século XXI, encontramos-nos com processos de mudança acelerados, produto das novas tecnologias, avanços científicos, globalização da economia, mudanças culturais e a formulação de novos paradigmas. Estão acontecendo processos de reordenação, fundamentalmente no que se refere à definição dos campos masculinos e femininos, em decorrência dessas transformações. Os argumentos psicológicos e biológicos que até hoje justificaram o tratamento diferenciado entre os dois sexos, gerando desigualdades, foram amplamente discutidos e reelaborados em diferentes campos do conhecimento.

O século XX caracteriza-se por uma crise de identidade dos indivíduos, em que tanto homens como mulheres buscam redefinir espaços e papéis assumidos historicamente. A partir da década de 20, realizaram-se diversos movimentos pelos direitos das mulheres, na busca de igualdade de condições e do direito de decidir sobre seu corpo. Igualmente diante desta luta das mulheres, os homens, segundo BADINTER (1993) sentiram-se ameaçados em seu poder, sua identidade e sua vida cotidiana, o que ocasionou uma crise que durou muito tempo.

Na base destas mudanças, realizaram-se pesquisas que demonstraram que o sexo, como o gênero, são construções sociais e culturais, e por isso não são estáticas, fato que implica possibilidades de transformações e modificações.

Como consequência destas pesquisas, na década de 80 diversos grupos de mulheres e Organizações Não-Governamentais (ONGs) na Colômbia e em nível mundial começaram a organizar-se e a elaborar propostas mais abrangentes

sobre gênero. Não obstante, no campo da Educação observamos que, faz poucos anos, se iniciaram pesquisas que abordam esta temática, sendo que na Educação Física esta tendência é ainda menor. Prova disto é a escassa literatura que se encontra a respeito¹³ e as incipientes pesquisas. Entretanto, na última década, países como Espanha, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos Alemanha e Brasil, entre outros, vêm realizando importantes estudos sobre gênero, incluindo também a temática da Educação Física a partir desta perspectiva.

Outro fato sobre os estudos de gênero, especificamente na Educação Física, é que pouco se fala dos homens, da crise de identidade deles e da discriminação a que também eles são submetidos. A respeito desta segregação, BADINTER argumenta que

Ser hombre es una expresión que se usa más en el imperativo que en el indicativo. La orden tantas veces oída de "Sé un hombre, implica que no es algo que se dé por sentado y que la virilidad puede no ser tan natural como se pretende.[...] Así como no suele oírse 'Sé una mujer' como un llamado al, orden, la exhortación al niño, al adolescente, e incluso al hombre adulto es lugar común en la mayoría de las sociedades' (Gilmore 1990,p 2) [...] Actuamos sin tener plena conciencia de ello, como si la feminidad fuera la natural e ineluctable y la masculinidad debiera adquirirse y pagarse caro (1992, P.15).

Desse ponto de vista, na elaboração das políticas de desenvolvimento têm que ser incluídos, explicitamente, homens e mulheres, em todas as suas formas de discriminação. Assim, nenhum plano de desenvolvimento ou proposta pedagógica que não inclua ou não tenha em consideração os diferentes gêneros, não terá uma repercussão efetiva, nem poderá dar resposta aos reclamos do mundo contemporâneo.

¹³ Com respeito a esta afirmação podemos observar os dados expostos por Fúlvia Rosemberg em um balanço bibliográfico sobre a Educação Física o esporte e as mulheres no Brasil, de 1975 a 1990, onde se observa a escassa literatura e pesquisas que abordam este tema. De igual maneira ratificamos esta afirmação com a escassa ou quase nula literatura existente na Colômbia sobre a relação entre gênero e Educação Física. Em mais de 30.000 exemplares entre artigos, revistas e livros que se encontram no maior centro de estudos de gênero do país, que funciona na Universidade Nacional, encontram-se dois livros, um da Espanha e outro da Inglaterra que trabalham com esta temática. Na Universidade Pedagógica Nacional, foram elaboradas duas teses após 1996, fazendo referência à situação da mulher na Educação Física e outra na Universidade Tecnológica de Cundinamarca na Colômbia.

Nesta ordem de idéias, a Presidência da República como o Ministério de Educação Nacional conformaram grupos de trabalho e iniciaram uma série de propostas com o objetivo de dar cumprimento à Constituição e as recomendações feitas nos diversos eventos internacionais mencionados.

A esse respeito, a Presidência da República criou um órgão com funções específicas, denominado *Dirección Nacional de Equidad para las Mujeres*¹⁴, que elaborou um documento conjunto com a UNICEF denominado *Compromisos de Colombia con suas Mujeres - Acuerdos en Conferencias Internacionales*, cujo propósito é buscar uma aproximação entre as agências mundiais de ação e as atividades propostas pelas entidades do Estado a favor das mulheres e homens, de modo a convertê-las em políticas e programas que tornem realidade o sonho de uma sociedade mais igualitária.

Em relação às políticas a serem levadas em conta no que tem a ver com a Educação e o gênero, este documento se propõe:

- Promover a igualdade de acesso à educação, adotando medidas para eliminar a discriminação da educação por motivos de gênero, raça, idioma, nacionalidade, idade ou incapacidade (Beijing, Cairo, Copenhague).
- Proporcionar igualdade de oportunidades a mulheres e homens para receber reconhecimentos, desenvolver capacidades, aptidões e destrezas, assim como difundir valores éticos necessários para participar plenamente do processo de desenvolvimento social, econômico e político. (Beijing, Cairo).
- Promover e aprovar a realização de estudos sobre gênero em todos os níveis de ensino, assim como aplicar o conhecimento obtido na elaboração de programas de estudo, material didático, formação e capacitação de docentes (Beijing)
- Adotar todas as medidas necessárias, especialmente no âmbito do ensino,

¹⁴ Com a lei Geral de Educação, criaram-se os denominados "Projetos Educativos Institucionais" que são propostas pedagógicas elaboradas por cada Instituição, levando em conta suas necessidades e as características da população estudantil. Os projetos são elaborados com toda a comunidade educativa, pais de família, estudantes e professores.

para modificar os modelos de conduta social e cultural da mulher e do homem, com o objetivo de eliminar os preconceitos e as práticas consuetudinárias e de outros tipos, baseadas na idéia de inferioridade ou superioridade de um dos sexos e nas funções estereotipadas designadas para os homens e as mulheres (Beijing).

- Apoiar o progresso das mulheres em todas as esferas da atividade esportiva, incluindo seu ensino, treinamento e administração; assim como promover sua participação nas esferas esportivas nacionais e internacionais (Beijing).

Com o propósito de que estas recomendações anteriores sejam implementadas, fizeram-se as seguintes propostas em nível de avaliação e currículo:

- Estabelecer mecanismos de vigilância para a aplicação de reformas educativas que visem o cumprimento dos compromissos internacionais relacionados com o alcance e a qualidade da educação e a não discriminação por razões de sexo (Beijing).
- Elaborar indicadores educacionais para vigiar os processos empregados na redução das diferenças entre mulheres e homens nos programas de ensino em todos os níveis e nos programas de alfabetização (Beijing).
- Desenvolver programas para aumentar a consciência pública sobre o valor das meninas e melhorar a imagem que elas têm de si mesmas, de tal modo que isto resulte no melhoramento de sua condição (Cairo).
- Desenvolver programas para a educação formal e informal com o fim de eliminar as persistentes imagens negativas, estereótipos, atitudes e preconceitos com relação às mulheres: utilizar de forma eficaz os tradicionais e modernos meios de comunicação para encorajar a discussão pública sobre o tema (Rio de Janeiro, Cairo).

Podemos observar que o documento recolhe importantes elementos das conferências internacionais tendo em conta as recomendações feitas, assim como

também constrói bases, não só conceptuais mais também legais, para poder fazer propostas em diferentes âmbitos que incluam a perspectiva de gênero.

Na mesma linha de ação, o Ministério de Educação Nacional (MEN), através da *Dirección de Investigación e Desarrollo Pedagógico*, iniciou um trabalho denominado *La educación de niñas e mujeres en el contexto de género*. Este empreendimento surgiu de uma realidade observada por esta direção, acerca do modelo *co-educativo*¹⁵ que, apesar de trabalhar aulas mistas nos colégios, não está presente em todo o contexto educativo colombiano. Portanto, se faz necessário implementar algumas estratégias como a capacitação de docentes sobre o tema de gênero e metodologias particulares de investigação sobre o mesmo, possibilitando ,desta forma, a execução de estratégias que permitam superar as práticas discriminatórias que acontecem na escola as quais, na maioria dos casos, são mecanizadas e inconscientes.

1. 3. O “INEM Santiago Pérez”, objeto da pesquisa

Desde a criação do Sistema Educativo na Colômbia tem-se feito uma série de reformas à Educação, procurando adaptá-la aos reclamos do desenvolvimento econômico, político e social do país. Neste processo se introduzem, no começo do século XX, mudanças significativas tendentes à formação vocacional, agrícola, industrial, acordes às necessidades da nação. Estas reformas, que se vêm dando até hoje, procuram condições para integrar o sistema educativo à realidade e às necessidades do país.

Deste modo, no ano de 1961, em reunião de Ministros de Educação da América Latina, realizada em *Punta del Leste* (Uruguai) e dentro das políticas esboçadas pela *Aliança para o Progresso*, fixaram-se pautas para o desenvolvimento econômico e social dos países membros da Organização de Estados Americanos (OEA), com base nos impulsos que se deveriam dar à

¹⁵ Entende-se por co-educação a educação que se dá da mesma forma para homens e mulheres tendo em conta linguagens, metodologias, conteúdos, etc. Este tema será abordado mais detalhadamente no Capítulo 3.

Educação.

O governo colombiano, retomando os critérios propostos nestas conferências, reforma os planos e programas de estudo, no ano 1962, tendo entre seus objetivos lograr um maior atendimento, principalmente das classes menos favorecidas; integrar o sistema educativo à realidade do país e aumentar a produtividade nos níveis educativos.

Com base nestes antecedentes e tentando implementar as recomendações da reunião de ministros, o governo apresentou ao Banco Mundial a proposta de criar 19 Institutos de Educação Média Diversificada (INEM), os quais seriam distribuídos por várias regiões estratégicas do país que, de maneira simultânea, suprissem a procura de vagas e fossem centros de experimentação de inovações pedagógicas e de aplicação de novas teorias em Educação, que depois de serem avaliadas, seriam implementadas em todos os colégios do país. Desta maneira, em 1970, deu-se início aos primeiros centros educativos deste tipo, entre os quais se encontra o colégio *INEM Santiago Pérez*.

Este colégio está localizado em um setor popular, no sul da cidade de Santa-fé de Bogotá, com uma população estudantil, na atualidade, aproximadamente de 5.500 alunos e alunas e 320 docentes distribuídos em duas jornadas. É um dos maiores centros educacionais da cidade, com instalações e material didático privilegiado em relação aos demais colégios oficiais locais, devido a seu financiamento, que inicialmente foi dado pelo Banco Mundial.

Sendo um dos objetivos da educação colombiana sua compatibilização com as exigências da sociedade propôs-se uma reforma curricular, cujo alvo foi uma diversificação nas linhas de ensino, que significou um nível básico secundário especializado em diferentes áreas, com o propósito de que, uma vez terminado este ciclo, os alunos e alunas tivessem a possibilidade de ingressar imediatamente no mercado de trabalho. Entre as áreas oferecidas encontravam-se a Acadêmica,

Industrial, Comercial, Agropecuária e Técnico Social, cada uma com suas respectivas modalidades. Tais áreas, ainda que com algumas modificações, se mantêm na atualidade.

Outra característica destes Institutos foi o trabalho em turmas mistas, o que foi uma novidade, pois, até a década de 70, a maioria dos colégios trabalhavam com alunos separados por sexo. Essa inovação se deu em todas as disciplinas excetuando as aulas de Educação Física, nas que o modelo de turmas separadas por esse critério continua até hoje.

Os argumentos que apresentam tanto professores como professoras para justificar este modelo são variados, embora, através dos mesmos, podemos observar a concepção conservadora que ainda têm da Educação Física, e que não é muito distante da concepção e orientação do começo do século. Estes argumentos serão expostos a seguir, em função dos resultados das entrevistas aplicadas aos docentes da instituição, com o propósito de sistematizar as justificativas que os levam ainda a conservar tal divisão nas aulas.

1. 4. A Educação Física no "INEM Santiago Pérez", à luz das entrevistas

Durante os quinze anos de experiência da pesquisadora nesta instituição, os professores e professoras constantemente rejeitaram trabalhar com turmas mistas expondo diferentes argumentos, mas tendo as diferenças biológicas como fator principal para explicar e justificar diferenças entre os sexos quanto ao rendimento, e à menor capacidade das mulheres para efetuar trabalhos físicos. Nestes argumentos, persistentes até hoje, podemos observar o pensamento conservador que ainda caracteriza a Educação Física na Instituição.

Com o objetivo de sistematizar tais argumentos, de forma que eles servissem de base para nosso trabalho, foram feitas, em Dezembro de 1998, 15 entrevistas¹⁶ semi-estruturadas com docentes do departamento de Educação Física do colégio INEM Santiago Pérez. Trata-se de um grupo formado por 7 mulheres e 8 homens, com idades entre os 34 e os 55 anos. Solicitou-se a todos e todas a participação na entrevista, sendo que só dois dos 17 que são em total não quiseram aceitar. Os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios, com o propósito de assegurar seu anonimato.

O objetivo fundamental da entrevista foi o de conhecer as percepções e concepções que os docentes têm acerca do trabalho dividido por sexo. Procurou-se que os entrevistados falassem livremente e espontaneamente acerca de alguns tópicos definidos previamente: formação profissional, história do colégio, concepção de Educação Física, justificativas para se trabalhar com turmas separadas por sexo, conteúdos e metodologias empregadas nas aulas, conceitos sobre co-educação e disponibilidade para trabalhar propostas alternativas.

Os resultados das entrevistas serviram para termos um suporte acerca da concepção sexista que têm os professores e professoras sobre a Educação Física, assim como também nos permitiu detectar os principais aspectos que fazem com que a Educação Física seja reprodutora de estereótipos de gênero. Adicionalmente, através dos depoimentos, constatamos a necessidade de abordar a história da Educação Física na Colômbia, com o intuito de entendermos melhor a origem de sua prática.

1 4. 1. Resultados das entrevistas

Através dos resultados tentaremos mostrar como eles estão articulados à

¹⁶ As entrevistas não são a base central de nosso trabalho, elas só foram utilizadas com o propósito de ter uma base mais sólida dos motivos que levaram a autora a realizar esta pesquisa, que surgiu fundamentalmente deste pensamento conservador dos docentes da instituição. As respostas foram traduzidas do espanhol ao português pela autora.

história da Educação Física na Colômbia refletindo, por sua vez, uma realidade econômica, política e social do país. Igualmente isso nos permitirá conhecer a concepção de corpo e movimento dos docentes, como reflexo de um conceito e de uma prática articulada durante muitos séculos e que se repete e perpetua de geração para geração.

Uma história que se repete

Através da história podemos observar que são muitos os elementos da Educação Física que se repetem, até chegarem a tornar-se habituais, como é o caso de uma orientação biologicista e esportiva, que tem caracterizado esta prática durante várias décadas. Tal orientação surgiu com o propósito de responder a necessidades e realidades do país em um momento histórico, sendo influenciada por eventos internacionais.

Vemos deste modo que, no início do século XX, a nação vivia um processo de industrialização, daí a necessidade de corpos fortes e aptos para o trabalho. Em conseqüência, constituiu-se em 1925, com a lei 80, a *Comisión Nacional de Educación Física*, cujos objetivos eram criar e fomentar associações de cultura física, projetar e colocar em prática um Plano Nacional de Educação Física obrigatória na educação primária, secundária e universitária e, contratar técnicos do Exterior, com o propósito de preparar professores. Tudo isto articulado com as necessidades que vivia o país na época. Portanto, a Educação Física e o Esporte estavam favorecendo aos interesses da nação que se desejava próspera e produtiva, sendo que o exercício físico daria, então, um melhor rendimento ao trabalho. Nesta perspectiva RODRIGUEZ argumenta que:

Sabemos que los deportes surgen en el momento que el desarrollo capitalista moderno revoluciona las fuentes de energia y libera al cuerpo de los constreñimientos técnicos hegemónicos, el cual establece una jornada diaria de 8 horas de trabajo y propicia así un "tiempo libre" al obrero. Pero ese supuesto "tiempo libre" es una falacia en tanto que es precisamente el tiempo que el sistema productivo necesita para que la fuerza de trabajo se reponga, se

reproduzca y consuma mercancías antes de reiniciar el ciclo laboral, posibilitando así la reproducción de las condiciones generales de existencia y conservación del sistema como tal. En este tiempo el cuerpo no se libera realmente sino que su energía excedente es canalizada a los deportes y a la recreación dirigida como posibilidad compensadora de gastos y para la administración productiva del ocio; perspectiva vital para la estrategia de disciplinación y control político de los cuerpos” (1997, p. 57).

Outro elemento que influenciou a origem e a orientação da Educação Física no país foram os Jogos Olímpicos de Berlim, dos quais a Colômbia participou, surgindo, então a necessidade de se criar um organismo que regulasse e canalizasse as atividades físicas. Assim, em 1936, com o Decreto 1528 constituiu-se o Instituto Nacional de Educação Física, cujo principal objetivo era a formação de professores, instrutores e treinadores de Educação Física. Tal instituto, desde seu início, propiciou um trabalho diferenciado por sexo, indicando atividades específicas para homens e mulheres.

Até o momento, podemos observar que a Educação Física surgiu no contexto de uma sociedade em desenvolvimento industrial e de um movimento esportivo em nível mundial, conservando, atualmente, a concepção de corpo, movimento e gênero vigentes naquela época: um corpo e um movimento voltados para responderem a uma força de trabalho, fato que discriminava as mulheres, por serem consideradas fracas e com uma única função: serem mães.

Esta concepção se reflete nos currículos feitos para a formação dos professores e professoras de Educação Física, na época. Podemos observar isto no Decreto número 173 de 1937, citado por VACA (1992) no qual são propostas atividades diferenciadas para homens e mulheres (basquete masculino e basquete feminino), sugerindo que aquelas atividades definidas para as mulheres, deviam ter menor intensidade e cuidados de execução. Propôs-se também, futebol para os homens e danças e *softbol* para as mulheres. Por outro lado, exercícios de acordo com os princípios sueco e alemão, os quais se faziam com ou sem aparelhos; ginástica de desenvolvimento corretivo; criação de cursos preparatórios de danças para mulheres; ensino da técnica de *softbol*, vôlei, basquete, atletismo,

natação, para homens e mulheres e futebol e *beisbol* somente para homens.

Essa orientação marcou várias gerações de docentes que são, na sua maioria, os que ensinam na atualidade nos colégios das redes públicas, repetindo esta formação. Podemos observar esse estado de coisas nos seguintes depoimentos.

Nós fomos a primeira turma da transição da escola de Educação Física para a Universidade Pedagógica Nacional, no início dos anos 60. Nós éramos as exceções, porque naquela época a universidade era feminina. Todo nosso programa foi feito separando homens e mulheres e obedecia a uma política institucional de muitos anos atrás [...] tínhamos as aulas teóricas, que eram mistas. Já nas aulas práticas, as mulheres e os homens eram separados. (João)

Naquela época, na Universidade, a Faculdade de Educação Física era mista, mas as matérias eram separadas para os homens e para as mulheres, já que se integravam em algumas áreas, como por exemplo nas danças. Entretanto, a ginástica era trabalhada de forma específica para ambos os sexos. Os esportes como o futebol e o basquete eram separados e se integravam no que se chamava a didática dos esportes. (Luís)

Através destes depoimentos se percebe que a formação obtida na Universidade por muitos professores e professoras foi marcada por uma orientação sexista, separando homens e mulheres nas aulas práticas, situação que nos permite perceber que a concepção biologicista do corpo estava vigente, e a Educação estava impregnada de princípios de rendimento e competição, reforçando, desta maneira, estereótipos de gênero.

Voltando às origens desta orientação sexista, podemos fazer menção ao livro guia denominado: *Introducción a la Educación Física Escola*, publicado em 1936, que foi uma obra dedicada a docentes, com o objetivo de mostrar de forma simples esquemas de lições de ginástica, jogos escolares e esportes para serem adaptados às diferentes idades dos alunos e alunas. Esta obra menciona que a ginástica teria como fim a "corrección de los defectos físicos e fortalecimiento de todos los órganos, y aumento de la resistencia orgánica, el mantenimiento de la

buen salud, que trae como consecuencia natural una vida más sana y un mejor espíritu para el trabajo (ibid. p.120).

À vista disso, podemos pensar que a história se repete, sem ter mudado muito. Ainda persiste a concepção biologicista, esportiva e sexista de princípios do século. Uma Educação Física que divide as aulas em função das capacidades físicas de homens e mulheres e trabalha a motricidade em função do esporte e do rendimento. No entanto, as novas gerações estão fazendo propostas novas e a Educação Física que se trabalha atualmente na Universidade, está levando em conta a perspectiva de gênero, o que nos permite pensar que as coisas estão mudando, embora de forma lenta. Podemos observar esta colocação no seguinte depoimento:

"Bom, quando eu me graduei em 1991, na Universidade sempre nos ensinavam a trabalhar de forma a que toda a Educação Física que aprendíamos devia voltar-se para a socialização, para que os homens aprendessem a tratar as mulheres, e estas aprendessem a se comportar com relação aos homens..." (Teresa)

Mesmo levando-se isso em conta, a concepção biologicista do corpo, a esportivização da Educação Física e a orientação sexista ainda são fatos inegáveis.

Concepção biológica do corpo

Para se diferenciarem os sexos masculino e feminino através da história, se tomou como referência o corpo e suas características biológicas, bem como se explicitaram capacidades e atividades específicas para cada sexo, tendo em conta sua anatomia e fisiologia. Assim, a partir das características anatômicas, a mulher é considerada mais fraca e o homem mais forte, o que cria as diferenças dos movimentos corporais e o que cabe a cada um dos sexos em determinados movimentos ou esportes. A este respeito, podemos observar a colocação de Lori quando responde à indagação acerca das razões que o levam a trabalhar as turmas separadamente:

Tenho claro que o rendimento das mulheres e dos homens não é o mesmo por razões óbvias: constituição, emoção, situações biológicas, biótipo. Cada gênero tem um rendimento especial, desta forma o trabalho neste aspecto deve ser separado. A integração de mulheres e homens é aconselhável em nível de danças e trabalho de ritmo, mas em nível das demais atividades esportivas, como no futebol e no basquete, por razões óbvias aconselha-se separá-los (Lori).

Podemos observar novamente que para justificar o sexismo na Educação Física, as fundamentações se realizam acima do corpo como entidade exclusivamente biológica e, ao mesmo tempo "na construção do corpo feminino mais fraco, 'por natureza', que o masculino, reforçando o poder dos homens sobre as mulheres" (SOUSA, 1994, p. 5).

Esta concepção biologicista do corpo e a diferença que se estabelece entre os sexos, tendo como referência a fisiologia e a anatomia, remonta a fins do século XVIII, que se começou a conceber o corpo, a partir do físico, do biológico, do anatômico. Segundo LAQUEUR (1994) é só a partir deste século que começam a definir-se e a diferenciar-se os órgãos sexuais de homens e mulheres, aparecendo categorias de masculino e feminino, cada uma com papéis e funções a desempenhar de acordo com suas características anatômicas. Este discurso atravessou várias áreas do conhecimento, entre elas a Educação Física e os Esportes, estabelecendo desta maneira atividades específicas para cada sexo, de acordo a suas condições biológicas, pensamento que persiste até hoje como podemos observar a seguir:

[...] o argumento para trabalhar turmas divididas, tem sido geralmente biológico; o homem em nosso meio é mais forte, e mais capaz pelo que tem de esportes fortes como o futebol e o basquete. As mulheres têm menos capacidade e, por sua delicadeza, devem continuar com sua feminilidade (Luís).

Eu penso que na parte física existem diferenças entre homem e mulher, e isso faz com que haja diferenças nas marcas mínimas como, no caso da natação, em que as marcas das mulheres são inferiores às obtidas pelos homens, porque há qualidades que são inerentes a cada sexo, como a força. Os homens são mais rápidos, as mulheres, mais lentas. Por outro lado, na coordenação, as mulheres são melhores, porque elas foram treinadas desde crianças e por isso penso que os homens rendem mais que as mulheres; isso mostra que existem características inatas que fazem com que, por exemplo, um homem salte mais que uma mulher. (Vilma).

Voltando às abordagens históricas, podemos constatar que essa orientação tem estado presente, através da história da Educação Física, na Colômbia como nos mostra o guia de *Introducción a la Educación Física Escolar*, do ano de 1936, onde se propõe um trabalho diferenciado por sexo dadas as características de cada um. Neste guia se menciona que "el hombre y la mujer tienen constituciones físicas diferentes. La escogencia de ejercicios se debe hacer teniendo como consideración estas diferencias, que se relacionan especialmente com la altura, el peso y la diversidad de desarrollo del esqueleto, de la musculatura y del téjido adiposo" (id. p. 24).

Além disto, a ginástica feminina devia ser dirigida por uma professora, pois ela pode orientar melhor o trabalho das mulheres, exigindo-lhes um melhor rendimento, desenvolvendo mais a coordenação, e evitando trabalhar muito a força muscular. Os saltos deveriam ser fáceis e livres de evitar os laterais a fim de não prejudicar o desenvolvimento dos músculos da região da escápula. Finalmente, recomendavam-se as danças e as rodas como atividades propícias para serem executadas pelas mulheres.

Esta proposta do guia não dista muito da orientação dos professores e professoras, persistindo o critério biologicista para trabalhar conteúdos e metodologias diferenciadas para alunos e alunas como o podemos observar a seguir:

[...] nas seções de alongamento coloca-se como modelo as meninas que têm maior elasticidade e esse trabalho compensa os movimentos de potência e força que os rapazes fazem (Pedro)

[...] os rapazes fazem as provas em tempos menores que as meninas, porque na parte física eles são mais fortes e elas são mais lentas, mais rítmicas, mais harmoniosas (Fátima).

Na sexta e sétima série podem-se trabalhar grupos mistos porque não se sucederam as mudanças físicas na criança e elas possuem as mesmas necessidades e condições de trabalho [...] na oitava série transforma-se, devido às mudanças fisiológicas [...] nas séries superiores é mais difícil, porque o homem é mais forte, no basquete ele entra mais forte, por exemplo, e a maioria das meninas são delicadas (Débora).

Finalmente poderíamos dizer que, ao ter-se este olhar biológico do corpo e do sujeito, se desconhece o elemento cultural, que é o principal fator que interage sobre esse corpo biológico, transformando-o e construindo-o através de valores, crenças, signos, linguagens, maneiras de olhar o mundo, elementos que desenvolveremos no capítulo dois.

Esportivização do movimento humano

Outra característica observada nas entrevistas é a esportivização da Educação Física. O desenvolvimento motriz não é utilizado mais como um meio de enriquecimento corporal, mas como um meio de adquirir um gesto voltado para o rendimento e a aquisição de uma técnica esportiva determinada, acentuando-se, uma vez mais, os estereótipos de gênero que serão trabalhados mais adiante. Esta orientação esportiva pode ser observada nos conteúdos que os professores e professoras trabalham nas aulas:

Nós fazemos um trabalho esportivo com basquete, vôlei, futebol mas isto está integrado com ginástica e atletismo; em cada aula há um reforço no aspecto de Educação Física, atlética e ginástica mas o grande nome da unidade chama-se basquete, vôlei ou futebol (Hernando).

Acredito que não se pode romper com o esquema. As unidades didáticas estão orientadas para as atividades esportivas e não foi possível implementar uma educação corporal, com atividades e jogos diferentes no esporte; desta forma seguimos manejando as unidades didáticas de esporte: basquete, futebol, voleibol; mais por conveniência do professor que por incapacidade (Pedro).

Este ano trabalhamos somente esportes em quase todos os grupos, ginástica de solo, ginástica com aparelhos, esportes e atletismo (Elisa).

Verifica-se, novamente que o esporte se converte quase na única atividade da Educação Física, deixando de lado outras atividades corporais e de lazer que permitem um desenvolvimento mais equilibrado dos sujeitos e igualmente possibilitam adquirir outras qualidades que pelos estereótipos vigentes não são trabalhadas, como a sensibilidade à expressão corporal nos homens ou a força nas mulheres.

Em outra perspectiva, KRONER citado por SARAIVA (1999, p.135) afirma que "o esporte contribui para a perpetuação de papéis de homem e mulher, já que cada um se orienta especificamente, nesse papel, para atualizar capacidades motoras de ação". Portanto, esta esportivização da Educação Física contribui para reforçar estereótipos e perpetuar características que erroneamente têm sido vinculadas a cada sexo, excluindo a mulher da sua prática e ocasionando-lhes desmotivação para realizarem atividades físicas. Assim, as meninas tornam-se mais preguiçosas para trabalhar nas aulas, acentuando seu temor e medo para realizar esportes que impliquem força.

Há meninas que trabalham bem, equiparando-se aos meninos, mas a maioria é muito apática, temem que os homens fiquem à frente e preferem não fazer, permitindo que os homens façam as coisas por elas (Débora).

As meninas, devido à formação e cultura que adquiriram no seu meio, são preguiçosas, sua forma de pensar é um reflexo das condições econômicas. Elas atrasam um pouco o trabalho e a dinâmica da aula, portanto faz-se necessário realizar as aulas separadamente com o objetivo de dar mais entusiasmo aos meninos. No caso das meninas é necessário um tratamento especial (Teia).

[...] os homens sempre vão adiante em todas as provas e nos exercícios, a maioria deles é mais arriscada e mais ousada; por outro lado, as meninas são mais temerosas [...] no caso da ginástica de solo, os homens têm mais força e equilíbrio: quando caem, prontamente se levantam, o que não acontece com as mulheres (Elisa).

Além dos elementos anteriores, podemos observar, nos depoimentos, que ainda prima nas aulas o rendimento e a competição. Muitos docentes pensam que a finalidade da Educação Física é ganhar, obter marcas sem se importarem com as características individuais e as limitações que cada sujeito têm. Em função disto, os "menos capazes" são discriminados ao não obterem as marcas desejadas por estes, deixando, uma vez mais, as mulheres em desvantagem.

Vejo, essencialmente do ponto de vista competitivo, preparar as pessoas para que sejam ganhadoras; estabeleço como meta ganhar e para isso tenho que fundamentar com exagero, aos meninos, no pouco tempo que tenho, e o trabalho misto não permitiria este propósito (Vitor).

Podemos concluir, através destas entrevistas, que a orientação biologicista

e esportiva têm permeado o discurso e a prática pedagógica dos professores e professoras durante várias décadas, ocasionando, este fato, preconceitos e estereótipos de gênero, em detrimento de um desenvolvimento mais harmônico dos seres humanos, esse aspecto têm contribuído para reforçar desigualdades e não permitir que homens e mulheres desenvolvam todas as suas potencialidades independentemente de seu sexo, gênero, classe, raça, capacidades, etc.

De acordo com esta realidade, e na procura de buscar alternativas que superassem estas desigualdades e estereótipos de gênero, surge a idéia de apresentar uma proposta pedagógica a partir de uma perspectiva de gênero que mostrasse que é possível um trabalho co-educativo na Educação Física, que contribua para eliminar as discriminações sexistas presentes na sociedade. E é assim que esta proposta se insere num projeto geral denominado "Jornada Ampliada" que explicaremos a seguir.

1.5 . A proposta pedagógica denominada "Jornada Ampliada"

Na busca de alternativas pedagógicas e, aproveitando a conjuntura dos espaços de participação abertos na Constituição e na Lei Geral de Educação organizam-se em universidades e colégios, grupos de trabalho com o objetivo de propor projetos e inovações pedagógicas que dessem resposta às recomendações destes documentos. O marco proporcionado pelos Projetos Educativos Institucionais (PEI) seria retomado e o alvo seria permitir a participação de toda a comunidade educativa em torno de propostas pedagógicas.

Assim, em fins de 1994 se início à conformação de uma equipe composta por docentes de todas as áreas que tivessem projetos e que desejassem fazer parte de um macro projeto denominado "Jornada Ampliada", que seria assessorado por um grupo de pesquisadores da Universidade Nacional, denominado RED¹⁷.

¹⁷ O grupo é formado por professores de todas as áreas de diferentes instituições educativas que estão realizando projetos de inovações pedagógicas os quais se reúnem para discutir e avançar nos mesmos, trocar experiências, sob a orientação de acadêmicos da Universidade Nacional.

O nome “Jornada Ampliada” surgiu de uma problemática apresentada na instituição relativa à pouca permanência dos estudantes no colégio e ao tempo que os alunos e alunas ficavam sozinhos em suas casas, já que seus pais trabalhavam o dia todo, ocasionando problemas como uso de drogas, baixo rendimento acadêmico, mau aproveitamento do tempo livre, etc. Tendo em conta esta situação e o interesse de alguns professores e professoras em aplicar seus projetos individuais, foi proposta a ampliação da jornada educativa, o que levava, por um lado, a um aumento no número de horas do calendário escolar e, por outro, a uma maior permanência dos estudantes na escola, possibilitando a aplicação deste macro-projeto.

Inicialmente projetou-se trabalhar com quatro turmas da sexta série, e estabelecer um planejamento curricular interdisciplinar; ampliar o tempo de permanência dos estudantes; modificar as estratégias metodológicas e de avaliação; otimizar o uso de recursos; interpretar e implementar as disposições legais vigentes e enriquecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Neste sentido, foi decidida a elaboração de uma proposta metodológica com caráter de projeção, iniciando-se com um grupo experimental, para ser gradualmente estendida a todos os graus da Instituição. Nesta experiência, participou inicialmente um grupo reduzido de docentes de todas as áreas, aproximadamente 15.

Ao se tratar de um programa de educação formal inovador, o plano de estudos deveria considerar como primeira medida as particularidades e características dos alunos e alunas, para que se pudessem aplicar instrumentos que possibilitariam conhecer a realidade dos estudantes, facilitando a formação das turmas e as necessidades deles para elaborar os currículos.

Os aspectos a serem trabalhados atendiam à natureza e ao contexto do educando, privilegiando a origem, o gênero e a emotividade. Estes elementos dimensionavam os alunos e alunas na sua expressão individual, coletiva, local,

universal, particular e geral, ou seja, em todos os seus componentes, contemplando o singular e o plural. Os núcleos de formação propostos inicialmente foram o científico, social-humanista, comunicativo, estético expressivo, técnico, tecnológico e físico-esportivo.

Quanto à Educação Física, inicialmente vincularam-se duas professoras sendo que uma delas desistiu em pouco tempo, por não estar de acordo com o fato de se trabalhar em aulas mistas. Contudo, uma delas continua desenvolvendo tal projeto tendo como parâmetro os elementos de inovação propostos para esta área, descritos a seguir :

- Acrescentar a carga horária de duas, para quatro horas semanais, distribuídas em três dias, com o propósito de que alunos e alunas tivessem mais tempo de atividade física.
- Formar turmas mistas, com a intenção de implementar a proposta a partir de uma perspectiva de gênero.
- Formular novos conteúdos. Inicialmente foram propostos conteúdos diferentes dos trabalhados tradicionalmente no departamento em cada um das séries e de esportes em todos os graus. Estes deveriam estar mais acordes às necessidades dos alunos e alunas, tendo presente suas dificuldades, limitações e gostos, sem se abandonar o esporte em si, que é um fenômeno cultural muito forte. Foram implementadas atividades como a dança, a biodança, teatro, expressão corporal, técnicas de massagem, jogos tradicionais. Todas estas atividades tinham como objetivo fundamental a criatividade, a diversão e o prazer pelo que realizavam, permitindo-se igualmente que tanto homens como mulheres tivessem uma vivência diferente de seus corpos. Em síntese, procurava-se realizar atividades que estivessem mais relacionadas com a sensibilidade, manejo e reconhecimento do corpo, tendo como princípio o respeito às diferenças.

Estas vivências mostraram uma atitude diferente entre os alunos e alunas, fundamentalmente nos seus relacionamentos. Inicialmente, devido à idade destes (adolescentes), existia o temor e a vergonha ao se tocarem, ou de movimentar partes de seu corpo; porém, à medida em que se propiciavam atividades que rompiam com estes tabus, o trabalho acontecia de uma maneira natural e espontânea. Ao realizar esportes e jogos apresentavam-se, em algumas oportunidades, situações de segregação: os meninos não queriam jogar com as meninas, enquanto que elas tinham muito cuidado e medo de participar nos jogos e esportes que são tradicionalmente destinados aos homens. Quando esta situação acontecia, analisavam-se os fatos e se proporcionava um espaço de discussão com o propósito de torná-los conscientes dos comportamentos discriminatórios.

Outro elemento importante a ressaltar foi a atenção e o estímulo fornecido às meninas. Incentivava-se permanentemente o trabalho delas, dando-lhes muita segurança no que faziam, sem que por isto se descuidasse o trabalho com os meninos. Propiciavam-se atividades em duplas, homem-homem, mulher-mulher, mulher-homem tendo sempre cuidado com a linguagem, tratando de evitar o uso de palavras genéricas como "meninos" para referir-se a todo o grupo.

O trabalho, mesmo que não fosse feito de maneira sistemática, demonstrou de forma empírica que, ao propor uma outra visão da Educação Física com conteúdos mais humanistas, ao mudar a atitude do professor frente aos alunos e alunas, ao aumentar a auto-estima das mulheres e, ao despertar para a sensibilidade que tantas vezes foi negada aos homens, é possível contribuir para mudar os comportamentos e atitudes sexistas, a partir das aulas de Educação Física na Escola.

O principal problema, encontrado na proposta co-educativa para Educação Física, foi a ausência de elementos teóricos que sustentassem esta proposta. Isto, em relação à carência de argumentos conceituais, que evidenciaram que as

diferenças que tradicionalmente têm sido atribuídas a homens e mulheres são produto de uma construção cultural e não de uma “naturalidade”, em consequência da configuração biológica de cada um dos sexos, como consideram muitos dos professores e professoras que insistiam na separação dos mesmos.

Embora o projeto geral tivesse tido acolhida da comunidade educativa em geral e do Ministério de Educação Nacional, motivou resistência entre professores da instituição, os que não concordavam na ampliação da jornada e argumentavam que não tinham sido consultados para sua implementação. No departamento de Educação Física a oposição foi maior, já que a proposta iria contra um modelo institucionalizado de trabalho dividido para homens e mulheres. Assim, os docentes questionavam permanentemente a proposta e buscavam argumentos para demonstrar que não era conveniente um trabalho misto.

O projeto na instituição ainda continua com alguns problemas, entre eles, de tipo administrativo e de falta de compromisso dos docentes. Na Educação Física se continuou trabalhando em grupos mistos com as quatro turmas, mas sem dar seguimento à proposta inicial, já que a professora responsável teve que abandonar a instituição. O projeto inicial ficou a cargo de professores que não acreditavam na proposta, os quais continuaram com os conteúdos e metodologias tradicionais.

Finalmente, podemos considerar que todos os elementos até aqui expostos: Nova Constituição, Reforma Educativa, eventos internacionais, realidade da instituição, preconceitos e oposição dos professores e professoras, carência de uma literatura que contivesse a perspectiva de gênero na aula de Educação Física e a falta de discussão a partir desta perspectiva, levaram-nos a propor esta pesquisa, cujo objetivo é:

Proporcionar uma fundamentação teórica sobre os estereótipos sexuais que se produzem na aula de Educação Física, com o propósito de construir as bases

para uma proposta curricular a partir de uma perspectiva de gênero. Retomando para isto, as políticas educativas na Colômbia e a concepção dos professores e professoras sobre sua prática pedagógica, através da qual estes contribuem para reforçar estereótipos de gênero na Educação Física.

CAPÍTULO II

CORPO, SEXO, GÊNERO E ATIVIDADES FÍSICAS: ENTRE O MODERNO E O PÓS MODERNO

Corpo , Sexo, Gênero, e atividades físicas, como a Ginástica, os Esportes e a Educação Física são conceitos relativamente novos, mas sempre estiveram presentes em toda a vida da Humanidade, com diferentes nomes e diversos significados, cada um deles adequando-se a diversos momentos históricos, de uma determinada sociedade.

Assim, por exemplo, a concepção de corpo e a utilização deste, evoluiu desde os gregos até nossos dias, começando com o conceito de corpo belo da Grécia clássica, passando por um conceito de corpo forte e másculo apto para as guerras e defesa dos territórios na Idade Média, e depois o de um corpo sadio e forte que desse resposta à industrialização da Modernidade e agora, o de um corpo bonito, construído e feito para os demais produtos de uma sociedade de consumo. Deste modo, podemos dizer que o corpo leva inscrita uma história através de símbolos, leis, valores, entidades etc., corpos que, segundo FOUCAULT (1988), não mostram somente a posição atual, senão sua trajetória

Quanto ao sexo, este é um conceito novo que se têm utilizado para demarcar diferenças entre homens e mulheres, a partir das características físicas, anatômicas e biológicas de machos e fêmeas. Desta maneira começou a falar-se de *sexo masculino* e *sexo feminino* tomando como referência o corpo físico e desconhecendo outros fatores que constróem e afetam o indivíduo do ponto de vista da cultura. Nesta perspectiva LAQUEUR (1990) afirma que, antes do século XVIII, existia o modelo de um só sexo que era o masculino; não havia palavras diferentes para nomear os órgãos sexuais de homens e mulheres nem havia interesse algum em diferenciá-los. Falava-se somente que a mulher possuía os órgãos para dentro, por falta de calor suficiente para exteriorizá-los, o que a

tornava mais débil e fraca. Deste modo, somente depois do século XVIII começam a ser buscadas diferenças substanciais entre a biologia e a anatomia do homem e da mulher para justificar de certo modo a discriminação a que a mulher havia estado submetida durante aquele tempo.

Quanto à palavra *gênero*, este é um termo relativamente novo. Surgiu na década de 60, a partir do movimento feminista, que buscava mostrar como homens e mulheres não possuem somente um componente biológico que os diferencia; além de seus corpos sexuados, existe uma construção cultural e social marcada neles através de leis, signos, símbolos, os quais, não são estáticos e estão em permanente evolução.

Com as atividades físicas acontece a mesma coisa, elas estão variando em sua percepção, orientação e utilização, de acordo com as necessidades da sociedade. Ginástica, Esporte e Educação Física, são atividades utilizadas desde os gregos para levar o corpo a se adaptar aos requisitos das comunidades, contribuindo igualmente para marcar diferenças, poder e hierarquia entre sexos e gêneros. Assim, por exemplo, na era moderna surge o conceito de esporte, que segundo BOURDIEU, (1988) se origina na burguesia, a qual retoma os jogos populares que se realizavam em diferentes comunidades e os transforma em esportes que, por sua vez, se caracterizam pela força, impondo-se um modelo androcêntrico¹⁸. O mesmo autor, junto com CONELL (1995), argumenta sobre o porquê do caráter viril do esporte e como, no auge da burguesia, se converte em uma atividade própria dos homens, reforçando este fato desigualdades e diferenças com respeito às mulheres, elementos que desenvolveremos no capítulo três.

¹⁸ Termo que utilizaremos no transcurso da tese para fazer referência a uma atividade ou modelo de características fundamentalmente masculinas, próprias dos homens.

Desse modo, podemos dizer que os processos históricos não são isolados e que estes repercutem direta ou indiretamente na construção de homens e mulheres, construindo seus corpos e suas identidades.

Nesta ordem de idéias, iniciaremos com alguns elementos históricos do corpo, desde a Modernidade até a Pós-modernidade e como ele se insere nas mudanças acontecidas em cada período e, tentando mostrar nesse percurso, como se articulam história, corpo, sexo, gênero e atividade física. A seguir, trabalharemos um marco teórico das divisões e dicotomias que a sociedade estabelece em todas as suas ordens para construir diferenças e hierarquias entre os sujeitos, para depois adentrarmos no valor da linguagem e das palavras como construtoras de estereótipos, fundamentalmente de gênero, para finalizar com alguns elementos teóricos sobre gênero.

2. 1. O Corpo na Modernidade

A humanidade, está em permanente evolução, em constantes mudanças. Novos paradigmas surgem e homens e mulheres não estão alheios a tais processos, já que são os protagonistas principais. Igualmente, cada período da história tem-se caracterizado por sucessos especiais que marcaram a Humanidade em diferentes aspectos.

Tomaremos em conta duas *idades*¹⁹, a Modernidade e a Pós-modernidade, com o propósito de abarcar dois momentos fundamentais na construção do sujeito atual. No entanto, ainda não se tem com clareza que coisas são Modernas ou Pós-modernas, ou onde termina uma, e em que momento começa a outra idade. Nesta perspectiva, alguns autores afirmam que o Pós-moderno é um termo de moda, ou uma atitude nova diante das coisas, surgido depois dos anos oitenta. Outro, afirmam que ainda estamos vivendo a modernidade, idade que começa a partir do século XV, com acontecimentos de todas as ordens, que deram as bases

¹⁹ Termo utilizado por Lyotard Na Condição Pós moderna (1989).

para o que estamos vivendo na atualidade, cujo referencial é que levaremos em conta.

Autores como OBIOLS & Di SEGNI (1997) situam a origem da Modernidade no século XV, quando o movimento artístico, desse século e do seguinte denominado Renascença, começam a mostrar um novo mundo, um futuro diferente. Os mesmos autores argumentam que figuras como Leonardo Da Vinci, vislumbravam outras formas de comunicação, a partir dos “descobrimentos” na aviação, os quais, por sua vez, deram as bases para novas descobertas. O mesmo Da Vinci com respeito ao corpo, apresenta outro olhar com sua obra "As Proporções", na qual se têm em conta elementos da Física, aplicadas ao corpo. É um século onde se iniciam viagens e conquistas de novos mundos, abrindo este fato diversos domínios econômicos, e políticos.

Outros acontecimentos importantes que marcarão os inícios da Modernidade foram: a Reforma Protestante no século XVI, que foi um avanço no obscurantismo da Idade Média, e que surge com o objetivo de defender a livre interpretação da Bíblia, dando importância à consciência individual. Copérnico postulou o Sistema Astronômico Heliocêntrico, mudando a concepção tradicional que concebia a Terra como o centro do Universo. Newton, com a Lei da Gravitação, abriu novos paradigmas para a física moderna e Descartes, com o Método da dúvida, gerou as bases de um novo caminho para se descobrirem as verdades, dando um papel fundamental ao sujeito pensante. Tais acontecimentos até a atualidade têm servido de base na Física, na Filosofia, nas ciências, na Astronomia, etc.

Finalizando o século XVII, o corpo humano passou a ser visto como útil ao capital, uma vez que sua resistência e força seriam o primeiro motor do sistema industrial, o instrumento pelo qual se concretiza o trabalho produtivo. A escola começa a ser um espaço importante, não somente para a instrução mas também para se interiorizarem os valores afins, a ideologia liberal e para preparar fisicamente a força de trabalho que a sociedade requeria. Para tal, precisava-se

disciplinar os corpos, visando dar a resposta a este requisição. Novos métodos, novas instituições e novas técnicas principiam a ser utilizados.

No século XVIII, segundo ELIAS (1989), se inicia a consolidação da classe dirigente, –a burguesia e a aristocracia–, fundamentalmente na França e na Alemanha, dando-se forte ascensão da classe média, e Os *habitus*²⁰ e comportamentos das pessoas começam a mudar de forma lenta e gradual.

Durante o mesmo século, a burguesia se encontra mais interessada em exercer um controle sobre o corpo e sua sexualidade. Esta classe dirigente estava preocupada com o prolongamento da vida e, conseqüentemente, a saúde passa a ganhar importância. A esse respeito, FOUCAULT argumenta que “se concebe um corpo para ser cuidado, protegido, cultivado, preservado de todos os perigos e de todos os contatos, isolado dos outros, para que mantivesse seu valor diferencial; e isso outorgando-se, entre outros meios, uma tecnologia do sexo[...] tecnologia nova que se desenvolvia ao longo de três eixos: a Pedagogia, a Medicina e a Demografia” (1985, p.110).

Deste modo, a partir do século XVIII, o sexo, como o conhecemos, foi inventado. Os órgãos da mulher começaram a distinguir-se em nível lingüístico, os ovários e os testículos, que haviam compartilhado seus nomes, passam a ser diferenciados e os órgãos de reprodução, especialmente o útero, começam a ser relacionados à mulher. Tendo em conta estas colocações, podemos nos perguntar por que, antes daquele século, não existia o interesse em diferenciar os sexos e estabelecer distinções de gênero. Neste sentido, LAQUEUR (1990) argumenta que foram muitas as razões para que se desse esta situação. A primeira delas foi a forma de compreender o corpo em relação à cultura, pois não existia uma argumentação biológica, sólida, que pudesse fundamentar as divisões

²⁰ Para Bourdieu o conceito de *habitus*, se refere a um processo pelo o qual o social se interioriza nos indivíduos conseguindo que as estruturas objetivas concordem com as subjetivas [...] o *habitus* gerado pelas estruturas objetivas gera, por sua vez,, as práticas individuais, da conduta a esquemas básicas de percepção, pensamento e ação. (BOURDIEU apud. ARANA, 1990, p. 33).

propostas de homem/mulher, natureza/cultura, calor/frio etc. A segunda razão para o modelo do sexo único, era a relação entre sexo e poder, daí a predominância masculina ter sido bastante forte. Em Consequência desta situação, o mesmo autor argumenta que se manteve, quase até fins do século, o modelo de sexo único, o "masculino," como forma para todas as coisas; assim, a mulher não existia como categoria ontológica distinta.

Nesta perspectiva COSTA, retomando o mesmo autor, afirma que:

Os ideais igualitários da revolução democrático-burguesa tinham que justificar a desigualdade entre homens e mulheres, com fundamento numa desigualdade natural [...] para que as mulheres assim como os negros e os povos colonizados, não pudessem ter os mesmos direitos dos cidadãos homens, brancos e metropolitanos, foi necessário começar a inventar algo que, na natureza, justificasse racionalmente as desigualdades exigidas pela política e pela economia da ordem burguesa dominante (id. 1995. p.8).

Como se mencionou inicialmente, a educação daquele século foi importante, pois o ser humano foi redimensionado, percebendo-se como sujeito da educação, a qual devia englobar todos os aspectos, incluindo o corporal. O positivismo começou a nortear o conhecimento, convertendo-se no ponto de partida da Educação, e conseqüentemente, na Educação Física, incorporando o conceito biológico como única leitura possível do corpo.

Na perspectiva de FOUCAULT (1994), o corpo passa a ser objeto de minucioso controle de seus gestos, movimentos, comportamentos e atitudes através da distribuição do tempo e do espaço, proporcionados por uma instituição que é a escola. Na opinião de BOURDIEU (1994), a burguesia requer explicitamente que os colégios se tornem um instrumento para a produção e reprodução da burguesia como classe dominante. A Educação Física, uma vez mais, adquire importância porque através dela se pode obter um controle específico sobre o corpo, através de formações, exercícios e *calistenia*; elementos que são incluídos, não somente nos currículos, mas também nas políticas da escola.

Outra característica importante do século XVIII, é a utilidade do conhecimento, motivando-se a publicação das primeiras enciclopédias. Foi a época chamada *Enciclopedista* quando o conhecimento passa a ser concebido como um direito de todos e, deste modo, a mulher inicia sua participação. Neste período surgem grandes pedagogos, cujo objetivo, em grande parte, era educar os filhos da burguesia. Um deles foi Rosseau. em sua obra "*O Emílio e a Educação de Sofia*", na qual propõe alguns delineamentos a serem considerados na educação das crianças, elementos que foram considerados durante muitos anos na história da educação na Europa e na América Latina.

Segundo GOELLNER (1998), Rosseau foi um revolucionário na época, uma vez que inaugurou uma proposta pedagógica que considerava importante a educação do corpo na busca da autonomia, da liberdade e da transformação do homem integral. Desta maneira, propôs, métodos ginásticos para o alcance dos objetivos. ROSSEAU citado por GOELLNER (1998, p.3), entendia igualmente que "a educação deveria promover o desenvolvimento espontâneo da sensibilidade ao ponto de que o ser humano visse com seus próprios olhos, sentisse com o coração e não fosse governado a não ser por sua própria razão"

Contudo, no "*Emílio*" se mantém uma linha cartesiana pois ao propor fortalecer o corpo para obediência à alma, é evidente o preconceito contra a mulher. As atividades estavam orientadas para os meninos, deixando de lado as meninas, que deviam continuar com as funções que até então a sociedade lhes havia destinado, "serem mães". A este respeito, De SOUSA (1994), em seus estudos sobre as relações de gênero, mostra-nos como Rosseau contribuiu para a legitimação de corpos masculinos e femininos: "[...] o homem agrada pelo simples fato de ser forte e a mulher agrada pela sua fragilidade e encanto". Observa-se desta maneira que, para os filósofos, a mulher estava mais próxima da natureza que o homem, devido a seu papel fisiológico no sexo e na maternidade.

Além disso, Rosseau influenciou grandes pedagogos, como Pestalozzi, que considerava de importância vital o desenvolvimento corporal na educação; Gusts-Muths, que foi considerado o precursor do método ginástico alemão; e Friedrich Ludwing Jahn e Pehr Henrik Ling, que tiveram influência na ginástica e na Educação Física Latino-Americana durante muitos anos, mantendo-se seu pensamento até a atualidade em muitos países da América. Com relação ao respeito pela função da ginástica, FOUCAULT citado por MEDINA (1990, p. 66), afirma que:

o domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo direcionamento do corpo para o poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo, tudo isto conduz ao culto do próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, da busca do corpo sadio.

Outra característica importante naquele século foram os movimentos libertários como a Revolução Francesa com seu lema "Liberdade, Igualdade e Fraternidade", gerando a formação de democracias políticas e iniciando as lutas contra as desigualdades.

Apesar disso, no século XIX, –em plena Revolução Industrial, época de consolidação do capitalismo–, acrescentaram-se as desigualdades como produto das novas relações sociais de produção, gerando igualmente novas relações de trabalho, em que a mulher é incluída na vida produtiva. Impõe-se uma sociedade de consumo, e o que importa é o ser humano a serviço de uma sociedade capitalista que vende imagem e um estilo de corpo. Novas formas de vestir e de alimentar-se são impostas. Surgem artigos de beleza, de higiene e diversas maneiras de cuidar do corpo, da mesma forma como variam as práticas de trabalho físico. As atividades esportivas alcançam o auge e a ginástica e a dança são reforçadas em academias e ginásios; práticas que nas palavras de BOURDIEU modificaram os *habitus*, ao mesmo tempo em que assinalaram uma distinção social.

Disto se deduz que o corpo é a mais irrecusável objetivação do gosto de classe que manifesta-se de diversas maneiras. Em primeiro lugar, no que há de mais natural na aparência, ou seja, nas dimensões (volume, estatura, peso, etc.) de sua conformação visível, nas que se expressa de mil maneiras toda uma relação com o corpo, isto é, toda uma maneira de tratar o corpo, de cuidá-lo, de nutri-lo, de mantê-lo, que é reveladora das disposições mais profundas do *habitus*." (id.1988, p.188).

Como foi mencionado anteriormente, o modelo de corpo que se impõe depois do século XVIII é o modelo de "dois sexos," desaparecendo o modelo de "um sexo" ou seja o "masculino", presente até então. Os pontos de referência modificam-se e o homem, que havia sido considerado como privilegiado desde a origem do *patriarcado*, entra em crise, originada em grande parte pela maior liberdade que obtiveram as mulheres, produto das mudanças econômicas, políticas e sociais da época. Estas mudanças repercutiram, entre outros aspectos na modificação da família e do trabalho, fato que modifica os papéis de homens e mulheres na sociedade.

Em consequência disto, surge um novo mal-estar masculino que, segundo BADINTER, foi muito mais evidenciado no final do século XIX. Mas as guerras do começo do século oferecem uma saída a esta crises. No entender da mesma autora, os homens "convencidos que lutam por uma causa justa,[...] logram por fim desatar sua violência contida e provar uma vez mais que são verdadeiros "machos"²¹. (1992, p.43).

O esporte se propõe como atividade fundamental para reivindicar a suposta "virilidade" perdida pelos homens nos espaços conquistados pelas mulheres. Segundo BADINTER "a crise masculina não se manifesta tanto no anti-feminismo, mas na ênfase em formas simbólicas e ritualizadas de masculinidade: o crescimento dos esportes como futebol e *beisboll*, a criação do escotismo e a invenção da figura do "cowboy" ou do *Tarzan* em 1912 " (id. p. 42-3). Trata-se de atividades e figuras que, permitirão reafirmar novamente a "masculinidade" perdida nos homens, segundo a mesma autora.

Nesta ordem de idéias, poderíamos pensar que nos séculos XIX e XX se dá início a um interesse mais exaustivo pelo corpo. Motivam-se diferentes métodos ginásticos, com o propósito de preparar e fortalecer os corpos. Surgem métodos como o alemão, o sueco e o francês, que introduzem as primeiras sistematizações dos exercícios físicos. No parecer de GOELLNER (1998) estas sistematizações tinham entre outros objetivos, resguardando as especificidades de cada país, a regeneração da raça, a promoção da saúde e a formação de homens fortes e valentes, úteis à nação.

Somadas a estas intenções estavam presentes, ainda, aquelas destinadas à perpetuação da mulher como geradora de filhos para a Pátria, para as quais estabelecia-se um trabalho corporal específico com o propósito de conseguir este fim. Quanto à ginástica das mulheres, podemos agregar que o corpo forte não só era importante para gerarem filhos, mas também se tinha em conta que elas atingissem os valores estéticos da época, utilizando aparelhos para corrigir e melhorar posturas consideradas inadequadas do ponto de vista estético, médico e ortopédico (SOARES 1998).

A Educação Física, por sua vez na perspectiva de FARIA, "começa a desenvolver-se a partir de valores burgueses do final do século passado, com ênfase na competição e em elementos da atividade física, visando a construção do caráter dos meninos e rapazes [...] e a educação Física para meninas e mulheres começou a ser construída sobre a relação saúde física e maternidade" (1997 p.283).

Finalmente, poderíamos dizer que os modelos de corpo que caracterizam o século XX, até os anos cinquenta aproximadamente, são: corpos musculosos, fortes e maciços para os homens e, para as mulheres, corpos esbeltos, delineados e delicados. Para atingir este objetivo, foram propostos determinados comportamentos, movimentos e atividades físicas e esportivas, através das quais

²¹ Expressão que se utiliza para reafirmar o caráter viril dos homens.

se poderiam conseguir os padrões impostos socialmente de acordo com o “sexo”. Assim podemos observar que o que importa é apenas a “forma”, o corpo para os outros. Nesta perspectiva, BOURDIEU argumenta que “a inclinação das classes privilegiadas para a ‘estilização da vida’ se encontra e reconhece na tendência de tratar o corpo como um fim, com certas variantes, segundo se insista no funcionamento deste como organismo, o qual leva ao culto higienista da ‘forma’, ou da aparência mesma de corpo como configuração perceptível, o ‘aspecto físico, ou seja, o corpo para os outros” (1988. p.211).

Neste contexto histórico, e tendo em conta os fatos da Modernidade, observamos como o corpo foi e é construído respondendo a diferentes interesses políticos, religiosos e sociais vigentes em cada época. A escola e a atividade física tiveram, e ainda tem, um papel importante na formação destes, tanto para reforçar as diferenças sexuais quanto para constituí-las.

Retomando WERNECK (1995), poderíamos dizer que são várias as categorias de corpo que podem ser pensadas na modernidade:

- **Corpo dócil:** é um corpo controlado, que pode ser transformado e aperfeiçoado, em seus movimentos e gestos, ou pode ser feito através do exercício da ginástica. Nesta mesma perspectiva, FOUCAULT considera que:

não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica, movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício (1996, p.126).

- **Corpo forte:** “é o corpo através do qual se exerce o poder, a força e a autoridade, é o corpo simbolizado pela dominação masculina, a qual reforça e perpetua os valores empregados culturalmente na sociedade Ocidental” (WERNECK 1995, p.133). E este corpo forte se consegue através das

atividades físicas e dos esportes, tornando estas atividades masculinas.

- **Corpo bonito:** O mercado vende um modelo de beleza, disseminado pelos meios de comunicação que impõem produtos, modas e estilos de corpo a consumir, fato que ocasiona uma discriminação de classe e impõe um poder. “O padrão de beleza imposto pelos grupos dominantes vem sendo legitimado como superior em relação aos demais sendo, por este motivo, desejado por diferentes segmentos. Assim, é valorizado como belo, o corpo que tem *status* e poder, o que implica vários privilégios: de classe, de raça, de sexo e de idade, dentre outros” (id., p.144).

Além de todo o exposto anterior, poderíamos adicionar e reforçar algumas características do sujeito e da sociedade na Modernidade, que nos permitem considerar outros elementos para entender mais as relações entre fatos históricos, corpo, gênero e atividade física e que estas não acontecem isoladas, mas em permanente interação. Deste modo, poderíamos mencionar as seguintes:

- A sociedade da Modernidade é uma sociedade disciplinar que controla o corpo e os indivíduos através de instituições como a escola, as prisões, os hospitais etc, e estas são a garantia para o acesso ao mundo da cultura. Segundo FOUCAULT, citado por DELEUZE (1990):

As sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX atingem seu apogeu no início do século XX. Elas procedem à organização dos grandes mitos de confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola, depois a caserna, depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência (id, p. 219).

- Na Modernidade se dá um progresso de maneira menos acelerada. A ciência evolui mais lentamente e os projetos são a longo prazo existindo utopias em todos os campos do conhecimento. Na perspectiva de LYOTAR citado por OBIOLS e Di SEGNI "denomina pejorativamente 'grandes relatos' aos projetos e utopias cuja finalidade é legitimar, dar unidade e fundamentar as instituições

e práticas políticas e sociais, as legislações, as éticas e as maneiras de pensar" (1997, p 45).

- Promulga-se a heterogeneidade, desconhecendo-se o indivíduo em quanto modelos universais são impostos. Reforçam-se as dicotomias e as divisões são entendidas como opostas e não como complementares. O Sujeito está a serviço da máquina, da tecnologia.
- Os esportes e os movimentos na Modernidade ficam presos a uma concepção energética do movimento. Segundo DELEUZE, estes "baseiam-se num ponto de apoio, ou então, se é fonte, como fonte de um movimento. Correr, lançar um peso, etc., é esforço, resistência, com um ponto de origem, uma alavanca" (1985, p. 151) Ou seja, poderia pensar-se que é uma concepção mecânica do movimento.

Finalmente, poderíamos concluir, retomando as palavras de FLECHAS, que "la Modernidad se basa en la división del sujeto transformador, objeto transformado: sujeto-profesor que culturiza a objetos-alumnos, sujeto-partido que conciencia a objetos-trabajadores o sujeto sociedad que explota el objeto-naturleza" (1997 p. 51).

2. 2. O corpo na Pós-modernidade

Como se explicou anteriormente, não se tem clareza sobre quando começa a *idade* da Pós-modernidade. No entanto, há autores que a situam depois da Segunda Guerra Mundial em quanto outros a situam na década de oitenta. Neste sentido, autores como GONZALEZ, argumentam que a Pós-modernidade é:

[...] estrictamente un proceso que se da en um momento concreto com fechas exactas o que es posterior a la Modernidad. Podría ser tal vez, un actitud que há transitado por muchas órdenes para crear molestias, por muchos centros para ubicarse en los bordes, en muchas identidades para producir fugas, por muchas normalidades para pensar desde lo anormal, por la historicidad de la modernidad para propender por la ruptura de la historia" (1997, p. 76).

O certo é que nas últimas décadas tem acontecido um desenvolvimento acelerado em todas as áreas e não há tempo para se perceber as mudanças. Os avanços tecnológicos e científicos, o desenvolvimento das comunicações (informática, redes de comunicação por satélites, vídeo-game etc.), as biológicas modernas, a microeletrônica etc., têm mudado a percepção do tempo e do espaço. Agora não precisamos fazer uma viagem muito longa para conhecer os países, para conhecer de outra maneira a própria humanidade, para nos comunicarmos com as outras pessoas em qualquer lugar do planeta; o tempo e o espaço se reduziram; "a tradução do mundo para um problema de codificação pode ser ilustrada através da genética molecular, da ecologia, da teoria da evolução biológica e da imunobiologia" (HARAWAY, 1994, p, 263). Os conceitos de reprodução mudaram, fala-se em clonagem e reprodução assistida, robótica, inteligência artificial, em síntese, uma mudança radical de paradigmas em um tempo curto que tem gerado *caos*, e *crises*.

Hoje, com as novas tecnologias, a relação do corpo com o em torno é diferente. Já não se precisa de força para manipular uma máquina. A motricidade fina ganha importância ao precisar-se para acionar um botão; portanto, já não importa que seja homem ou mulher quem vai manejar uma máquina ou um computador. A relação corpo-máquina que se estabelece é diferente à percebida até o momento.

Mais do que nunca, tem-se a vontade de se manter jovem e, para conseguir isto, precisa-se ainda mais dos ginásios, dos regimes, das cirurgias e dos medicamentos para emagrecer, todo o mundo quer ter vinte anos. As pessoas estão mais preocupadas com o superficial, têm que fazer brilhar seu exterior. Deste modo, a exaltação do corpo é acompanhada de uma exaltação dos sentidos que a mídia e o comércio estão trabalhando em função desse objetivo. Tudo se percebe pelos sentidos e a maioria dos sinais de comunicação se converte em visual.

Os esportes e o conceito de atividade física também mudaram. O movimento, segundo DELEUZE, "se define cada vez menos a partir de um ponto de alavanca. Todos os novos esportes –*surfe, windsurfe, asa delta*– são do tipo: inserção numa onda preexistente" (1985, p. 151). Os esportes são mais radicais e incluem perigo que incitam à vertigem. As atividades físicas procuram ter maior contato com a natureza, são atividades mais individuais, que mexem mais com a sensibilidade, com a superação pessoal, Taichi-chuan, Ioga e massagens se impõem nesta época.

Pudemos observar que as tecnologias de comunicação e as biotecnologias, segundo HARAWAY (1994) são instrumentos cruciais para o readestramento de nossos corpos. Estes instrumentos incorporam e reforçam as novas relações sociais entre os sujeitos. As fronteiras tendem a diluir-se, a transformar-se, as dicotomias presentes até hoje não são mais opostas, senão complementares. A relação do sujeito com a natureza e com a máquina, é diferente e complementar.

À vista de todas estas mudanças, se apresenta uma crise do sujeito em todas as ordens e, por conseguinte, uma crise em todos os meios de confinamento, mencionados por FOUCAULT (1988), prisão, hospital, fábrica, escola, família. Portanto, não se param de anunciar reformas em todas estas instituições, segundo DELEUZE (1990), a quais estão condenadas a desaparecer num prazo mais ou menos longo.

Na Pós-Modernidade, a sociedade disciplinar se modifica para uma sociedade de "controle" nome que BURROUGHS, citado por DELEUZE (1990, p. 220), propõe para designar o novo monstro. Esta sociedade, na opinião do mesmo autor, tem dois pólos:

a assinatura que indica o *indivíduo*, e o número de matrícula que indica sua posição numa *massa*.[...] Na sociedade de controle, ao contrário, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma *senha*, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem.[...] O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o

homem do controle é antes ondulatório funcionando em órbita, num feixe contínuo. Por outra parte o *surf* já substituiu os antigos esportes (id. p 222-3).

Poderíamos dizer, portanto, que é uma nova sociedade que exerce controle sobre os sujeitos de outras maneiras. O controle das vidas, por exemplo, se exerce pelo controle das tecnologias biomédicas, dos discursos dos especialistas e da cultura de massas. Nesta perspectiva HARAWAY argumenta que

Las tecnologías del cuerpo que producen el sujeto moderno se están haciendo cada vez más débiles e se están substituyendo gradualmente por tecnologías de un orden totalmente diferente [...] En su lugar están emergiendo nuevos tipos de límites fluidos e imprecisos (si aún podemos llamarlos límites) que rompen los dualismos modernos entre el yo y el otro, idealismo e materialismo, mente e cuerpo, humano e animal."(1991, p 11).

Finalmente, retomando a mesma autora, na Pós-modernidade todas estas tecnologias e avanços nas diferentes áreas do conhecimento convidam a se acabarem com todos os limites e conceber um sujeito sem fronteiras, instável, cambiante, autônomo e permanentemente *re-imaginado*.

2. 3. Uma sociedade dividida, utopias em processo

O ser humano, ao estar imerso em uma cultura, faz parte de uma sociedade composta de elementos que modificam e formam sua identidade. Uma sociedade em que o cotidiano, as relações que estabelece e a maneira de perceber os objetos, o corpo e o espaço, criaram um conjunto de divisões simbólicas, que foram incorporadas, através da história, na linguagem e na psicologia de homens e mulheres. Entre o conjunto de construções simbólicas, poderíamos mencionar as criadas ao redor de distinções de tipo genérico e sexual, as quais são construídas sobre a base de diferenças e oposições que, na opinião de GUERRA (1994), poderíamos denominar Sistemas Binários de Oposição, como: direita/esquerda; bom/mau; forte/fraco; público/privado; cultura/natureza; homem/mulher. Na opinião de LOURO (1997), estas dicotomias marcam a superioridade do primeiro elemento sobre o outro e uma lógica invariável de

dominação-submissão dentro da qual aprendemos a nos pensar.

O corpo tornou-se, portanto, o principal elemento sobre o qual se constróem as divisões entre homens e mulheres, tomando como ponto de referência as diferenças biológicas estabelecidas para cada sexo. Desta maneira, fala-se de sexo “masculino” e sexo “feminino”, aos quais são impostas determinadas funções e características para serem assumidas em sociedade. Além disso, segundo GUERRA (1994), sobre estes corpos é traçada uma linha divisória que marca o lado direito e o lado esquerdo, lados que não são, de nenhuma maneira igualitários ou eqüitativos. Com relação a esta divisão, HERTZ citado por GUERRA (1994, p.11), reporta que “em la mano derecha vam las honrras, las designaciones positivas e todas las prerrogativas: ella actua, ordena e toma. La mano izquierda por el contrario, es despreciada e reducida al rol de humilde auxiliar: no puede hacer nada por sí misma, solamente ayuda e sustenta”

Entretanto, toda esta simetria é uma assinatura de tipo corporal, em que se revela uma organização binária do mundo, segundo a mesma autora “la derecha e la izquierda corresponden a lo positivo e a lo negativo, a lo cocido e a lo crudo, a lo superior e inferior, a lo noble e plebeyo, a lo sagrado y profano, a lo masculino e femenino” (id.1994, p 12). Considerando esta divisão, a sociedade começa a construir funções, tarefas e papéis que devem assumir cada um dos corpos sexuados e os gêneros, dando início ao que DURKHEIM (1978) denominou “*divisão do trabalho*” ou, como diria MEAD (1994) “*divisão biológica do trabalho*”. Nesta perspectiva, GUERRA afirma que:

Em todas las sociedades conocidas el hombre elaboro la división biológica del trabajo, em formas que al principio estan remotamente relacionadas com las diferencias biológicas e naturales que contituyen su razón de ser. A partir de las diferencias de las formas y de las funciones de sus cuerpos, los hombres crearon analogias como el sol e la luna, la noche y el día, el bien e el mal, la fuerza y la ternura, la firmeza y la constancia, la resistencia y la vulnerabilidad (id. 1994, p.19).

Estas diferenças e divisões, são construídas através de toda a vida do ser humano. Antes de nascer, já tem selecionados cores, roupas, jogos, movimentos, decoração, segundo o sexo: rosa para as meninas, azul para os meninos, carros para os homens e panelas para as mulheres; as meninas ganham vestidos e os meninos, calças, o cabelo é curto para os meninos e comprido para as meninas. A este respeito BEGOÑAS argumenta que:

las criaturas se adscriben a estos patrones sociales de comportamiento desde antes de su nacimiento[...] más tarde a través del proceso de socialización, se les irán configurando los roles sociales en función de su sexo de una manera más organizada y planificada[...] Si observamos, las palabras, gestos, el tono de voz, los juguetes. Modelos etc, que se les dirige a los niños, les permite y fomenta ser más activos, traviesos, competitivos, aventureros etc., mientras que las niñas, a través de los elementos socializadores anteriormente citados y dirigidos a ellas, se les fomenta la pasividad, dependencia, falta de iniciativa, miedo y tendencia a la autolimitación”(1995, p. 13).

Essa fragmentação teve uma constante, ou seja a supremacia de um modelo hegemônico patriarcal que serviu de base para a construção de muitas sociedades, nas quais se tem designado um papel de subordinação à mulher, refletindo-se em aspectos como sua participação nula ou tardia nas diferentes esferas sociais como, a Educação, a política, os esportes etc., assim como no trato desigual com respeito aos homens.

Em conseqüência, se constróem dois universos opostos, o masculino e o feminino, e cada elemento das dicotomias é imposto para cada universo: natureza/mulher, homem/cultura e todas as outras correspondências: completo/incompleto, perfeito/imperfeito, forte/fraco; razão/sentimento; público/privado, os quais são levados em conta igualmente para definir sentimentos, papéis e atividades que homens e mulheres têm que fazer para que sejam concomitantes com as polarizações estabelecidas.

Desta maneira, surgem os *estereótipos*²² que circulam em nossa cultura. O *masculino* define-se como aquilo que corresponde à força física, à inteligência e ao uso da razão. Ao contrário, o *feminino* é sinônimo de fraqueza, intuição e sentimento. Estes elementos colocam a mulher em uma situação desfavorável, já que ela é considerada como um ser inferior, subordinado. Todas estas construções e estereótipos são feitos sobre a base da biologia e das diferenças sexuais dos sujeitos, desconhecendo-se a construção cultural que se faz sobre os corpos sexuados; em síntese, desconhecendo-se seu gênero.

Não obstante estas divisões e dicotomias que a sociedade estabeleceu fundamentalmente desde a Modernidade, elas tendem a desaparecer a transformar-se e converte-se não mais em opostos, senão em complementares ou, como afirma HARAWAY, "a fronteira é permeável entre instrumento e mito, instrumento e conceito, sistemas históricos de relações sociais e anatomias históricas de corpos possíveis, aí incluindo objetos de conhecimento. Na verdade mito e instrumento se constituem mutuamente" (1994, p. 262).

2. 4. A linguagem como construtora de estereótipos

Outro elemento que gostaríamos de levar em consideração é a linguagem, o valor das palavras e como através delas se constróem estereótipos de gênero e se reforçam diferenças entre homens e mulheres,

Existem palavras com as quais construímos discursos em nosso cotidiano, sem perceber os preconceitos de classe, raça ou gênero que as palavras e os discursos possuem. Acreditamos que as palavras não nos afetam nem nos comprometem, e através destas e dos discursos se perpetuam valores e crenças que são contrários a um desenvolvimento mais eqüitativo dos seres humanos.

²² Os estereótipos, segundo ROMERO (1999, p. 54) são uma variedade do fenômeno psicossocial, que têm o papel de substituir a presumida realidade objetiva mediante a percepção que se tem dela. Na opinião de FARIA (1997, p.285) trata-se de um sentimento ou uma atitude, geralmente desfavorável, em relação a uma pessoa ou grupo.

Igualdade, diferença, equidade, identidade, sexo, gênero, homem, mulher, corpo, movimento, esporte etc., são palavras que possuem significado e igualmente têm sido construídas a partir de diversas necessidades de uma comunidade, seja para comunicar-se, seja para fazer uma distinção ou demarcação de poder. Estas palavras têm sentido de acordo com o contexto em que são usadas e os acontecimentos sociais da época; universalizam-se e são transmitidas de geração a geração, até chegar ao ponto de serem naturalizadas e utilizadas como únicas e verdadeiras.

Portanto, a linguagem e o significado das palavras são algumas ferramentas culturais responsáveis pela construção de identidades de homens e mulheres. Nesta perspectiva, THOMAS argumenta que a linguagem é:

[...] un sistema de signos con sus reglas de una asombrosa complejidad que ni siquiera hemos terminado de entender del todo. Es, al mismo tiempo, un aparato de construcción y representación de la realidad y por consiguiente de acción sobre ella por medio de elaboraciones simbólicas.[...] elaboraciones simbólicas a través de las cuales construimos ideas, imágenes, modelos sociales y concepciones de lo femenino y masculino, entre otras (1997, p.98).

Ao se realizar um trabalho de gênero, se faz necessário, portanto, discutir sobre a linguagem e as representações que ela engloba, caso se queira gerar uma mudança nas relações de gênero e nas formas de conceber homens e mulheres. Embora, segundo LACAM, citado por THOMAS (1997), não é certo que ela seja a única formadora de identidades, a linguagem, em grande parte, afeta a vida psíquica do nosso inconsciente.

Como exemplo disso, podemos citar a palavra "Homem", usada como um termo genérico que encerra toda a raça humana sem fazer distinção que existem também "Mulheres", fato que se reflete na literatura, na história, nas ciências e nas artes, onde os homens figuram e as mulheres são consideradas de segunda ordem ou como diria BEAUVOIR (1982), "o segundo sexo". A respeito deste termo genérico, THOMAS afirma que "la palabra masculino se constituyó en ley y

la memoria del mundo fue gravemente mitilada de una de sus mitades porque todas sas mujeres terminaron por hablar la palabra de los hombres"(1997, p.100).

Outra palavra que se emprega freqüentemente é *igualdade*, não questionando em que contexto político surgiu este conceito. Nós utilizamos esta palavra como oposto à palavra *diferença* e, segundo a THOMAS, "a *igualdade* é um conceito jurídico-político que remete a um debate político e a *diferença* é um conceito existencial que nos leva a uma discussão de caráter epistemológico. Quando falamos de *igualdade* pensamos que o oposto é a *diferença* mas não é assim, seria *desigualdade* e quando falamos de *diferença* seu oposto não é a *igualdade* e sim a *identidade*". (1997. p.31). Desta forma, encontramos-nos com conceitos que não se opõem mas situam-se em contextos diferentes.

Sexo é outro termo utilizado para delimitar diferenças entre homem e mulher. Com esta palavra, demarcam-se divisões e oposições entre as características físicas, anatômicas e biológicas de machos e fêmeas. Desta maneira, fala-se de *sexo masculino* e *sexo feminino*, tendo como referência o corpo físico, desconhecendo a cultura como elemento fundamental na construção destes corpos. Assim é que poderíamos dizer que o significado deste conceito, e a forma de assumir a sexualidade, varia em cada sociedade. Por exemplo, em alguns lugares os homens assumem atitudes e comportamentos que para nossa realidade ocidental poderiam ser considerados como características homossexuais. A esse respeito, CONELL (1995) nos diz que em *Padua* os homens fazem sexo oral entre si porque o sêmen é considerado a essência da masculinidade, havendo, ainda, muitos outros exemplos que mostram a construção cultural do corpo, do sexo e do gênero.

À vista disso, observamos como a linguagem e as palavras possuem uma carga ideológica e política que não se deve desconhecer nem deixar passar desapercibida, já que elas contribuem para a reprodução de estereótipos ao serem algumas das ferramentas culturais responsáveis pela construção de identidades. Além disso, são definições normativas que permitem que homens e

mulheres se aproximem em diferentes graus destas normas as quais, muitas vezes, não estão de acordo com sua psicologia.

Na perspectiva de LAURETIS, citada por CASTELLANOS (1995), considera-se que a linguagem não é a única coisa que determina nossa maneira de pensar e de estar no mundo. Seguindo a BAJTÍN E VOLOSHINOV, a mesma autora reconhece que "a subjetividade se constrói não somente pelo influxo de um sistema de idéias culturais (por exemplo a oposição homem-mulher) mas também mediante um processo de interação entre a cultura e a realidade pessoal" (ibid, p 46).

2. 5. Alguns elementos teóricos sobre gênero

Retomando os elementos propostos até o momento, foi possível observar como, através da história, foram construídos modelos e características sexuais sobre os corpos, passando de um modelo de sexo único, proposto por LAQUEUR (1994), o qual dominou o pensamento anatômico por anos, até o modelo de dois sexos imposto depois do século XVIII.

Inicialmente, marcavam-se diferenças entre homem e mulher e estabelecia-se uma hierarquia e *status* social entre eles, mas esta distinção não era percebida pela óptica dos órgãos sexuais, os quais não eram o fator principal para classificar os sexos, senão o que eles significavam numa sociedade. Segundo COSTA

a forma cultural de distinguir os gêneros masculino e feminino dispensava o recurso à diferença dos sexos. E, ao contrário do que se pensava habitualmente, não foi o estabelecimento da diferença dos sexos que condicionou o lugar social, moral e psicológico da mulher; foi a rediscussão de seu novo estatuto social que deu origem à diferença de sexo como a conhecemos. A formação da nova imagem da mulher nos séculos XVIII e sobretudo XIX que trouxe à tona a rediscussão da diferença de gêneros (id. 1996, p. 8).

Deste modo, o corpo se converte em um elemento fundamental na sociedade, sobre o qual se constróem símbolos, se designam papéis e funções e

se estabelecem hierarquias para exercer o poder. Na opinião de ALMEIDA “a relação entre feminino e masculino não é como as duas faces de uma moeda, na avaliação moral, mas sim assimétrica, desigual. Trata-se de uma forma de ascendência social que se produz na base de um processo de naturalização. O corpo é o lugar investido simbolicamente para confirmar esta ontologia” (1995 p. 165).

Assim, as palavras "sexo" e "gênero", "masculino" e "feminino" começam a ser usadas para estabelecer as diferenças entre homens e mulheres, termos que tiveram sua história e evolução de acordo com os diferentes momentos históricos. Nesta perspectiva, SCOTT (1990) LOURO (1997) destacam que estas palavras, em sua trajetória histórica, impõem uma dicotomia que vai justificar e definir diferenças e comportamentos de homens e mulheres, os quais obedecerão às exigências da sociedade burguesa e capitalista implantada nos países europeus. Igualmente, COSTA argumenta que “a reinterpretação dos corpos humanos conforme o mito da bi-sexualidade original foi, antes de tudo, uma solução exigida pelos problemas político-ideológicos propostos pela revolução burguesa” (1996 p.75).

Nesta perspectiva, poderíamos dizer que o corpo e o sexo/gênero não são categorias naturais, mas construções sociais que obedecem a certos interesses e necessidades de uma classe hegemônica, a qual lhes dá o significado e a orientação necessários para seus propósitos.

Ao propor-se uma bissexualidade, corpo e razão de homens e mulheres se dividem e as esferas do público e do privado ganham força, designando à mulher o espaço privado ao ser considerada, de acordo com suas características biológicas, símbolo de fragilidade, o que a faz vulnerável ao mundo exterior (COSTA, 1996). Segundo o mesmo autor, a biologia feminina passou a ser usada como uma forma de marcar a incapacidade da mulher para atuar na vida pública, sendo sua vocação, o lar. O corpo sexual passa a ser a causa e justificção das

desigualdades supostamente naturais entre homens e mulheres, sendo a capacidade de reprodução da mulher o argumento principal para definir seu espaço na vida privada.

Na perspectiva de ALMEIDA "a capacidade das mulheres para conceber, dar à luz, amamentar e acarinhar são elementos que são utilizados pelas idéias hegemônicas para associarem a mulher à natureza e lhe impedirem intervenção pública" (id.1996, p.183). Na perspectiva de CONELL (1995), as mulheres são vistas como diferentes dos homens, no sentido de seres incompletas ou exemplos inferiores do mesmo tipo. No entanto, homens e mulheres são algo mais que órgãos sexuais, estão constituídos por valores, leis, práticas rituais e crenças, ou seja, por elementos culturais de uma determinada sociedade.

Até o momento, foi possível observar que o termo empregado para fazer referência a homens e mulheres é *sexo* e que a palavra *gênero* começa a ser um termo relativamente novo, com a aceção que conhecemos. Não obstante a definição que aparece no dicionário não é essa a concepção que manejam diferentes grupos na atualidade, fundamentalmente as feministas. Aparece um significado de homem, mulher, masculino, feminino, e gênero que nos mostra claramente a concepção que, em termos gerais, a sociedade utiliza.

No caso do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, encontramos as seguintes aceções para *homem* "qualquer indivíduo pertencente à espécie animal que apresenta o maior grau de complexidade na escala evolutiva; ser humano do sexo masculino, varão; homem dotado das chamadas qualidades viris, como coragem, força, vigor sexual etc. macho; ou o homem que apresenta os requisitos necessários para um empreendimento".

Para *Mulher*, o mesmo dicionário diz: "O ser humano do sexo feminino capaz de conceber e parir outros seres humanos, e que se distingue do homem por essas características; esse ser humano considerado como parcela da humanidade".

Quanto a *gênero*, algumas definições encontradas são as seguintes: "lóg. Classe cuja extensão se divide em outras classes, as quais, em relação à primeira, são chamadas espécies. P. ext. Qualquer agrupamento de indivíduos, objetos, fatos, idéias, que tenham caracteres comuns; espécie, classe, casta, variedade, ordem, qualidade, tipo. Gram. Categoria que indica, por meio de desinências, uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas [há os gêneros masculino, feminino e neutro]."

Quanto à definição de masculino e feminino no Dicionário *Larouse Ilustrado*, temos o seguinte "*masculino*, pertencente ao macho: sexo masculino. Fig. Varonil, viril; e a *feminino*: próprio de mulher: graça feminina, fêmea, flores femininas. Outros significados encontrados ao referir-se ao termo *masculino* são: aplica-se a todo ser dotado de órgãos fecundantes, varonil, enérgico, e sobre o feminino, aplica-se ao ser dotado de órgãos para ser fecundados, débil".

Além destas definições, um dado interessante a ser considerado são os resultados obtidos por GARCIA citado por THOMAS (1997, p 103) na pesquisa que realizou sobre a linguagem e a discriminação sexual, em que analisa o número de palavras que são utilizadas para referir-se tanto a homens quanto a mulheres: "Existen 67 expresiones para hombres de las cuales 37 son laudatorias, 1 neutra, 9 denigrantes y para mujer 12 expresiones en total, de las cuales 2 son laudatorias, 1 neutra 7 denigrantes y de las siete denigrantes todas significan lo mismo: prostituta".

Considerando estes dados, podemos observar que as diferenças que se estabelecem entre homens e mulheres têm como referencial o corpo, a partir de seu aspecto biológico, e que um dos termos mostra uma superioridade de um elemento sobre o outro, tornando evidente a situação subordinada da mulher, a qual continua sendo considerada como um ser fraco, frágil, símbolo sexual etc.

O termo *sexo* e sua relação direta com a biologia vinham sendo argumentos utilizados até a década de 60 para definir *homens e mulheres*. Mas, levando em consideração as mudanças sociais do pós-guerra, surge o *feminismo*, como movimento social que, além de estar preocupado com as reivindicações sociais e políticas estava interessado na construção teórica e epistemológica das relações entre os sujeitos. É assim que o termo *gênero* toma outro significado e dimensão ao demonstrar que homens e mulheres se constroem não somente a partir da biologia já que eles/as são sujeitos sociais e culturais, portanto produto do em torno e do meio. À vista disso, a famosa frase de Simone de Beauvoir (1986) “não se nasce mulher, torna-se mulher” gerou uma nova reflexão sobre a concepção de gênero que até o momento se vinha trabalhando.

Consequentemente, surgem vários estudos sobre a mulher interessados em fazê-la visível em todas as esferas da vida que lhe foram negadas durante muitos séculos: ciência, literatura, artes. Entre tais estudos, encontram-se contribuições teóricas tratando de conceituar o termo gênero da historiadora norte-americana JOAN SCOTT (1990).

Para esta autora, o gênero é uma categoria social imposta num corpo sexuado, portanto útil para uma análise histórica. Da mesma forma, a autora ressalta que esta palavra foi utilizada pelas feministas para redefinir a organização social da relação entre os sexos e, portanto, é preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-femenino. Em outras palavras, se faz necessário problematizar esta definição.

Embora se tenha falado “dos sexos”, durante muito tempo relacionou-se o gênero com a mulher, sem se levar em consideração o mundo dos homens e como ele se constrói através das relações. Em seu trabalho de 1990, SCOTT argumenta que:

o termo gênero nos mostra que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que não pode ser estudado de forma separada porque fazê-lo seria perpetuar o mito de que a experiência de um sexo não tem nada que ver com a experiência do outro. [...] Mesmo que o termo gênero afirme as relações sociais entre os sexos, não explica porque essas relações são construídas, como funcionam e como podem ser mudadas,[...] de igual forma continua sendo associado ao estudo da mulher... (ibid. p. 8).

Outro elemento importante exposto pela mesma autora são as categorias para analisar a perspectiva de gênero propostas pelas historiadoras feministas do século XX. São elas:

1 - A tentativa de explicar a origem do patriarcado onde se pretende colocar a subordinação da mulher como necessidade dos homens para dominá-las, tendo em consideração a sua capacidade reprodutiva: “as teorias do patriarcado não mostram como a desigualdade de gênero estrutura todas as outras desigualdades, ou como o gênero afeta estes domínios da vida que não parecem ser a eles ligados” (ibid. p.9).

2 - A tradição marxista busca um compromisso com as críticas feministas: o debate dos marxistas centra-se no fato que a reprodução biológica determina a divisão sexual de trabalho e reconhece que os sistemas econômicos não determinam as relações de gênero, buscando excluir as diferenças físicas naturais (ibid., p.10).

3 - A existência de duas teorias ou escalas para explicar a construção de gênero: o pós-estruturalismo francês e as teorias da construção do sujeito. Esta mostra que o gênero se constrói nas primeiras etapas evolutivas da criança, formando-se a identidade de gênero; os pós-estruturalistas dão importância ao papel da linguagem na comunicação, interpretação e representação de gênero. Não é a linguagem por si só, senão o significado que ela tem e as ordens simbólicas das palavras (ibid., p.11).

Finalmente, a definição de gênero em SCOTT (ibid. p. 16) repousa em duas posições:

A - O gênero é um elemento constituído de relações fundadas sobre as diferenças; e estas se apóiam em relações sociais através de símbolos e mitos culturalmente estabelecidos. Um exemplo disto são Eva e Maria, como símbolos da tradição cristã no Ocidente, que são utilizadas na atualidade como modelos do que significa ser mulher.

B - O gênero como o primeiro modo de dar significado às relações de poder que ocorrem nas relações sociais, as quais se encontram em mudança permanente: "o gênero não é o único campo mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. A partir de outra perspectiva, BOURDIEU (1992) destaca as relações de poder que a sociedade burguesa impõe às divisões sexuais para justificar as desigualdades e para exercer o poder de um sexo sobre o outro, levando em consideração as diferenças biológicas nas quais se fundamenta a divisão do trabalho, a procriação e a reprodução.

Em outra linha de análise, autoras como LOURO (1997), entre outras, argumentam que as palavras "sexo" e "gênero", têm sido empregadas de uma forma ambígua e, muitas vezes, lhes é designado o mesmo significado. Elas foram construídas a partir de uma dicotomia onde não se percebem outras possibilidades, desconhecendo-se que "os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc." (ibid, p 33). Não podemos reduzir a concepção de homem-mulher a uma oposição binária, negando as possibilidades de outros sujeitos sociais²³ que não se enquadram nesta oposição. Na opinião de LAURETIS citada por LOURO, (1997 p.35), o sexo e o gênero não podem ser tidos como elementos estáticos, sem possibilidades de transformação. Pelo contrário, o gênero se constrói por meio de sua desconstrução.

²³ Ao falarmos de outros sujeitos sociais queremos dizer que não existem somente "homem" e "mulher" mais também muitos homens e mulheres homossexuais, heterossexuais, brancos, negros, ricos ou pobres, índios ou mestiços logo essa dicotomia não existe (LOURO, 1997, p.27).

De acordo com as proposições anteriores, podemos observar como surgem os elementos teóricos, para discutir a categoria gênero, que vão além das argumentações biológicas e das considerações naturais que alguns cientistas expõem para justificar as diferenças em todos níveis entre homens e mulheres. Mesmo assim, consideramos que é necessário determo-nos um pouco nestas argumentações, já que elas têm sido o fator fundamental utilizado para marcar estereótipos entre homens e mulheres e justificar as discriminações que têm sido feitas sobre homens ou mulheres.

Nesta perspectiva, alguns setores da ciência querem demonstrar a relação que existe entre os hormônios masculinos e a agressividade. Segundo MOORE (1997), alguns cientistas argumentam que "os hormônios, submetidos a vários estímulos, constituem o fundamento biológico da guerra (entendida como agressividade coletiva organizada), do domínio masculino na política e na economia, dos índices de delinquência juvenil entre os rapazes". Mas apesar disso, outras pesquisas, ao contrário, mostram que a agressividade, característica geralmente associada aos homens, parece manifestar-se com a mesma intensidade nas mulheres. A esse respeito, um artigo da Revista *Veja* refere-se a uma pesquisa feita com meninos e meninas de diferentes países onde se mostra que, até os três anos de idade, os dois sexos apresentam o mesmo grau de agressividade física. A partir daí, elas são ensinadas a refrear os impulsos belicosos, enquanto eles são encorajados a cultivá-los (Veja,1999).

Outro exemplo que mostra como se quer reforçar as diferenças a partir da perspectiva biológica, segundo MOORE (1997), é o caso das atletas olímpicas que sendo consideradas mulheres, eram reclassificadas como homens quando revelavam não ter cromossomos perfeitos. Através destes exemplos, vemos como se quer justificar o comportamento a partir de um componente biológico, negando o caráter cultural que atravessa os sujeitos em todos os seus componentes (psicológicos, biológicos etc.).

Ao não se ter clareza sobre onde termina a biologia e onde começa a cultura, surge uma dificuldade para definir ou catalogar homens e mulheres de

maneira genérica. Portanto, poderíamos dizer que tanto a biologia quanto a cultura interagem de forma dialética, por isso não se pode fazer uma separação radical entre os dois elementos que formam homens e mulheres em nossas sociedades. Na opinião de STERLING citado por MOORE (1997)

as capacidades de um indivíduo provêm de uma teia de interações entre o ser biológico e o ambiente social. A biologia pode condicionar de alguma maneira o comportamento, mas ele, em particular, pode ter muitas causas diferentes. Essa nova visão questiona a busca de causas biológicas fundamentais na sua própria raiz, sustentando de modo inequívoco que essa busca é baseada numa compreensão falsa da biologia.

Assim, ao se dizer que o gênero é uma construção fundamentalmente social, não se pretende negar que ele se constrói sobre corpos sexuados. Como diria LOURO (1997), não se trata de negar a biologia, mas faz-se necessário enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas; poderíamos dizer, em outras palavras, que a biologia não determina o gênero, mesmo que seja difícil fugir desta concepção.

Não obstante se propor que o gênero é uma categoria de análise histórica, admite-se que ela está em permanente transformação, construção e desconstrução e, como foi mencionado anteriormente, são múltiplas as formas como se podem assumir masculinidades e feminilidades, porque são sujeitos com múltiplas *identidades* que podem ser sexuais ou de gênero. Segundo a mesma autora:

as *identidades sexuais* se constituíram, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. [...] sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo ser brancos, índios, ricos ou pobres etc.) (1997, p 26-7).

São homens e mulheres permeados por elementos étnicos, culturais e de raça. Sujeitos com diversas formas de viver sua sexualidade e várias maneiras de identificar-se social e historicamente, construindo o que a mesma autora chama de *identidades de gênero, e identidades de sexo* (id., p.26).

Observamos que, a partir desta ótica, faz-se necessário repensar as *identidades* do sujeito, mesmo sabendo-se que é difícil fazê-lo, já que são representações e metáforas do feminino e do masculino consolidadas durante séculos. É necessário sacudir os discursos dicotômicos da modernidade que tem acompanhado a idéia do que é ser homem ou mulher. Na opinião de THOMAS trata-se de

dejar de asociar hombre con masculino, mujer con femenino; hombre con público, mujer con privado; hombre con cultura, mujer con naturaleza; hombre con reflexión, mujer con emoción; hombre con activo, mujer con pasiva, es acabar con el carácter hegemónico de uno de los términos y con las asimetrías que acontecen en ellos é tentar acabar com o caráter hegemônico de um dos termos e com as assimetrias que acontece entre eles (1997, p.44).

Por esta razão o debate, segundo LOURO (1997), deve ser colocado no campo social, já que é nele que se produzem as desigualdades, e não continuar buscando-as no campo biológico.

Por outro lado, ALMEIDA (1996) propõe que não se deve pensar o gênero somente como um estudo das relações entre homem e mulher, uma vez que eles estão imersos numa sociedade que deve ser entendida como um todo. STRATHER, citada por o mesmo autor (1996, p.166), corrobora esta argumentação ao dizer que "a sociedade, não é construída independente do gênero e não pode por isso, ser um contexto explicativo para ele. As relações de gênero não são nem mais ou menos autônomas que todas as outras relações sociais". Desta forma, poderíamos dizer que homens e mulheres são sujeitos que não têm somente sua identidade própria, mas estão constituídos de identidades sociais. Ou seja, esta divisão simbólica do mundo masculino e feminino constituiu-se, segundo ALMEIDA (id.), em uma dicotomia fundamental e um princípio

classificatório, visível em muitos aspectos etnográficos, como a atribuição de gênero a atividades, objetos, ações, emoções, espaços etc.

Entretanto, surge aqui o sujeito/objeto, que tem relação com a dicotomia natureza/cultura a qual as ciências sociais têm tido dificuldade para abordar. Esta relação, como assinalou ERRINGTON citado por MOORE, (1990,p.11), reside em compreender os corpos humanos: "os sentidos dados aos corpos e as práticas nas quais estes se envolvem são altamente variáveis, cultural e historicamente", Por isso, é necessário fazer um esforço para entender as múltiplas formas nas quais a cultura interage com a biologia para formar o corpo humano

Nesta ordem de idéias e, tendo em conta todos os elementos anteriormente expostos, surgem algumas perguntas que, por certo, poderiam ser o início de novas pesquisas: o que significa ser homem e mulher em nossa sociedade atual? Quais são os limites entre o masculino e o feminino?. o conceito de gênero que se maneja não continua reforçando as dicotomias que têm levado às discriminações dos sujeitos?

Embora nosso propósito não seja dar resposta a estas interrogações, gostaríamos de deixar expostas algumas idéias de uma autora que consideramos ser uma das mulheres contemporâneas que convidam a uma reflexão sobre os discursos da modernidade, no que se refere ao corpo, ao gênero, e aos limites que se impõem aos sujeitos.

DONNA J. HARAWAY, em seu livro "Ciencia, Ceborgs e mujeres, la reivención de la naturaleza", nos propõe o termo *Cyborgs* palavra que se encontra entre a ficção e a realidade e através da qual busca dar resposta ao novo sujeito da Pós-modernidade. Para ela o *Cyborgs* trata-se de :

um organismo cibernético híbrido; é máquina e organismo, uma criatura ligada não só à realidade social como à ficção [...] "são criaturas que simultaneamente são animal e máquina e habitam mundos ambigualmente naturais e construídos[...]"

também um *telos* apocalíptico ameaçador da escalada de dominações da individualidade abstrata ocidental, um ser verdadeiro, livre finalmente de toda qualquer dependência, um homem no espaço (id.1994 p.243-4) .

Com este termo, a autora convida a unidade e a totalidade a finalizar a separação entre os homens e os outros seres vivos, do homem com a natureza, do homem com a máquina; a acabar as fronteiras entre o físico e não físico, entre o público e o privado, entre os sexos e os gêneros. Convida a mudar o pensamento, a ter outra percepção da realidade dos sujeitos que culturalmente estamos acostumados a definir, a mudar nossos paradigmas e a darmos outras possibilidades de mudar o estabelecido, que nos leva quase sempre a dividir, a não reconhecer o ser humano em sua totalidade, ao Universo como um todo, o que nos leva a homogeneizar, desconhecendo as diferenças.

Deste modo a mesma autora propõe que "a imagística dos *cyborgs* pode sugerir uma maneira de sair do labirinto dos dualismos com os quais explicamos a nós mesmos nossos corpos e nossos instrumentos[...] significa, ao mesmo tempo, construir e destruir máquinas, identidades, categorias, relações, espaços, histórias..." (id. 1994 p. 283).

Concluindo este capítulo, poderíamos pensar que as contribuições feitas até o momento levam-nos a possuir alguns elementos mais sólidos para fazer propostas a partir de uma perspectiva de gênero e, ainda por cima, as novas teorias de corpo, gênero e movimento que proporcionam novos olhares para a Educação Física, disciplina que durante muitos séculos interpretou o ser humano a partir da ótica biológica e que ainda persiste no caso estudado do *INEM Santiago Pérez*, colégio que continua dividindo as aulas de Educação Física em grupos de homens e mulheres. Este fato produz estereótipos que não permitem um desenvolvimento mais equitativo entre os seres humanos.

CAPÍTULO III

A TRILOGIA ESCOLA, GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Através deste trabalho, temos tentado mostrar que os fatos não acontecem isolados, mas interagem permanentemente. Processos sociais, econômicos, políticos, religiosos etc., influenciam as concepções de corpo, gênero e de atividades físicas, através de instituições como a igreja, a escola, os hospitais. A vista disso, propomos esta trilogia: Escola, Gênero e Educação Física, porque consideramos que uma influencia a outra e todas, por sua vez, se constroem e desconstróem em permanente interação.

A escola é uma das instituições onde se formam identidades de gênero. Nela se disciplinam os corpos, se reforçam e constroem estereótipos, entre eles o de gênero. Embora esta função disciplinar da escola e da sociedade esteja mudando, como previu FOUCAULT (1978), ou como argumenta DELEUZE (1990), o caráter conservador da escola ainda persiste e está presente em muitos de seus setores.

Encontramo-nos numa realidade que, segundo OBIOLS & DI SEGNI (1997), é uma *escola Moderna, com alunos Pós modernos*; uma escola que não tem evoluído no ritmo da sociedade, dos meios de comunicação, das novas teorias, e tecnologias, das novas necessidades e aspirações da sociedade. Na Educação Física, mais ainda, persistem esquemas conservadores, como a separação por sexo nas turmas.

Esta situação pode ser observada no *INEM Santiago Pérez*, colégio onde persiste um modelo sexista na Educação Física, desconhecendo os avanços das ciências que, através de pesquisas científicas, antropológicas e sociais, tem demonstrado que as diferenças entre homens e mulheres são construções culturais e não naturais e que, por isso, elas podem modificar-se e reconstruir-se, tendo em conta o novo sujeito do terceiro milênio.

No entanto, sabemos que a Educação Física e os Esportes não são os únicos responsáveis pela construção de identidades, nem que através de duas horas semanais na escola se formam identidades de sexo/gênero. Consideramos, no entanto, que ela, como todas as áreas do conhecimento, contribuem de alguma maneira para reforçar desigualdades e, muitas vezes, também para construí-las.

Contudo, não podemos falar da escola ou da Educação Física como algo etéreo, como se elas acontecessem sem nenhum autor. Em nosso caso, são os professores e professoras aqueles a quem a escola moderna deu o papel de transmissores de conhecimento; por isso, além de mudar os conteúdos e metodologias com uma orientação sexista na escola, o mais importante é propor mudar a atitude dos docentes porque como diria BUENFIL, "el educador puede ignorar la condición Post-moderna, mas no por ello la conjura e evita suas efectos en la vida cotidiana" (1997, p. 37).

Em conseqüência, os professores e professoras não pode continuar desconhecendo o em torno, os avanços das ciências, as novas teorias e os novos paradigmas que têm efeito em nossa vida cotidiana, o que nos leva a propor uma nova orientação nas aulas de Educação Física.

À vista do exposto, desenvolveremos a seguir alguns elementos do papel da escola como reprodutora de desigualdades e discriminações, entre elas as de gênero, e o papel dos currículos, tanto *explicito* como *oculto*, para depois tentar mostrar como a Educação Física reproduz e constrói estereótipos com sua orientação esportiva. Finalmente, tentaremos mostrar a situação da mulher nos esportes. Todos estes elementos são trabalhados em duas perspectivas: o moderno e o pós-moderno, ou seja, uma sociedade que ainda conserva elementos, concepções e técnicas modernas na educação e, particularmente, nas atividades físicas, frente a uma sociedade que está mudando a passos acelerados, diluindo-se as fronteiras e as divisões em todas as ordens, entre elas, as de gênero.

3. 1. A Escola como construtora de diferenças

Embora se saiba que existem outros espaços e instituições de controle fora da escola, onde os comportamentos dos indivíduos se afetam mais, citam-se os meios de comunicação e a família, ainda mantém-se vigente a influência que escola exerce na formação do sujeito e como ela cumpre a função de reproduzir os valores, costumes e tradições de uma sociedade. Deste modo, não é gratuito que nas reformas, planos de desenvolvimento e nas políticas de um país, esteja tão presente a perspectiva de gênero. Igualmente este interesse, como já foi mencionado, está presente nos eventos realizados em nível mundial, com o propósito de minimizar os principais problemas que atingem a Humanidade, nos quais se dá vital importância à educação e se insiste em como, através dela, se perpetuam e constroem discriminações (Beijing, El Cairo, etc.).

Nesta perspectiva, na década de 80 começaram-se a construir escolas alternativas com propostas pedagógicas inovadoras; entretanto, elas não atingem nem 1% da população escolar ativa, já que são projetos muito dispendiosos. Assim, como a major parte da população não tem acesso a elas, estas escolas servem, por enquanto, apenas como referência de que é possível uma educação distinta, com um modelo pedagógico que atinja as mudanças da sociedade e as necessidades dos seres humanos.

Voltando um pouco na história para entendermos melhor esta realidade, vemos que as desigualdades na escola não são um fenômeno recente. Esta situação remonta à mesma constituição da escola como instituição encarregada da transição de conhecimentos e valores de uma sociedade, e ao surgimento de pedagogos como Rosseau, cujas propostas foram tomadas como referência na Educação durante muitas gerações. A este respeito, podemos observar que seu pensamento apontava para uma discriminação da mulher. Nesta perspectiva, Rosseau escreveu:

A investigação das verdades abstratas e especulativas dos princípios e axiomas nas ciências, tudo o que tende a generalizar as idéias, não é próprio das mulheres; seus estudos devem relacionar-se à prática. Elas são responsáveis pela aplicação dos princípios achados pelos homens e fazer as observações que as conduzem a aceitá-los. Todas as reflexões das mulheres enquanto não possuírem relação imediata com seus deveres, devem tender ao estudo dos homens e aos conhecimentos agradáveis, cujo objeto é o gosto, porque as obras de um gênio excedem sua capacidade, já que não possuem atenção nem critério suficiente para dominar as ciência exatas (Rosseau, 1973, p. 261).

Esse pensamento esteve vigente na Educação durante muitos anos e, como mencionamos no capítulo anterior, influenciou os criadores de métodos ginásticos que foram considerados base para o desenvolvimento da Educação Física em alguns países da América Latina, entre eles a Colômbia.

Desta forma, através da história, podemos observar que a escola desde suas origens foi excludente para as mulheres e, somente no final do século XVIII a mulher conseguiu acesso parcial à Educação, momento a partir do qual começa sua inclusão, de uma maneira lenta e gradual, na escola, porém com separação de sexos.

Com o propósito de minimizar as diferenças estabelecidas na Educação, no que se refere à igualdade de condições para todas as pessoas, e com a crescente participação da mulher no sistema educativo, no final da primeira década do século XX se iniciou, na Itália, uma proposta de co-educação²⁴ que, segundo CORTADA (1988), motivou uma educação *mista* a partir deste século e expandiu-se por toda Europa. Ainda assim, isto não se traduziu em igualdade de condições para os sujeitos, uma vez que o modelo que se seguia na escola era o modelo masculino. Além disso, insistia-se em que a escola deveria proporcionar os elementos necessários para que a mulher exercesse a função que a sociedade lhe havia destinado: a de ser mãe. Por tal razão, privilegiava-se o ensino de atividades

²⁴ "Coeducación es un proceso de socialización humana realizado conjunta o separadamente a niños y niñas , en la cual se aproduce sistemáticamente una intervención cuyo objetivo es potencializar el desarrollo personal para conseguir una construcción social pacífica e comum. Se basa en una teoría de la igualdad a la qual se adiciona la liberdade, la diferencia y a solidariedad" (RODRIGÚEZ, 1995, p.41).

como costura, culinária, puericultura etc., através dos quais esperava-se dotá-las de instrumentos necessários para exercer melhor seu papel.

À vista disso, podemos dar-nos conta de que a escola tem um papel fundamental na construção de estereótipos de gênero, fato que faz com que ela seja importante nos eventos mundiais que procuram acabar com todas as desigualdades. Por causa disso, um dos objetivos propostos na IV Conferência Mundial para a Mulher: ação para a igualdade, desenvolvimento e paz (Beijing, 1995) é: "Adotar todas as medidas necessárias, especialmente no âmbito do ensino, para modificar os modelos de conduta social e cultural da mulher e do homem, para eliminar os preconceitos e as práticas consuetudinárias e de outro tipo, baseadas na idéia de inferioridade ou superioridade de um dos sexos e nas funções estereotipadas atribuídas ao homem e à mulher"

Outro elemento importante a considerar na escola é o papel do corpo, já que a transmissão da cultura se faz sobre sujeitos concretos e reais, os quais, se apresentam no mundo através do corpo. Neste sentido WERNWICK argumenta que, "o ser humano concretiza-se a partir de sua raiz sensível, corpórea e da experiência original de ser no mundo" (1985, p. 155).

Assim, o corpo passou a ser parte fundamental em todos os processos de adaptação e adequação do sujeito à realidade e, para atingir este propósito, é requerida sua disciplinarização através de mecanismos tais como a manipulação do tempo e do espaço (FOUCAULT, 1988). Assim, vemos como nos colégios e nas aulas os espaços são minuciosamente definidos e existem lugares para cada coisa. Da mesma forma, o tempo é controlado, dando-se a cada atividade uma duração: tempo de duração da aula, tempo de descanso, tempo de atividade física etc.). Este controle logra-se com técnicas corporais, entre elas a ginástica, os esportes e as diversas atividades físicas.

Por outro lado, a escola, além de exercer um controle sobre o corpo, é um lugar que divide os indivíduos através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquia. Ela reproduz discriminações que ocorrem no interior da sociedade, como as de classe, raça, etnia e gênero as quais não são discutidas por serem consideradas desnecessárias e de pouca importância.

Porém, com o avanço do movimento feminista na década de 60 e com o surgimento de novos estudos sobre mulher e gênero, abre-se uma nova perspectiva nos enfoques de investigação na temática de gênero, e iniciam-se pesquisas sobre o tema. Mesmo que muitas delas, no caso da escola, inicialmente dedicaram-se a realizar trabalhos para comparar o maior e o menor rendimento intelectual e/ou físico entre homens e mulheres, ou comportamentos próprios a serem observados em cada sexo. Este tipo de pesquisa deixou de lado fatores considerados triviais, os quais também ocasionam discriminações e reproduzem estereótipos de gênero, como é o *currículo oculto* que, na nossa opinião, é um dos maiores responsáveis pela conformação de identidades de alunos e alunas na escola, e o qual consideramos importante ter em conta, já que a educação Física tem muito deste currículo oculto.

A respeito do *currículo oculto*, poderíamos dizer que são os elementos que não estão explícitos, nem está incluídos nos programas ou conteúdos acadêmicos, e se manifestam de forma sutil. De acordo com VASCO eles estão presentes em:

la manera de saludar y de portarse unos con otros, de castigar o premiar; de distribuir el espacio; de poner avisos, pinturas o consignas; en la suciedad o limpieza de las paredes y de los baños; en las ceremonias públicas como las izadas de bandera, en los locales disponibles para los profesores, para los alumnos y para la atención de éstos en las actividades extraescolares" (1993, p.7).

Outros elementos importantes do currículo oculto são os textos e os jogos através dos quais meninos e meninas adquirem uma representação do mundo social, modificando seus comportamentos e, conseqüentemente, sua identidade

de gênero. Por exemplo, transmitem-se mensagens estereotipadas nos textos através de suas imagens e conteúdos, pelos quais pudemos observar homens exercendo funções de médicos, pilotos, grandes heróis, enquanto que as mulheres se apresentavam como amas do lar, lavando e passando roupa ou em profissões como enfermagem ou pedagogia.

No que se refere aos jogos e brinquedos, pode-se observar que estão carregados de simbolismos²⁵ que representam o contorno mais próximo de meninos e meninas, reproduzindo as segregações que acontecem na sua realidade. A este respeito ACUÑA aponta que: “las niñas seleccionan papeles que representan estereotipos femeninos como madres, hijas, en cuanto los niños representan a los padres, hijos, deportistas e personajes bélicos” (1995, p.84). Esta autora acrescenta que no jogo simbólico, além da repartição de papéis, selecionam-se os objetos adequados à representação que apóiam as ações. Aos meninos é dada uma bola e às meninas, uma corda; aos homens ensina-se o futebol enquanto que as mulheres aprendem canções de roda e danças. Estas atividades são ensinadas e aprendidas na escola e, particularmente, nas aulas de Educação Física.

De acordo com o exposto, podemos observar que o *currículo oculto* está presente nos espaços e situações menos esperadas que acontecem na escola. Através dele, perpetuam-se valores da sociedade que são transmitidos de forma inconsciente, por meio de conteúdos simbólicos e afetivos de natureza variada.

Outro elemento importante na escola, através do qual se transmitem estereótipos de gênero, é o *currículo explícito ou currículo formal*²⁶ que manifesta-se nos documentos oficiais, legislações, regulamentos explícitos e nos planos de estudo das diferentes disciplinas que, de diferentes maneiras, com suas

²⁵ Para aprofundar sobre o tema, ver autores(as) como Silva (1995) Louro (1997), e Bittencourt (1998).

²⁶ De acordo com Rodriguez (1995) o currículo formal é o conjunto de conhecimentos transmitidos e aprendidos que devem ser adquiridos durante o período acadêmico. Está regrado e é prescritivo e igualmente se planifica.

orientações, metodologias e didáticas, reproduzem estereótipos de gênero. É o caso da Educação Física, disciplina que em alguns colégios divide as turmas por sexo e, mesmo quando não faz essa divisão, trabalha conteúdos diferenciados para homens e mulheres, estabelecendo-se relações distintas com os alunos e alunas.

Em conseqüência, encontramos-nos ainda em uma escola que, muitas vezes, através de seus currículos oculto e explícito, reprime as emoções nos meninos e dificulta a expressão nas meninas; encaminha o homem ao triunfo e, na mulher, reforça situações de dependência e subordinação; incentiva o desenvolvimento motriz nos meninos e os inibe nas meninas. Em outras palavras, poderíamos dizer que, de maneira consciente ou inconsciente, criam-se desigualdades entre os seres humanos, não possibilitando um desenvolvimento mais eqüitativo. Além disso a escola se converteu em mediadora dos produtos da cultura e sua atividade educativa se centra na construção de estratégias que contribuem para sua apropriação através de seus currículos, convertendo o professor em um intermediário entre a cultura universal e a cultura de base ²⁷ com que chegam os estudantes.

As dinâmicas anteriormente referidas que acontecem no cotidiano da escola fazem parte do que LOURO (1997) denominou *identidades* e, em nosso caso, *identidades de gênero* que, segundo a mesma autora, acontecem quando os sujeitos se identificam social, e historicamente, como masculinos ou femininos. Identidades que se constroem desde o início e por toda a vida do indivíduo, sendo interiorizadas no inconsciente e inscritas no próprio corpo, fazendo-se manifestas através de gestos, movimentos, atitudes, comportamentos, desejos etc. Nesta perspectiva, LOURO destaca que a escola é umas das instituições onde se constroem essas identidades através de variados aspectos da linguagem.

²⁷ Quando falamos de cultura de base referimo-nos à história de vida com que os alunos e alunas chegam à escola: os elementos culturais que trazem, os quais se refletem em seu corpo através de gestos, movimentos e interesses.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes, aprende o que, a quem tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras [...] e todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças.” (1997, p. 61).

Com o propósito de permitir uma interação entre as identidades de sexo/gênero e diminuir as diferenças de oportunidades e de tratamento na escola, e que na Colômbia, na década de 70, começa a implementar-se a *educação mista*²⁸. Não obstante, esta configuração de grupos mistos não implicava que existisse uma igualdade de oportunidades para os mesmos, já que os conteúdos eram, e ainda são, determinados sobre um modelo de ensino “masculino” ao qual as mulheres têm tido que adaptar-se e submeter-se.

À vista do exposto, para elaborar uma proposta co-educativa, é preciso estar atento aos elementos presentes, tanto no currículo oculto como no currículo explícito, que geram discriminação. Além disso, para que exista uma verdadeira proposta com esta orientação, faz-se necessário revalorizar os âmbitos tradicionalmente considerados como femininos e incorporá-los ao mundo acadêmico, e ao mundo dos homens também. Na perspectiva de CATALA

O caminho até a co-educação não seria reprimir o modelo feminino, reprimindo as meninas a fim de que adotem o masculino, nem fomentar em cada sexo as características do estereótipo, senão que cada indivíduo, independente do sexo biológico, adote as formas de comportamento que lhe sejam mais afins sem ser penalizado por isso. [...] seria abandonar esta separação rígida de papéis que mutila e frustra rapazes e moças, pois os impede de desenvolver um conjunto de possibilidades pessoais que originalmente não são exclusivas de nenhum dos sexos. Deste modo já não seriam as meninas que deveriam mudar de escola, estimulando de forma igual em ambos sexos o que antes se considerava como características exclusivas de cada um deles (1994, p. 47).

²⁸ Educação *mista* é um processo de socialização humana realizado conjuntamente com meninos e meninas, através dele transmitem-se conteúdos aparentemente neutros e universais, mas na realidade estereotipados e dominantes, que não consideram diferenças e coincidência individuais e/ou coletivas. (RODRIGUEZ, 1995 p. 41).

Deste modo, seria necessário propor um currículo equilibrado que integrasse todas as capacidades atribuídas a cada sexo, um currículo que incorporasse as contribuições das mulheres em todos aspectos da vida social, valorizasse os conhecimentos e experiências femininas e incluísse um exame crítico das estruturas e práticas sociais discriminatórias (BONDER, 1993).

Para finalizar, poderíamos dizer que, não obstante a escola e as outras instituições disciplinares e de confinamento, segundo DELEUZE (1992) estarem em crise e tenderem a desaparecer, ainda nos encontramos numa etapa de transição e de mudanças onde os antigos modelos são questionados, mas os novos ainda não foram assimilados. As novas propostas não satisfazem os requerimentos desse sujeito Pós-moderno que se projeta.

A escola está mudando, embora, de forma lenta. Todavia, é uma escola em cujo interior existem contradições de todo nível: professores e professoras querendo perpetuar o estabelecido e outros docentes tentando construir novas propostas pedagógicas que superem o instituído; é uma escola que por um lado quer dar resposta às necessidades de seus alunos e alunas mas, por outro lado, está de costas para a realidade social. Uma escola que, segundo o Ministério de Educação Nacional da Colômbia deve ter autonomia muito embora seja obrigada a dar resposta às exigências do mesmo Ministério, o qual, por sua vez, obedece a imposições externas, como as do *Banco Mundial* e do *Fundo Monetário Internacional*.²⁹

3. 2. A Educação Física como reprodutora de estereótipos de gênero e sexo

Embora não possamos dizer que a Educação Física é a única responsável pela construção de estereótipos de gênero, podemos dizer que esta tem sido considerada, há séculos, como elemento fundamental para o desenvolvimento físico e construção dos corpos, onde o fortalecimento dos músculos era

²⁹ Para compreender , como os Ministérios da Educação da América Latina respondem à exigências de organismos internacionais, consultar ASSMANN (1994).

fundamental e determinava, em certa medida, a "masculinidade" do sujeito. Esta disciplina continua até a atualidade através das diversas técnicas corporais como os esportes ou a ginástica, formando corpos dos quais muitas sociedades utilizam sua imagem com o propósito de acentuar diferenças entre homens e mulheres, reforçando a supremacia do modelo masculino.

Na perspectiva de HARRIS, a Educação Física pode se considerar como:

uma das disciplinas que têm mais *currículo oculto* que manifesto, já que: alude a aspectos antropomórficos muito profundos, como são a consciência e a valorização do próprio corpo, o lugar dele na cultura, os usos e as técnicas corporais segundo o sexo e a idade, os modelos corporais dominantes para ambos sexos etc., transmitidos através do reforço do estereótipo corporal masculino e feminino (1976, p 183).

Esta disciplina, se vale de diversas técnicas corporais que, segundo MAUSS (1936) e BERNARD (1976), variam de acordo com a época e o lugar em que são executadas. Estas técnicas são as que respondem igualmente por alguns critérios, entre os quais se encontram o parâmetro da diferença sexual, orientando as atividades masculinas ou femininas, segundo os modelos respectivos; modelos estes que são difundidos pela sociedade, traduzidos em costumes e reforçados através dos esportes e das atividades físicas que são trabalhadas em diferentes espaços, como as escolas e, fundamentalmente, durante as aulas de Educação Física.

Esta diferença sexual, como foi mencionado no capítulo 1, teve como base os corpos e suas características biológicas, desconhecendo-se a influência da cultura na construção destes corpos sexuados. A Educação Física fundamentou sua prática durante muitas décadas, e uma concepção biológica do corpo. Assim, lhe corresponde a manutenção da saúde e da higiene. Esta concepção tipificou movimentos para serem realizados por cada pessoa, de acordo com sexo/gênero, formando a base para legitimar a discriminação feita na aprendizagem e, em consequência, definindo o seguinte:

- Estabelece-se uma trilogia mulher-corpo-útero, onde a mulher, devido a sua capacidade reprodutiva, foi considerada o ser mais frágil e com menos capacidade física que os homens. Portanto, até poucos anos, as atividades físicas destinadas às mulheres levavam em consideração não afetarem seus órgãos. Em função disto, se excluíam exercícios com saltos e esportes de contato como o basquete ou futebol, e se recomendavam atividades como a ginástica ou a dança que estavam mais de acordo com suas características e habilidades.
- Em contraste, os homens ao serem considerados o sexo forte, deviam realizar atividades e esportes nos quais se desenvolvem força, agressão, virilidade atributos designados a eles. Portanto, os homens deviam praticar esportes de contato que possuíssem estas características como é o caso do futebol, box, luta livre etc., negando-lhes a possibilidade de desenvolver um corpo mais expressivo e sensível.

Deste modo, podemos deduzir que se estabelece uma relação direta entre *ginástica-feminilidade* e *esporte-masculinidade*, onde a ginástica converte-se na atividade mais adequada para as mulheres, por envolver movimentos "suaves" e "delicados" enquanto que o esporte, por ser mais "rude" e "violento", é sugerido como a atividade mais apropriada para os homens. À vista disso, se instituem práticas exclusivas para cada um dos sexos/gêneros, não obstante estarem inseridas num modelo androcêntrico ao qual a mulher deveria submeter-se, ocasionando, uma vez mais, uma discriminação a ela.

Embora as discriminações com relação aos sexos tenha diminuído, a idéia de que as mulheres são fisicamente menos capazes está ainda muito presente. A trilogia *mulher, corpo, útero* persiste, servindo como base para justificar a divisão sexo/gênero que se realiza nas aulas de Educação Física além de determinar as atividades e esportes que homens e mulheres podem realizar.

Estes argumentos, como vimos no capítulo anterior, têm sido reavaliados a partir de dados históricos que evidenciam a construção cultural do sexo e de gênero, os quais obedecem a diferentes concepções científicas, religiosas, políticas, vigentes em cada época e para cada sociedade. Da mesma forma, a Educação Física, a ginástica e o esporte foram práticas incentivadas com diferentes propósitos, porém obedecendo à mesma lógica que articula corpo, sexo e gênero.

Considerando o exposto até aqui, podemos observar como a separação de sexos que se faz na escola está permeada por uma concepção biologicista que percebe o homem e a mulher a partir do ponto de vista físico, negando, uma vez mais, a influência da cultura na formação das identidades de gênero e mesmo na representação dos corpos.

Outro fenômeno que observamos na Educação Física é a *esportivização* e, conseqüentemente, a *masculinização* desta atividade. Ao converter-se o esporte no conteúdo principal da Educação Física, faz-se com que esta disciplina seja discriminatória e sexista, já que o esporte tem-se caracterizado como uma atividade própria dos homens e um meio para reforçar e mostrar sua "virilidade". Em outras palavras, a Educação Física, converteu-se numa atividade propedêutica para os esportes onde prima o rendimento, a força e as marcas que culturalmente foram considerados atributos masculinos, fato que tem ocasionado o desinteresse e a pouca participação das mulheres nas atividades físicas e, fundamentalmente, nos esportes.

Os estereótipos e o caráter "masculino" dos esportes, não são uma situação nova, mas remontam à Idade Clássica onde as mulheres não podiam participar dos jogos por serem consideradas atividades da vida pública e à mulher correspondia o espaço privado enquanto que, a prática de uma atividade física era considerada vital para os homens que deveriam preparar-se para a guerra. Esta discriminação da mulher esteve presente inclusive até o ressurgimento dos Jogos

Olímpicos da era moderna, época em que seu iniciador, o Barão Pierre de Coubertain, opôs-se fortemente a que as mulheres participassem dessa modalidade.

O Barão argumentava que os jogos eram atividades rudes e agressivas e que, portanto, as mulheres não podiam participar deles. Estes não correspondiam, nem a sua configuração biológica, nem à função social que deviam assumir. Na mesma perspectiva, Coubertain considerava a ginástica como uma atividade para os fracos; portanto para as mulheres, enquanto o esporte era um meio para a aplicação da força (ESTEVEES, 1975).

Este pensamento perdurou durante muitos anos estando presente até a Segunda Guerra Mundial, onde propiciou-se uma participação mais ampla das mulheres na prática de atividades físicas e esportivas. Apesar disso, a função eugenésica da atividade física continuou. A este respeito, HITLER, citado por ESTEVES, afirmava que: "a educação do sexo feminino deve obedecer o mesmo critério da do sexo masculino. O ponto importante é a Educação Física, vindo em seguida o desenvolvimento do caráter e, por último o valor intelectual. A preocupação principal, na educação das mulheres, é formar futuras mães" (id. p.129).

Nesta ardem de idéias, poderíamos dizer que o esporte ao converter-se quase num único fim da Educação Física, desenvolve algumas qualidades físicas em detrimento de outras. Assim, vemos que primam o rendimento e a força, enquanto que a expressão corporal, a sensibilidade, o ritmo etc., não são trabalhados por serem considerados atividades "femininas". Deste modo, as mulheres trabalharam danças e os homens jogaram futebol, acentuando-se, uma vez mais, os estereótipos de gênero na aula de Educação Física. Podemos observar esta concepção numa colocação da professora Vilma, uma de nossas entrevistadas, sobre a pergunta "porque devem trabalhar as turmas separadas por sexo? "

as aulas devem ser trabalhadas divididas por duas razões: uma, são as características inerentes a cada sexo, como a força nos homens, eles são mais rápidos, as mulheres mais preguiçosas. Não obstante, em coordenação as mulheres são melhores por que tem-se trabalhado desde crianças [...]. Eu penso que os homens rendem mais que as mulheres,[...] isso mostra que se tem características inatas que fazem com que um homem salte melhor que uma mulher, igual acontece nos pesos, os homens levantam mais que as mulheres porque seu corpo está feito para a força" (Vilma).

Finalmente, poderíamos nos perguntar novamente: por que ainda persiste a concepção biológica do corpo e porque os esportes têm um caráter masculino?

3. 2. 1. O caráter androcêntrico do esporte e o novo modelo que se impõe

O esporte moderno, além de dar respostas às necessidades políticas e sociais dos países, converteu-se no meio fundamental para desenvolver os atributos masculinos e, como uma atividade privilégio da classe dirigente. A este respeito, BOURDIEU mostra-nos como o esporte, na modernidade, surge a partir dos jogos populares, os quais são retomados pela burguesia que os transformam e lhes dão outro sentido, impondo-lhes regras e institucionalizando sua prática.

Parece-me indiscutível o fato de que a transição do jogo ao esporte propriamente dito, aconteceu nas grandes escolas reservadas para as "elites" da sociedade burguesa, nas *public schools* inglesas, onde os filhos das famílias aristocráticas e da alta burguesia tomaram alguns jogos populares, em outras palavras, vulgares e transformaram seu sentido e função de maneira muito semelhante à forma com que a música culta transformou os bailes populares..." (1978, p.196).

Deste modo, o esporte surge como uma atividade executada por um grupo seleta, que eram os filhos dos dirigentes da indústria privada, e passa a ser ensinado em instituições privadas, dado seu caráter inovador. Ou seja, o esporte começa a ser praticado pela burguesia convertendo-se desde seu início em uma atividade própria de uma classe, que precisava de uma educação seleta e com características específicas.

Com respeito ao tipo de educação que necessitava esta classe, BOURDIEU (1978) afirma que era uma educação onde se impusesse a “valentia”, a “energia” e a “vontade”, virtudes de chefes, ou seja, dos que ostentam o poder; e o esporte, segundo o mesmo autor, é concebido como uma escola de valentia e de virilidade, capaz de “formar o caráter” e de inculcar a vontade de vencer (“will to win”) que define os verdadeiros chefes. Desta forma, existia uma relação direta entre escola, esporte, dominação, poder, autoridade. Em outras palavras, poderíamos dizer que a escola contribuía para formar homens fortes, enérgicos e o esporte era apto para este objetivo, impondo-se o caráter masculino que tem caracterizado esta atividade.

Outro elemento importante mencionado por BOURDIEU (1988) refere-se aos benefícios “físicos” e sociais associados a cada esporte, tais como: saúde, beleza, higiene, força, poder, sendo os três primeiros associados às mulheres. Deste modo, através da prática de atividades como a ginástica ou as danças, se adquirirem benefícios socialmente exigidos como beleza e saúde, enquanto os homens deveriam praticar esportes que lhes permitissem adquirir uma hierarquia e, por sua vez, desenvolverem seus músculos e a sua força.

Todo parece indicar que a preocupação pela cultura corporal aparece na sua forma fundamental, ou seja, um tanto como culto higienista da saúde associado a princípio com a exaltação estética da sobriedade e do rigor dietético nas classes médias (quadros médios, empregados de serviços médicos e sobretudo professores e particularmente entre as mulheres das categorias fortemente feminilizadas) das que sabe-se, está fortemente ansiosas pela aparência e em consequência pelo seu corpo para o outro e que entregam-se de forma particularmente intensiva a ginástica (id, 1988, p.210-11)

Sobre o caráter masculino do esporte, poderíamos considerar, da mesma forma, as proposições de BADINTER (1993) quando destaca a crise da masculinidade. A autora aponta que no princípio do século, os norte-americanos estavam preocupados com a feminilização da cultura e alertavam os pais que tivessem cuidado ao educar seus filhos entre “algodões e delicadezas”, uma vez que colocariam em risco sua virilidade. Portanto, a mesma autora menciona que

era importante motivar os homens à prática de esportes como beisebol ou futebol, através dos quais podiam reafirmar sua masculinidade, sendo o futebol, por suas características violentas, o único lugar onde não haveria dúvidas sobre a supremacia masculina. Igualmente, deveria promover-se o ingresso dos homens a instituições como os *boy-scouts* a qual visava "transformar os meninos em homens viris" (id.,p.42).

Estas são as características dos esportes na modernidade, mas na atualidade são outras as concepções de esporte e outras as concepções sobre o movimento. Nesta perspectiva, DELEUZE argumenta que " hoje se vê que o movimento se define cada vez menos a partir de um ponto de alavanca. Todos os novos esportes –surfe, windsurfe, asa delta– são do tipo: inserção numa onda pré-existente, já não é uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em órbita." (1992, p. 151). São novos paradigmas da física e do movimento que afetam diretamente o estabelecido, não só nos esportes, se não em todas as atividades físicas.

Outro fator que poderíamos considerar no esporte da atualidade é a maior participação das mulheres nos esportes denominados como "masculinos" como é o caso de futebol, se bem que o fenômeno não acontece à inversa, ou seja, os homens não se aproximam de atividades consideradas femininas. Finalmente, poderíamos dizer que os esportes cada vez mais se socializam, convertendo-se em uma atividade, na qual podem ter acesso setores mais amplos da sociedade, sem distinções de classe, raça, etnia ou gênero.

Outro elemento presente nestas mudanças é que durante muito tempo os homens dominaram os esportes e, através deles, mantinham sua imagem de masculinidade. Mas a realidade, neste momento, é outra. O modelo de homem competidor, caçador, está mudando; eles, cada vez mais estilizam seus corpos e estão preocupados em desenvolver outras qualidades, enquanto as mulheres por sua vez, estão desenvolvendo gradualmente corpos masculinos, como acontece

nos ginásios. Poderíamos falar de uma *androginia*³⁰ nos esportes, onde as fronteiras entre o masculino e feminino se diluem e se juntam aos aspectos designados a cada sexo/gênero. Nesta perspectiva, SARAIVA argumenta que "reconhecendo-se que, hoje, a anatomia não tem mais um peso enorme no destino do ser humano e cortando-se, com isso, os papéis e as funções sociais de sua raízes fisiológicas, homens e mulheres tendem cada vez mais para um modelo único no desempenho de funções sociais" (1999, p. 150).

A pesar do fato de que as mulheres estejam interessadas em desenvolver força e músculos, isto não quer dizer que a ordem de gênero esteja dissolvida e que a igualdade dos gêneros seja uma realidade. Vislumbramos, no entanto, mudanças significativas nas identidades de gênero e o modelo andrógino pode ser um passo para dissolver a dicotomia presente nos esportes e nas atividades físicas, como diria LIESENHOFF, citado por SARAIVA, (1999, p. 155) "o sonho humano da androginia, trazido do reino mítico da fantasia ao reino da realidade científica, abre também para o esporte novas possibilidades. O mundo próprio dos esportes e seu caráter lúdico (não pensado o esporte de rendimento) permite, apesar da normatização cultural e social, um espaço livre para experimentação de novos e abrangentes papéis de sexo".

3. 2. 2. A função do Esporte na Educação Física e seu papel como construtor de diferença

Como já foi mencionado anteriormente, a aula de Educação Física converte-se em uma aula de esportes, fator que condicionou um desenvolvimento motriz desigual e posturas variadas entre os sexos/gêneros, manifestando-se entre outras formas, no pouco interesse que apresentam as mulheres por sua

³⁰ A androginia, segundo SINGER, citado por SARAIVA (1999, p. 149), "refere-se a uma maneira específica de juntar os aspectos "masculinos" e "femininos" de um único ser humano".

prática.³¹. No entender de PEDRAZA "o que desestimula na Educação Física as mulheres é o que caracteriza as atividades esportivas e ginásticas masculinas: risco, velocidade, fadiga, esforço sustentado, resistência, vigor"(1999, p. 239).

Esta situação de desinteresse e dificuldade das mulheres nas aulas de Educação Física foi manifestada igualmente nas entrevistas feitas aos professores e professoras desta disciplina no IMEN. Alguns deles argumentaram que as meninas são mais preguiçosas que os meninos, mostram-se menos dinâmicas e apresentam pouco entusiasmo em realizar exercícios, sendo vencidas com maior facilidade e tendo dificuldades em nível motriz, enquanto que os homens participam ativamente, mostram mais esforço e desenvolvem rapidamente habilidades motrizes. A professora Fátima outra das professoras entrevistadas afirma que "*as meninas trabalham menos quando estão nas turmas mistas, têm vergonha e ficam por trás dos meninos; elas argumentam que estão menstruadas ou que estão doentes, e começam a faltar muito às aulas*".

As atitudes e comportamentos referidos anteriormente, segundo DAOLIO, são, "em grande parte, construídos pela sociedade, o que implica que não são naturais, nem determinados biologicamente. [...] Os hábitos corporais masculinos e femininos vão, ao longo do tempo e dependendo da sociedade, tornando um sexo mais hábil do que outro em termos motores" (1995, p.102). Não é em vão que se promovam nas meninas, desde a infância, atitudes e valores que excluem de seus jogos as atividades físicas, ocasionando um atraso no desenvolvimento motor e, igualmente, desmotivando-as para a prática de atividades físicas.

Este preconceito, dirigido fundamentalmente às mulheres, poderia incidir negativamente em vários aspectos como, por exemplo, na valoração que elas fazem de seus corpos, na forma como enfrentam o mundo, na segurança com que

³¹ A este respeito podemos observar o trabalho de MYOTIN, Emmi. "A participação da adolescente Brasileira em Esportes e Atividades Físicas como forma de Lazer: fatores psicológicos e socioculturais. In: ROMERO, e (ORG) "Corpo mulher e sociedade. São Paulo: Papirus, 1995. E a teses de Mestrado de FARIA, Dina. "Educação, Educação Física escolar uma perspectiva de gênero" Campinas: UNICAMP, 1998.

fazem os movimentos empregados em diferentes situações da vida e na forma de relacionar-se com o espaço e com as outras pessoas. Com referência aos problemas que a segregação dos movimentos causa nas mulheres, EOUNG citado por SCRATON (1992, p.60), afirma que “las niñas desde la infancia aprenden a proteger sus cuerpos e a ocupar un espacio corporal personal muy limitado. Quando la niña llega a la adolescencia aprende sucesivamente a restringir movimientos:

Finalmente, podemos observar uma vez mais que o desenvolvimento da Educação Física baseou-se nas ideologias da feminilidade e masculinidade; da maternidade e da sexualidade que, segundo SCRATON (1992), estabeleceram desta forma práticas diferenciadas para os dois sexos, reforçando as desigualdades de oportunidades para homens e mulheres. Uma Educação Física que, por sua orientação biologicista, tecnicista e esportista, estabeleceu conteúdos e metodologias que reforçam as diferenças entre os gêneros, não permite a igualdade entre os sujeitos.

No entanto, ao falar de *igualdade*, não estamos assinalando ou propondo um tratamento idêntico para homens e mulheres, o que resultaria na negação da individualidade, permeada por outros marcadores sociais como classe, raça e etnia. Nesse sentido concordamos com os argumentos de LOURO (1997) e LAURENTIS (1994) que afirmam que existem múltiplas mulheres e homens: bissexuais, homossexuais, mestiços, ricos, pobres, altos, gordos, etc., que não correspondem às dicotomias estabelecidas. Ao falar de *igualdade*, referimo-nos fundamentalmente ao que está relacionado com as mesmas oportunidades para todos, respeitando as identidades particulares. Em outras palavras, seria propor um trato com *equidade* que, segundo THOMAS (1997), quer dizer “igualdade em e desde a diferença. Ou, nos termos de HALES “as diferenças entre homens e

mulheres são exatamente isso: diferenças, não defeitos, doenças ou demérito. Mulher não é um segundo mas é outro sexo" (1999, p.114).

Portanto na Educação Física deveria ser considerado a igualdade de oportunidades para todos os sujeitos, sem distinções de raça, gênero, sexo classe, constituição física etc. Todas e todos têm as mesmas possibilidades de fazer esportes e exercícios que contribuam para um desenvolvimento integral de as suas potencialidades. Deste modo a Educação Física deve trabalhar levando em consideração as necessidades e características individuais, as quais são independentes de diferenças biológicas sexuais ou de gênero.

Finalmente, poderíamos dizer que os professores e professoras de Educação física, junto com os demais docentes da uma instituição, tem um compromisso social de mudar os paradigmas que trazem desigualdades na sociedade e de propor novas alternativas que permitam a construção de um novo sujeito, mais sensível, lúdico, expressivo e comprometido socialmente. Nesta perspectiva, SCRATON argumenta que "*el reconocimiento de la importancia de la construcción social del género e no de las diferencias biológicas permite desarrollar una visión más crítica e adecuada de las desigualdades entre los géneros en el deporte e la Educación Física. Situando el debaté en el marco de las estructuras globales de poder de la sociedad*" (1992, p.20).

3. 2. 3. A Participação das mulheres nos esportes: diferenças biológicas ou construções culturais?

Através da história, a mulher foi considerada como um ser mais fraco e frágil o que justificava que ela realizasse exercícios especiais que correspondessem à sua condição. Desta forma, as mulheres ficaram presas à fragilidade e à inferioridade que a visão psicofisiológica diagnosticou em seus corpos.

Em contraposição a esta visão, vemos que no século XX investigadoras como MEAD (1969) mostram em estudos realizados em várias comunidades da Nova Guiné que os papéis e comportamentos de homens e mulheres obedeciam a padrões diferentes dos assumidos na cultura ocidental. Através de observações realizadas no cotidiano destas comunidades, a autora revelou que em alguns lugares as mulheres desenvolvem força, velocidade e potência igual ou maior do que a evidenciada entre os homens ao realizarem da mesma maneira os trabalhos mais pesados. Estes elementos levam-nos a reafirmar, uma vez mais, que o estigma de debilidade e fragilidade relacionado à mulher é relativo e varia em cada cultura, época e sociedade.

Com relação às características impostas a cada sexo/gênero, ASSUNÇÃO citado por SARAIVA (1999 p.95) afirma que “no Irã, os homens têm que mostrar emoções, ler poesias e ser sensíveis, intuitivos e lógicos. Das mulheres espera-se que sejam friamente práticas”. Desse modo, a autora coloca em evidência que são características “inversas” às atribuídas por nossa cultura ocidental a homens e mulheres, ou seja, que o masculino pode ser feminino ou o contrário, dependendo do lugar. Entretanto, SARAIVA (1995) nos diz que, nos processos de socialização de nossa cultura, os meninos continuam sendo educados para o esforço e a competição e as meninas para os cuidados sociais e para a obediência.

A visão biologicista insiste em considerar que as capacidades dos homens e mulheres são hereditárias. MAUSS (1974) mostra-nos que, não obstante, esta realidade é de origem fisiológica, psicológica e também social. Por exemplo, as formas de alguns tendões ou ossos correspondem a uma determinada forma de ficar em pé, ou seja, não são a fisiologia e a psicologia que explicam estas formas anatômicas, senão as tradições que as impõem. Por esta razão, para definir o que é ser mulher ou homem e quais são as habilidades e capacidades físicas de cada um deles, não podemos situá-los fora do contexto sem considerar como a cultura os constitui e como estes/as, por sua vez, a constituem também.

A partir desta perspectiva, BOURDIEU argumenta que "o corpo biológico socialmente modelado é, assim, um corpo politizado, ou se preferimos, uma política incorporada. Os princípios fundamentais da visão androcêntrica do mundo são naturalizados sob a forma de posições e de disposições elementares do corpo que são percebidas como expressões naturais de tendências naturais" (1995, p 157). Segundo esta colocação, observamos como se impõe sobre o corpo uma visão e concepção masculina que se reflete nas atividades e esportes que homens e mulheres praticam.

A ginástica foi, durante muitas décadas, a atividade principal para a formação do corpo compartilhada tanto por mulheres quanto por homens. Mas, o objetivo desta atividade entre os homens era aumentar a musculatura e adquirir força, enquanto que nas mulheres era o cuidado do corpo e a manutenção da forma e da beleza. Na década de 20 ocorre uma forte corrente higienista que tinha uma tendência regeneracionista como meio para melhorar a raça. Por conta disso se estimulou nas mulheres a prática de outros esportes como natação e tênis e a Educação Física passou a ser incluída oficialmente no currículo escolar da Colômbia.

A partir deste momento, as mulheres começaram a praticar esportes, embora de forma muito lenta. Esta situação foi ocasionada por vários fatores, entre os quais se encontra a imposição do modelo masculino ao qual ela deve adaptar-se para poder participar. A suposta *masculinização* a que foram expostas as mulheres ao praticarem esportes considerados como próprios dos homens. –alterofilismo, futebol, basquete, boxe, etc–, suscitou censura social, uma vez que não era bem visto que ela desenvolvesse músculos protuberantes ou que executara movimentos fortes que implicassem violência. A respeito da participação das mulheres nas atividades esportivas, BOURDIEU argumenta que:

a transformação da relação com o corpo que provoca a prática do esporte acompanha-se de uma transformação profunda de sua relação com os homens. A relação de sua transformação subjetiva com seu corpo faz com que deixem de parecer femininas, que dizer, disponíveis ao mesmo, simbolicamente. Sua relação

com o corpo se encontra modificada de tal maneira que elas não respondem ao que se espera socialmente da mulher (1995, p.30).

Este estigma tem impedido uma maior participação da mulher nos esportes e, especificamente, nos de alta competição. Segundo GARCIA, (1992), uma vez o esporte ter profundamente se enraizado no mundo varonil, não é de se estranhar que as mulheres tenham que vencer grandes e muitas dificuldades na luta por conseguir o direito na prática destes.

Embora conscientes da situação anteriormente referida, as representações femininas nas competições esportivas internacionais após a Primeira Guerra Mundial começaram a ser mais freqüentes, porém, ainda encontrando fortes barreiras e pressões. Estas dificuldades podem ser evidenciadas em fatos como os acontecidos nos Jogos Olímpico de Paris, em 1924, onde a Federação de Atletismo negou a participação das mulheres enviadas pela Espanha. Quatro anos depois, nos Jogos Olímpicos de Amsterdam, foram incorporadas três provas para as mulheres entre as quais encontrava-se os 800 metros rasos, prova que foi suspensa durante vários anos quando duas participantes apresentaram um colapso, sendo incluída novamente nos jogos olímpicos de 1960 (Id. 1992).

Contudo, apesar de todas estas limitações, o rendimento das mulheres evoluiu nos últimos anos de maneira surpreendente, o que podemos observar através dos resultados obtidos nas provas de atletismo e natação, nas quais as mulheres, em pouco tempo de participação, conseguiram diminuir os tempos de forma acelerada. Na natação, por exemplo, pode-se observar que as nadadoras de hoje são capazes de nadar mais rápido que o mítico campeão de 1972 Marc Spitz (MELENDEZ, 1992, p.111). Deste modo, poderíamos dizer que, na medida em que a mulher tenha acesso ao esporte, sua condição física tende a evoluir significativamente.

Outros dados importantes que corroboram esta afirmação são os encontrados em um artigo sobre a participação da mulher no esporte, publicado

na revista *Veja* de 10 de março de 1999, onde se menciona que a mulher, nos últimos 30 anos, evoluiu de uma forma acelerada e suas marcas aproximam-se, cada vez mais, às dos homens. Um exemplo disto citado no artigo é o caso do tempo na Maratona que caiu 24% para as mulheres, enquanto que para os homens diminuiu apenas 2%; a evolução do desempenho nos 100 metros foi de 1% para os homens e de 5% para as mulheres entre 1969 e 1999. Em relação à evolução na natação, nos 100 metros observou-se um melhoramento de 7% para os homens e 8% para as mulheres no mesmo período. Disto pode concluir-se que na medida em que a mulher teve acesso à atividade física e aos esportes de alta competição seu desenvolvimento físico evoluiu de forma rápida, alcançando marcas muito próximas, senão iguais, às dos homens.

No entanto, na situação anterior encontra-se uma corrente de oposição em círculos científicos que argumentam que é impossível que a mulher alcance os mesmos resultados que os homens, uma vez que seria o mesmo que negar as diferenças biológicas existentes entre os dois sexos como, por exemplo, o tamanho do coração, a massa muscular, a gordura corporal, a hemoglobina, os hormônios etc., que fazem com que homens e mulheres tenham rendimentos diferentes.

Contra-pondo-se a isto, encontramos posições como as do médico Turíbio Leite de Barros,³² um dos pioneiros da fisiologia no Brasil, que argumenta que a diferença de marcas entre homens e mulheres deve-se ao fato de que os homens começam a competir muito antes das mulheres, sendo que em um certo tempo, os recordes nas provas femininas foram quebrados com maior frequência. Por sua vez, o mesmo autor comenta que esta fase acabou, ou seja, que as mulheres não poderão evoluir mais com relação a sua fisiologia .

³² Este dado foi obtido na folha de São Paulo, do dia 14 de Maio de 1999, p. 26.

A este respeito, podemos observar que a ciência tem uma postura política e de gênero. Encontramos pesquisas que evidenciam que as supostas diferenças fisiológicas não são tão importantes, enquanto outros cientistas têm tentado demonstrar, para justificar a discriminação que se faz à mulher, que estas diferenças biológicas têm uma relação direta com os estímulos recebidos do ambiente, dos costumes e dos *habitus* culturais de cada país e região. Pode-se concluir, igualmente, que as experiências motrizes proporcionadas às mulheres desde seu nascimento, não são as mesmas experiências motrizes proporcionadas aos homens, o que ocasionou e tem ocasionado um atraso em suas possibilidades de movimento e de um melhor rendimento físico.

Outro fator que coloca em evidência a discriminação e os preconceitos que a sociedade ainda tem com respeito à participação da mulher nos esportes de alto rendimento é a utilização que os meios de comunicação, as empresas ligadas ao esporte e a indústria esportiva, fazem da mulher. Ela é tratada como um objeto para vender um produto ou admirada por seus atributos físicos e não por suas capacidades. Esta forma de concepção da mulher é também observada nos concursos de beleza que se promovem nos times de futebol como acontece no Brasil, para eleger o corpo ou o rosto mais bonito, persistindo o pensamento do corpo belo, saudável, bonito; um corpo para os demais, conforme proposto por BOURDIEU.

A indústria do *doping* é um elemento a mais para ser observado na participação da mulher nas práticas esportivas. Dentro da concepção de que muitas qualidades físicas estão de acordo com as características biológicas e fisiológicas dos esportistas e que os homens, por estes componentes fisiológicos, hormonais etc., são mais fortes e rápidos, a mulher é submetida a anabolizantes e hormônios com o objetivo de conseguir mais rendimento e melhores marcas. Mesmo sabendo que este fenômeno acontece com os dois sexos, para mulher o investimento é maior, assim como as conseqüências.

Podemos recordar o caso da atleta norte-americana *Florence Griffith* que morreu no ano passado. Apesar de não ter sido comprovada a causa da morte por *doping*, não é desconhecido o processo a que são submetidos os desportistas de alto rendimento em todos os países do mundo. O uso de hormônios a que tem sido submetida a mulher, modificou notavelmente sua fisionomia, levando a colocar em dúvida seu sexo, como aconteceu com Edinanci, esportista que participou em Judô, representando o Brasil nas últimas olimpíadas, onde exigiram uma prova com o propósito de verificar sua feminilidade.

Um elemento a mais na discriminação das mulheres é o baixo salário pago, comparativamente aos homens, quando participam de esportes como o futebol e o atletismo. Além disso, os prêmios para as mulheres são menores. Também podemos assinalar a pouca participação das mulheres na direção esportiva. No Comitê Olímpico Internacional encontra-se somente uma mulher, fazendo parte da junta diretiva. Igualmente, podemos observar isto nos diferentes Comitês Olímpicos de cada país e nos espaços administrativos onde a porcentagem das mulheres é mínima.

Assim, a pesar da mulher ter ingressado, de uma forma acelerada, nos esportes de alto rendimento, os estereótipos de gênero continuam. A sociedade exige das mulheres que praticam esportes considerados masculinos, que conservem sua "feminilidade" e, além disso, utilizem estas atividades para manter um corpo bonito e delicado.

As situações anteriores da mulher nos esportes, levaram os 400 delegados dos 74 países que assistiram à *II Conferencia Mundial sobre Mujer y Deporte*, realizada em Windhoek, Namíbia, de 19 a 22 de Maio de 1998, a exortar uma ação para estimular o desenvolvimento de oportunidades iguais para mulheres e meninas, para que estas participem nos esportes de maneira mas ampla. Esta ação foi dirigida a todos os homens e mulheres de organismos esportivos nacionais e internacionais, autoridades públicas, organismos de desenvolvimento,

colégios, indústrias, instituições de educação e pesquisa etc., para que todas elas incluam o desenvolvimento e promoção dos esportes nas mulheres. Desta maneira, uma vez mais, podemos observar que existe uma vontade política, em nível mundial, de se motivar a mulher à prática dos esportes e fazer parte da direção esportiva.

Analisando todos os elementos expostos até agora, poderíamos chegar a algumas considerações:

- A Educação Física e o esporte tem-se desenvolvido através da história tomando como ponto de referência o corpo, seus órgãos sexuais e suas características biológicas. Sobre esta base se constroem as diferenças entre homens e mulheres, as quais têm justificado uma divisão nos esportes e nas atividades que podem realizar cada sexo/gênero.
- A Educação Física para as mulheres começou a ser construída sobre a relação saúde física e maternidade. A partir desta relação, foram definidos conteúdos, metodologias e tratamentos diferenciados para alunos e alunas, levando-os, desta maneira, a ter um papel importante na construção e reconstrução de estereótipos de gênero na escola, já que estas diferenças que estabeleceram-se têm sido explicadas em termos de diferenças biológicas naturais (SCRATON, 1992).
- A escola tem exercido um papel fundamental na construção dos sujeitos através de seus currículos, os quais reproduzem os papéis e características que a sociedade impôs a homens e mulheres para aceitá-los socialmente, desconhecendo as diferenças individuais como raça, sexo, gênero, etnia, classe e idade. Em síntese, trata-se de uma escola que desconhece a diferença e que nela se encontram alunos e alunas multiculturais.

Portanto, se propomos uma escola mais humana, sensível e comprometida

com as mudanças e transformações que requer a sociedade, devemos iniciar uma reflexão séria sobre o papel da escola e da Educação Física, além da responsabilidade dos professores e professoras na produção e reprodução das discriminações que ocorrem em seu interior, entre elas as de gênero. A partir desta reflexão sistemática devemos elaborar propostas que contribuam para reduzir os estereótipos e discriminações existentes.

Esta reflexão, deve ser iniciada com os docentes, pais e mães, alunos e alunas, em síntese toda a comunidade educativa, enfocando sobre o compromisso de cada um para acabar com as discriminações. Deve-se refletir sobre como elas são reproduzidas de forma variada no nosso cotidiano, na linguagem, nas piadas, nos relacionamentos, nos papéis assumidos em casa e no trabalho, em síntese, em cada momento de nossas vidas. Ao entendermos isto poderemos propiciar um desenvolvimento mais eqüitativo dos sujeitos, possibilitando uma compreensão mais crítica e adequada das desigualdades que se produzem na Educação Física e no esporte.

Às portas do século XXI, deparamo-nos com novos paradigmas e mudanças sociais em todos os níveis que geram diferentes relacionamentos e papéis a serem assumidos por homens e mulheres; por esta razão, devemos conceber uma nova escola que permita em seu interior a construção de sujeitos com igualdade de oportunidades, respeitando suas diferenças.

São muitos os medos que cada um e cada uma de nós tem no nosso interior, medo de conhecer, de nos arriscar, de nos transformar, de mudar, medo de ver a vida de outra maneira e de aceitar que muitas crenças e formas de ver o mundo tem sido consolidadas desde sempre sem críticas nem reflexões; medo do estabelecido e do que os outros dirão, medo de TRANSGREDIR.

CAPÍTULO IV

ALGUNS PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA UMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA CO-EDUCATIVA

São mais perguntas que nos surgem a partir deste trabalho do que as respostas. Não obstante, podemos deixar alguns enunciados e pontos de reflexão sobre os quais se poderia começar a discussão sobre a temática no colégio, dando início a uma proposta co-educativa na aula de Educação Física que retome a experiência da "jornada ampliada", os argumentos dos professores e o levantamento teórico feito até o momento.

Soubemos que os estereótipos de gênero são difíceis de mudar, já que são estruturas bastante enraizados no subconsciente dos indivíduos e nas estruturas sociais, segundo BOURDIEU (1995); porém, apesar disso, acreditamos nas utopias porque só elas permitem-nos fazer projetos, construir propostas e continuar vivendo; só através delas podemos continuar sonhando com um futuro diferente, onde o ser humano não seja discriminado por sua cor, suas crenças, seu físico, sua opção sexual, seu gênero; um futuro onde a escola participe também das mudanças que a sociedade precisa para ser mais eqüitativa.

Por essa razão, acreditamos que a Educação Física pode contribuir para minimizar estas diferenças, desenvolvendo uma proposta *co-educativa* nesta disciplina, na qual se promova a coexistência de modelos culturais diferenciados que valorizem e reconheçam, de forma igual, o masculino e o feminino,, permitindo assim uma integração harmônica entre os Gêneros.

Este modelo *co-educativo* não é uma proposta nova, mas foi iniciado na primeira década do século XX, na Itália, e logo se expandiu por outros países da Europa e da América. No entanto, era uma *co-educação* pensada em termos de

igualdade de acesso a um conhecimento³³, sem ter em conta como era dado esse conhecimento e como, através deste, de maneira sutil, se discriminavam os sujeitos e se construía estereótipos, entre eles os de gênero tendo como modelo o "masculino".

Quando falamos de co-educação, não fazemos referência a uma turma mista na qual homens e mulheres trabalhem juntos. Falamos de aulas onde seres humanos interagem independente de seu sexo, gênero, cor, classe, etc. e, têm as mesmas possibilidades de desenvolver capacidades físicas, intelectuais, motoras sem nenhuma diferenciação; onde homens e mulheres são tratados do mesmo jeito, sem linguagens que os diferencie. Uma aula onde os valores humanos sejam tidos em conta sem diferenças de classe, raça ou gênero, e as dicotomias não existam, só devendo existir um ser humano íntegro com múltiplas identidades, necessidades, sonhos e desejos. Na mesma perspectiva CREMADES argumenta que:

A co-educação não pretende mudar só as meninas para adaptá-las num sistema de valores masculinos. Tampouco nega as diferenças individuais e de gênero. Co-educar significa que todas as pessoas sejam formadas por igual, num sistema de valores, de comportamentos, de normas e expectativas, que não estejam hierarquizados por o gênero social, o que significa que quando co-educamos queremos eliminar o predomínio de um gênero sobre outro (1995, p. 34).

No entanto, esse ser humano é um sujeito real concreto que existe no mundo através de seu corpo, da relação que estabelece com o meio, com seu entorno e com as outras pessoas, construindo, desta maneira, uma corporeidade, ou seja, não é um sujeito abstrato, nem uma individualidade isolada. Segundo ASSMANN ele "está imerso numa complexíssima rede de relações com as coisas da natureza e entre si, em formas concretas de produção e reprodução social da vida humana" (1994, p 46).

³³ O grifo é meu.

Portanto, uma proposta co-educativa deve ter em conta igualmente diferentes fatores que afetam o desenvolvimento eqüitativo de homens e mulheres, ou seja, é ter em conta que o sujeito forma parte de uma sociedade, na qual existem problemas de discriminações, desigualdades, preconceitos, que se refletem em todas as instituições, através de suas políticas, organizações e igualmente das atitudes, comportamentos e pensamentos dos sujeitos que as formam.

Nesta ordem de idéias, poderíamos pensar a proposta em dois níveis: um macro, que é a escola, e um micro, que é a aula de Educação Física. Consideramos importante ter em conta os dois níveis, já que um projeto de aula só terá transcendência quando faz parte de uma política geral da instituição. Deste modo, iniciaremos com a escola e algumas pautas de um modelo co-educativo, e, em seguida, a Educação Física com sua realidade. A partir daí, tentaremos deixar uns pontos de reflexão sobre o novo paradigma, que permita construir uma proposta pedagógica desde uma perspectiva de gênero nesta disciplina.

4. 1. Um modelo co-educativo na escola

A *Quarta Conferencia Mundial da Mulher (Beijing, 1995)* traçou um plano de ação que oriente as atividades nos próximos anos na procura de uma verdadeira igualdade e eqüidade entre homens e mulheres de todos os países. Quanto à educação foi proposto o seguinte:

Adotar as medidas necessárias, especialmente no âmbito do ensino, para modificar os modelos de conduta social e cultural da mulher e do homens; com o objetivo de eliminar os preconceitos e as práticas consuetudinárias e de outros tipos, baseadas na idéia de inferioridade ou superioridade de um dos sexos e nas funções estereotipadas designadas ao homem e à mulher" (Beijing, 1995)

Esta perspectiva de eqüidade começa a contemplar-se nos planos de desenvolvimento da Colômbia, como a Constituição Política, ou a Lei Geral de Educação, todos eles apontando para minimizar as diferentes formas de

discriminação, com ênfases nas de gênero, e constituindo-se, desta maneira, um marco legal que sustenta a inclusão desta perspectiva na escola, como foi abordado no Capítulo I.

Não obstante exista um marco legal que assinale a inclusão desta política na escola, sua inclusão não pode ser imposta por decreto; ela deve surgir de um convencimento da comunidade educativa³⁴, e como uma necessidade da mesma escola, muito embora esta pareça ser um espaço sem sexo e sem gênero, já que esta temática é tão natural que não precisa ser discutida. Portanto, um trabalho que inclua esta perspectiva, deve começar por sensibilizar os diferentes atores que formam a instituição com o propósito que entendam que este é um problema que afeta o desenvolvimento equitativo, não só dos alunos e alunas como da sociedade. Desta maneira poderia ser incluída no *Projeto Educativo Institucional*, que é um espaço criado pela mesma Lei de Educação, onde se estabelece a política a seguir nos colégios.

Que elementos na escola podem conter estereótipos?

- ◆ No âmbito do saber estariam: os conteúdos curriculares, os textos, o material didático, a atenção prestada aos alunos e alunas nas aulas, a distribuição do espaço etc.
- ◆ Na comunicação desse saber: nas atitudes, valores, nas relações pessoais que acontecem em todos os espaços da escola, na linguagem, nos adjetivos qualificativos que utilizam para referir-se a cada sexo, nas piadas, nas manifestações de sentimentos e emoções.
- ◆ Na estrutura organizacional da escola: número de homens e mulheres matriculados, distribuição dos professores e professoras de acordo com as áreas; distribuição dos cargos diretivos, formação dos órgãos de poder (comitê diretivo, comitê de estudantes etc.), distribuição de outros cargos como serviços, administrativos, manual de convívio. Elementos que nos permitam

³⁴ Chamamos comunidade educativa, pais e mães, professores, professoras, alunos, alunas, pessoal administrativo, em síntese, todos os membros que formam uma instituição educativa.

observar como estas distribuições ocorrem.

Que implica um modelo co-educativo³⁵?

- ◆ Reconhecimento das discriminações de gênero.
- ◆ Reconhecimento das potencialidades dos indivíduos independente do sexo.
- ◆ Transformação dos estereótipos sexistas persistentes nos esquemas conceituais.
- ◆ Reconhecimento de homens e mulheres como sujeitos históricos os quais tem aportado ao desenvolvimento da humanidade da mesma maneira.
- ◆ Igualdade de condições para desenvolverem aptidões físicas e intelectuais sem distinção de gênero.
- ◆ Uma mudança da atitude dos professores e professoras para valorarem as diferenças.

Que tarefas se poderia sugerir neste processo?

- ◆ Sensibilizar a comunidade educativa com respeito às discriminações que acontecem no interior da escola, e como elas afetam um desenvolvimento mais eqüitativo dos sujeitos.
- ◆ Elaboração de um marco conceptual referencial que permita entender melhor como o sexo e o gênero são construções culturais, portanto, em permanente evolução e como estes se articulam à escola.
- ◆ Conhecer os marcos legais que apoiam a inclusão desta perspectiva no Projeto Educativo Institucional.
- ◆ Identificação das políticas, espaços, atividades etc. que reproduzem estereótipos sexistas, ou seja, os currículos tanto oculto como explícito. Este reconhecimento pode ser feito através de diferentes técnicas (entrevistas, histórias de vida, observação etc.).

³⁵ A este respeito tivemos em conta o trabalho realizado por Adriana Espinosa, denominado "Una propuesta conceptual e metodologica para construir mejores alternativas de formación y desarrollo integral de la personas"", Santa-Fé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional 1998.

- ◆ Elaborar propostas que permitam uma estratégia que supere o problema.
- ◆ Formação de grupos ou equipes de trabalho com o propósito de operacionalizar as propostas.
- ◆ Estabelecer mecanismos de avaliação e controle das estratégias propostas.

Através das colocações anteriores, pudemos dar conta que são variados os elementos e espaços na escola onde se reproduzem estereótipos de gênero e sobre os quais se pode começar a atuar. No entanto, este processo é difícil e lento, já que os sujeitos que formam a instituição são seres humanos que têm preconceitos muito enraizados, portanto difíceis de mudar. Além disso, as mudanças estão relacionadas com o conceito de sujeito e a visão do mundo que temos, a qual é bem heterogênea; são docentes, alunos e alunas com variadas histórias de vida e muitas delas construídas na base de um modelo patriarcal.

À vista dessa realidade, uma proposta co-educativa na escola precisa de delicadeza, persistência e continuidade para romper e mudar paradigmas institucionalizados durante gerações. Paradigmas que igualmente são impostos, construídos e afetados por um mundo exterior à escola, através dos meios de comunicação, da família, da igreja, que, no dia a dia estão reforçando e construindo valores contrários aos trabalhados na escola. Por isso, este trabalho co-educativo deve considerar e incluir estes aspectos.

4. 2. Um modelo co-educativo na Educação Física

Os meninos são mais rápidos e as meninas mais lentas, as meninas são muito preguiçosas, os homens são mais arriscados, os meninos são mais agressivos, e têm mais força e velocidade, as meninas limitam o rendimento dos homens, são algumas das frases que expressam os professores e professoras quando se lhes pergunta, por que trabalham as aulas de educação física separadas por sexos. Autoras como SOUSSA (1994), SCRATON (1995), LOURO (1997), afirmam que a aula de Educação Física é a disciplina que mostra mais

resistência para trabalhar grupos mistos e, por conseguinte, um modelo co-educativo encontra maior oposição. Apesar desta resistência, existem professores/as interessados em fazer um trabalho a partir desta perspectiva, porém, ainda não têm clareza do que significa um modelo co-educativo na Educação Física.

Um modelo co-educativo nesta disciplina seria possibilitar um desenvolvimento equitativo dos sujeitos em todas suas potencialidades emocionais, cognitivas, motoras e físicas, independente do sexo ou gênero. Tanto homens como mulheres têm o direito de participar nos jogos e atividades estabelecendo relações equilibradas, evitando as discriminações e, reconhecendo as características de cada sujeito como válidas, importantes, e necessárias. Em síntese, um modelo co-educativo na educação Física implica mudar a concepção dualista e biológica do ser humano por uma mais harmônica e total, reconhecendo as individualidades e permitindo uma igualdade de condições para os seres humanos.

4. 2. 1. Como se manifesta o sexismo na Educação Física

Que atitudes sexistas apresenta o professor e a professora?

- ◆ Tratamento forte e agressivo para os homens.
- ◆ Um tratamento delicado para as mulheres.
- ◆ As professoras gostam mais de trabalhar com as turmas de meninas em espaços fechados.
- ◆ Quando trabalham em turmas mistas, o grau de exigência é menor para as meninas.
- ◆ A linguagem costuma ser diferente para as meninas, já que são consideradas mais delicadas.
- ◆ Trabalha com as meninas danças e ginástica, com os homens futebol e atletismo.

- ◆ Presta maior atendimento aos homens.

Que atitudes experimentam os alunos e alunas ?

- ◆ Os homens se mostram mais interessados para realizar um trabalho.
- ◆ As meninas se mostram preguiçosas para trabalhar na aula.
- ◆ Os meninos ocupam maior espaço que as meninas nos jogos.
- ◆ As meninas se motivam mais a atividades como dança ou ginástica.
- ◆ Os meninos gostam mais de futebol.

4. 2. 2. O antigo Paradigma na Educação Física

Desde o início desta dissertação, temos mostrado e insistido no antigo paradigma da Educação Física, sobre o qual se fundamentou nossa profissão por mais de um século, paradigma cartesiano, positivista, biológico, esportivo e sexista. No entanto, os paradigmas tem a ver com o pensar e agir histórico e estão entre o real e as utopias, entre o que temos e o que gostaríamos de ter. Assim, retomaremos algumas realidades da Educação Física que apresentam elementos para reforçar estereótipos de gênero e suas seqüências, para propor, a partir delas, algumas possibilidades de construir utopias para uma classe de Educação Física não sexista.

- Conceito de corporeidade estreito.

A discussão sobre o corpo e o que ele representa está alheia na escola e mais ainda na aula de Educação Física. Continua-se percebendo o corpo como se não tivesse história, como se ele não respondesse às políticas de uma sociedade, e não fosse o reflexo de uma cultura. São muitos, portanto, os corpos que temos numa sociedade e, em conseqüência, seriam múltiplas as vivências corporais que precisam destes corpos.

Nesta perspectiva, ASSMANN (1994) argumenta que o corpo na modernidade é outro corpo, é corpo executivo, fetiche, cultura, hiper-genitalizado, atleta, campo de valor de troca e de mercadoria de órgãos, corpos feitos pela mídia, em síntese são muitos os corpos que se precisam, que se constroem, por isso a Educação Física deveria ser mais flexível e oferecer mais possibilidades de movimentos que permitam desenvolver uma corporeidade mais lúdica, autônoma e sem divisões, uma corporeidade mais harmônica e fluida. Não se precisa de um corpo voltado só para a técnica, para realizar movimentos desprovidos de significado e sensibilidade, precisa-se de um corpo sensível e criativo.

Conseqüência: desconhecem-se os diferentes tipos de corpos, portanto, só se tem em conta um modelo a desenvolver o "masculino" e voltado ao aspecto físico, negando, de fato, a existência das diferenças e outras potencialidades que os seres humanos podem trabalhar

- Vigência do paradigma cartesiano

Ainda persiste um paradigma fundamentado em dicotomias e oposições: corpo/alma; homem/mulher; natureza/cultura físico/cognitivo trabalho/jogo. Paradigmas que precisamos mudar, já que estas dicotomias têm perpetuado uns valores em detrimento de outros e, igualmente estabelecido dicotomias sem permitir um desenvolvimento equitativo. Pensamento que, da mesma maneira, tem ocasionado uma visão estreita do mundo do ser humano, negando as múltiplas possibilidades para exercer sua sexualidade, assumir seu gênero, e de explorar uma infinidade de movimentos.

Conseqüência: fragmentação do sujeito e do conhecimento, criação de dicotomias atuando como opostas e não como complementares, designando à Educação Física a função do desenvolvimento físico do sujeito através do movimento mecânico, negando a conformação de um ser autônomo, livre e solidário.

- Concepção biológica do corpo

A Educação Física tem concebido o corpo a partir de uma só óptica, a biológica, concepção que levou a Educação Física a centrar-se apenas no desenvolvimento físico, marcando, desta maneira, diferenças entre as atividades e os esportes que poderiam trabalhar homens e mulheres, causando, por sua vez, discriminações e estereótipos. Trabalhando em grupos mistos não se consegue um desenvolvimento motor igual, as mulheres são mais fracas, os homens mais fortes, estes são os argumentos ainda usados pelos docentes para justificar a divisão por sexo nas turmas de Educação Física o que nos mostra uma vez mais que ainda prevalece o aspecto biológico. Concepção que levou a Educação Física a ser uma disciplina mais preocupada com o desenvolvimento físico e, em consequência, o rendimento, as marcas e os resultados são os objetivos principais.

Conseqüência: reforça e estabelece estereótipos de sexo e gênero, se desenvolvem algumas qualidades físicas em detrimento de outras, não permite um desenvolvimento mais eqüitativo entre homens e mulheres.

- Visão esportiva a partir de um modelo androcêntrico

Ao não ter-se clareza do objeto de estudo da Educação Física, os esportes se converteram quase no único fim, no único conteúdo da disciplina, deixando de lado outras técnicas corporais que permitem um desenvolvimento mais equilibrado nos sujeitos. Atividades expressivas, criativas, rítmicas e lúdicas foram excluídas, impondo-se o ensino de exercícios técnicos e repetitivos, cujo objetivo é o rendimento e a melhora de um movimento em função do esporte.

Conseqüência: Imposição de um modelo androcêntrico na Educação Física, desconhecendo os modelos feminino; portanto, a mulher deve submeter-se aos esportes e às atividades designadas socialmente como masculinas, ocasionando isto a desmotivação das mulheres pela prática de atividades físicas e, por conseguinte,, seu atraso motor com respeito aos homens

- O rendimento como principal objetivo

Ao serem os esportes o principal conteúdo da Educação Física,, o rendimento se impõe como um fim. Os professores e professoras estão interessados mais numa marca, num tempo. Por esta razão, cada vez é mais difícil um trabalho co-educativo, já que o mais importante é competir com os outros sem propiciar o rendimento individual, a superação pessoal. Um dos professores entrevistados argumenta ao respeito: "*para mim essencialmente que vejo desde um ponto competitivo, de preparar os alunos para ganhar, então para chegar a essa meta tenho que fundamentar muito bem os meninos no pouco tempo que tenho*" (Vitor). Nesta colocação, o professor mostra que o mais importante é a competição e, para lograr este propósito,, precisa de exercícios mecânicos e repetitivos e com um nível de exigência que, segundo o mesmo professor, as alunas não estão em condições de responder.

Conseqüência: esta visão competitiva tem deixado de lado as mulheres, as quais ao sentir-se "menos capazes" se desmotivam para realizar a aula de Educação Física; igualmente reforça, diferenças biológicas e aumenta os estereótipos de gênero ao medir as capacidades entre os sexos.

4. 2. 3. Do antigo paradigma a um novo paradigma

Retomando os elementos do antigo paradigma que ainda estão vigentes nas aulas de Educação Física e em nossa cultura, veremos como temos uma nova sociedade, com outras necessidades, outros corpos, outra relação destes com o meio e com o em torno, logo, outros movimentos e outros gêneros que a Educação Física tem que assimilar para evoluir também ao ritmo da sociedade. Nesta ordem de idéias, faremos uma relação entre o velho paradigma das características da sociedade e do corpo para contrapor com o novo paradigma com suas necessidades e requerimentos.

No paradigma antigo, existia a máquina dura, pesada, "bruta" que requeria a força para ser manipulada. No novo paradigma, as máquinas são mais leves, "inteligentes", portanto, não é mais requerida a força nem o trabalho dos grandes grupos musculares. Em conseqüência, a mão começa a adquirir outra função e as qualidades coordenativas finas são mais desenvolvidas.

No antigo paradigma, os movimentos eram lineares e rígidos. Hoje o movimento, como afirma DELEUZE (1992), se define mais a partir de um ponto de alavanca, ou seja, movimentos mais harmônicos, livres e expressivos.

O tempo e o espaço no paradigma antigo eram controlados e as distâncias eram grandes. No novo paradigma a *Internet* e a *telemática* nos permitem comunicarmos com o outro lado do mundo em questão de minutos. Portanto as noções de tempo e espaço são outras. A informática desmaterializa o mundo já que as ferramentas com que interage são outras e tendem a minimizar-se e desaparecer.

O sensível ganha um espaço no conhecimento e o novo paradigma é o sutil, o perceptivo. Os sentidos adquirem uma nova dimensão e começam a ser importantes novamente nas aprendizagens. Por isso, todo conhecimento, na

opinião de ASSMANN "tem uma inscrição corporal e se apóia numa complexa interação sensorial "(1996, p.32). O paradigma da razão que caracterizou nossa cultura ocidental dá um passo à emoção, que já não é mais exclusividade do sexo feminino

A escola resiste a aceitar que a cognição é permeada pela paixão e por tensões heterônomas, quando isto, na verdade, é tão real ao ponto de se poder afirmar que são efetivamente as emoções, e não as cadeias de argumentos, as que atuam como provocadoras e estabilizadoras das redes sinápticas (as conexões dos neurônios no cérebro), seja impondo-nos fechamentos prematuros, ou mantendo uma plasticidade que resiste à sedimentação"(ASSMANN, 1996, p 33).

O corpo, como construtor de cultura e concebido no antigo paradigma como dividido e oposto, no novo paradigma penetra em todas as esferas da cultura. É um corpo indivisível, flexível, criativo, sensível que interage em permanente harmonia com a natureza, as máquinas e o em torno; um corpo que precisa múltiplas possibilidades motrizes afetivas, para lograr um desenvolvimento de acordo com as necessidades do mundo Pós-moderno; é um corpo único, que já não é masculino nem feminino.

Quanto ao movimento, no antigo paradigma as expressões motrizes tem-se reduzido aos esportes, limitando o movimento e deixando de lado outras expressões e técnicas corporais lúdicas, agonistas, estéticas etc. Quando o corpo tem mais contato com a natureza, os esportes e as técnicas corporais ficam orientadas a esta nova visão do mundo.

O paradigma antigo que caracterizou os esportes foi a competição e o recorde, com o objetivo exclusivo de competir e de ganhar do outro. No novo paradigma o importante é a superação pessoal e um tempo para lograr estas possibilidades individuais.

No antigo paradigma, a biologia se reduz ao funcional causa-efeito-função, e o corpo é percebido como natural. No novo paradigma o corpo é produto de uma cultura e se constrói em permanente interação com a natureza e o entorno,

modificando sua biologia independente de seu sexo e gênero.

O paradigma patriarcal, masculino, considerado sempre como o melhor o, mais capaz, sobre o qual sempre se explicou o mundo, se inverteu. O músculo mudou pelos sentidos e o físico não tem mais importância. Precisa-se de um corpo sensível, ágil, ou seja, um modelo feminino do mundo.

Em conseqüência, poderíamos dizer que às portas do século XXI os conceitos de corpo, sujeito e movimento são outros. As novas tecnologias levarão a estabelecer uma relação diferente com a máquina, a natureza e o em torno, e as dicotomias propostas até o momento estão-se modificando e se diluindo. Como conseqüência, a escola e, especificamente a Educação Física, não pode continuar aplicando modelos antigos ou modernos, a alunos e alunas que estão em outra realidade, que são pós-modernos.

Finalmente, retomando as palavras de ARBOLEDA poderíamos dizer que a Educação Física, na perspectiva de gênero, deveria :

Constituirse en un medio de exhortación interior que posibilite el juego coordinado de singularidad y multiplicidad, es decir, asumir el cuerpo como una unidad en la que se sintetiza la autopercepción de la persona en la que tiene asiento la conciencia del yo, que entra en conjugación con el cuerpo como centro de interrelación con la realidad que permite la construcción tanto del yo social; como de la identidad que los otros avalan, [...] por tal razón la Educación Física há de pensarse como una poética del cuerpo y de la motricidad. [...] debe proponerse desarrollar la piel, educar los sentidos, reivindicar los pequeños movimientos, la levedad del cuerpo proveer experiencias (1998, p. 11).

É uma Educação Física criativa, sensível, aberta às mudanças e construtora de sonhos e utopias; uma Educação Física que não reforça diferenças nem dicotomias; ao contrário está à procura desse ser imaginário, e futurista que falou o *cyborgs*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estereótipos de gênero são uma realidade que atravessa diferentes espaços da sociedade, ocasionando desigualdades, discriminações e, por conseguinte, um desenvolvimento não equitativo entre os seres humanos. Abordar esta problemática é uma necessidade que está na ordem do dia em nível mundial. Não obstante a escola e os professores/as parecem não perceber isto como um problema, e continuam reproduzindo estereótipos, através de metodologias, conteúdos e linguagens nas suas aulas.

Mudar os paradigmas vigentes durante várias gerações parece tarefa difícil. No entanto, poderíamos destacar que assim como a maneira de conceber as diferenças sexuais é recente, o conceito de gênero começou a ser incluído nos discursos a partir dos anos 60. Além disso, os esportes, como os concebemos, é um fenômeno moderno, e a maneira de conceber o corpo mudou, fato que nos leva a pensar que as coisas não são tão eternas, portanto são factíveis de mudança.

A Educação Física não é isolada, mas forma parte de um contexto que é a Educação e esta por sua vez, está inserida em um universo macro que é o país e suas realidades. À vista disso, esta disciplina não pode desconhecer esse universo geral que a afeta aos sujeitos que formam uma sociedade. Sujeitos que igualmente fazem parte de uma cultura que através de suas leis, códigos, linguagens, forma suas identidades. Na Pós-modernidade estas identidades são múltiplas e superam as dicotomias presentes até agora. Isto leva a Educação Física a se adaptar a esta nova realidade, reconhecendo a heterogeneidade de corpos, sexos, gêneros, todos eles igualmente com uma imensa gama de necessidades, desejos, sentimentos e requerimentos.

O corpo tem sido o elemento fundamental para estabelecer diferenças entre homens e mulheres. A partir de suas características fisiológicas e anatômicas, a

sociedade designou papéis e funções a cumprir, marcando diferenças entre homens e mulheres. Esta concepção biológica do corpo mudou, este já não se concebe como um elemento exclusivamente biológico, senão como uma construção cultural, em permanente evolução.

Em conseqüência, o conceito de corporeidade está em jogo. Não é mais o corpo a serviço de uma sociedade industrial que precisa do desenvolvimento dos músculos. É ao contrário um corpo que estabelece uma relação diferente com a natureza, as máquinas e seu em torno. Portanto, o direito à auto-estima e à alegria de viver se impõe, e estas não estão dadas apenas através do conhecimento acadêmico, mas através de múltiplas relações de igualdade de condições de oportunidades para um desenvolvimento equitativo, na qual se tenha em conta os elementos humanos e a vida. Estes devem ser proporcionados em todos os espaços da escola e, fundamentalmente, nas aulas de Educação Física.

No entanto, estas mudanças não acontecem por si mesmas, mas são provocadas por diferentes atores, entre eles professores e professoras. Assim, temos que recuperar os silêncios dos pedagogos e pedagogas da Educação Física sobre a maneira que eles e elas têm percebido e pensado o mundo e, desta forma, poder questionar os pressupostos sobre os quais foram construídos os estereótipos de gênero. O propósito é entender melhor a origem de sua concepção de Educação Física e de sua prática pedagógica, que os levam a reproduzir modelos conservadores, que não permitem que os sujeitos tenham as mesmas igualdades de condições para desenvolverem todas as potencialidades motrizes, coordenativas, lúdicas sensitivas, rítmicas.

Uma vez mais queremos enfatizar nas novas tecnologias, os avanços científicos, a relação do ser humano com tudo o que o cerca, a natureza e as máquinas, obrigando-nos a procurar novas alternativas motrizes e variedade de esportes, que permitam que os seres humanos, independentemente de seu sexo, gênero, classe, etnia ou crença possam desenvolver-se de uma maneira mais harmônica.

A sociedade nos convida,, em cada um de seus espaços, a estabelecer relações diferentes nos níveis afetivo, sexual, lúdico, de trabalho, e intelectual. Por tal razão, as mudanças devem começar a ser feitas no nível individual e desta maneira poder influir no coletivo, e no social. Isto se consegue somente a partir das mudanças de paradigmas: do paradigma cartesiano, positivista racional para um paradigma integrador, emocional, sensitivo. Um mundo onde interagem o masculino e o feminino, não como opostos, mas como complementares; um mundo em equilíbrio, onde os componentes masculinos e femininos estão presentes em todas as ações da vida.

Precisamos de uma Educação Física mais humana e integradora, onde os esportes e as atividades motrizes sejam um meio e não um fim. Uma Educação Física onde o movimento humano seja a categoria central do ensino e através dele, poderão se desenvolver funções criativas, comunicativas, e explorativas, como diria KUNZ (1991). Mas isto só poderá acontecer quando a Educação Física e o esporte forem questionados, ou seja "sua evidencia e inquestionabilidade discutidas e o sentido de sua prática e sua relação com o contexto Sociopolítico e econômico do país entendidos". (id. p. 186).

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Neisi. "Meninos pra cá, meninas para lá". Tese de mestrado, Universidade GAMA FILHO. Rio de Janeiro, 1993.

ACUÑA, Sara. "Dos caminos en el proceso de ser jóvenes In: CREMADES, María, ALVAREZ, Cristina, URRUZOLA, María." "Coeducación e tiempo libre". Madrid: Popular S.A., 1995.

ALMEIDA De, Miguel. "Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do su de Portugal". In: Anúario Antropológico 95. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. "Senhores de si: Uma interpretação antropológica". Lisboa: Fin do seculo, 1995.

ARANGO, Luz, LEON, Magdalena, VIVEROS, Mara (comp.) "Género e identidad: ensayos sobre lo femenino e lo masculino". Santa-fé de Bogotá: Uniandes, 1995.

ARANA, Sáenz . "Preferencias Académicas e Educación Secundaria: Un estudio com perspectiva de género". Santafé de Bogotá: Cooperativa Magisterio, 1998.

ARBOLEDA, Rubiela. "El cuerpo en la nueva cultura". Documento de trabajo Universidad de Antioquia, Medellin, 1997.

ASSMANN, Hugo. "Metáforas novas para reencatar a educação: epistemologia e didáctica". Piracicaba: UNIMEP, 1996.

AZEVEDO, Tania. "A mulher na Educação Física; preconceitos e estereótipos". Niteroi: Faculdade de Educação da UFF, 1988. Dissertação de Mestrado em Educação.

_____. "Paradigmas educacionais e corporeidade". Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BADINTER, Elisabeth. "XY, La identidad Masculina". Santa-fe de Bogotá: Norma, 1994.

_____. "Um e o outro". Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BERNARD, Michel. "El cuerpo". Barcelona: Paidos, 1985.

BONILLA, Else. "La mujer colombiana en la universidad y en el mundo del trabajo". Santa-fé de Bogotá: Documento CEDE 093, 1993.

BUENFIL, Rosa. "Discursos educativos de un horizonte postmoderno". In APORTES 47. "La postmodernidad: implicaciones para la educación". Santafé de Bogotá: DIME, 1997.

BOURDIEU, Pierre. "La Distinción: criterios e bases sociales del gusto" Madrid: taurus, 1988.

_____ " Sociologia e cultura, Cómo se puede ser deportista? "México: Grijalbo, 1988.

_____. A dominacão Masculina. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 1995.

BUARQUE De, Aurélio. "DICIONÁRIO AURÉLIO BÁSICO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 1 Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S. A 1988.

CASTELLANOS, Gabriela. "Existe la mujer? Género, lenguaje e cultura" In: ARANGO, Luz, LEON, Magdalena. "Estudios de Género e identidad". Bogotá: UNIANDES, 1995.

CATALA, Silvia Elena. "Algunas reflexiones sobre educación e sexismo". In: Revista de Educación. "Espacios en blanco" Argentina: 1994.

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN, CULTURA E DEPORTES. "Mujer e Deporte. Islas Canarias: gobierno de canarias, 1997.

CONNELL, R.W. "Políticas da masculinidade". In. EDUCAÇÃO E REALIDADE, Vol 21 Jan/jun. 1995.

_____ "Organização social da masculinidade" In. VALDES, Teresa e OLAVARRIA, José (eds) "Masculindades: Santiago de Chile: ISIS 1997.

COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina. "Uma Questão de Gênero". Rio de Janeiro ; Rosa dos tempos, 1992.

COSTA, Jurandir. "O referente da identidade homossexual". In: PARKER, Richar e, BARBOSA, Regina (org). "Sexualidades Brasileiras". Rio de Janeiro: Relume, 1996.

_____ "A construção cultural da diferencá dos sexos". In: Coletânea VII Encontro de Orientação sexual. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo:Campinas, 1996.

- CORTADA, Esther. "Escuela mixta e coeducación en cataluña durante la II república". Madrid: Instituto de la mujer, 1988.
- CORREA, Sonia. Gênero: reflexões conceituais, pedagógicas e estratégicas, relações desiguais de gênero e pobreza, S. O. S Corpo, Recife, Abril de 1994 de Janeiro: nova fronteira, 1993.
- CREMADES, Maria. "La coeducación como propuesta". In., ACUÑA, Sara (org.) "Coeducación y tiempo libre". Madrid: Popular S.A 1995.
- CULTURA. "Organo de la educación" Tunja: Tomo VI Ns 70 e 71, 1933.
- CUARTA CONFERENCIA MUNDIAL DE LA MUJER, Beijing, China, Septiembre de 1995. Documento reproducido por el MOVIMIENTO SOCIAL DE MUJERES, Presidencia de la república. Santafé de Bogotá. 1996.
- DAOLIO, Jocimar. "A construção cultural do corpo feminino ou risco de se transformar meninas em "Antas". In: ROMERO, Elaine (org). "Corpo mulher e sociedade", Campinas: Papyrus 1995.
- DELEUZE, Gilles. "Conversações 1972-1990" Brasil: Editora 34, (1992).
- DIRECCION DE EDUCACION PUBLICA. "Introducción a la educación física escolar". Cundinamarca: Biblioteca del maestro 1936.
- DURKHEIM, Emilio. " Da divisão do trabalho social: As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa". São Paulo: Abril cultura, 1978.
- EQUIDAD PARA LAS MUJERES. "Compromisos de colombia com suas mujeres.Acuerdos en conferencias internacionales". Santafé de Bogotá: UNICEF, 1996.
- ECO, Umberto. "Como se hace una tesis". Barcelona: Gedisa,1994.
- ESPINOSA, Adriana. "Uma proposta conceptual e metodológica para construir mejores alternativas de formación e desarrollo integral de las personas". Santa-fé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Dirección Nacional para las mujeres, 1998.
- ESTEVES, José. "O esportes e as estruturas sociais". Lisboa: Prelo Ed. 1975.
- FARIA, J. Alfredo. "A mulher idosa e as atividades físicas sob o enfoque multicultural". In: ROMERO, Elaine. "Mulheres em movimento". Vitória: EDUFFES, 1997.
- FLECHAS, Ramón. "Perspectiva tradicional, postmoderna e comunicativa ante las

nuevas realidades". In: APORTES 47. "La Postmodernidad: implicaciones para la educación. Santa-fé de Bogotá: Dimensión educativa. 1997.

FOUCOULT Michel. "História da sexualidade I. A Vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 1985.

_____. "Vigiar e punir: historia da violência nas prisões". 6 id. Petropolis: Vozes, 1988.

_____. "Microfísica do poder". 12 Edição. Rio de Janeiro: Graal Ltda. 1979.

GARCIA, B., Mila. "INICIOS DEL DEPORTE FEMENINO". In: Ministerio de Asuntos Sociales. "El Ejercicio Físico e la práctica de las mujeres". Madrid: Instituto de la Mujer, 1992.

GARCIA, Miguel. "Programas de Educación Física femenina para Segunda enseñanza" Santa-fé de Bogotá: Ministerio de Educación, 1955.

_____. "Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar". In ROMERO, Elaine(org), "Corpo, mulher e sociedade" São Paulo: Papirus, 1995.

GOELLNER, Silvana. "Jean-Jacques Rosseau e la educación del cuerpo". In: "sirc" Revista digital Año 2, N 8. Buenos Aires. 1998.

GONZALEZ, Fernando. "La pedagogia: un flujo de deseo e de poder. In: APORTES 47. La Postmodernidad: Implicaciones para la educación". Santa-fé de Bogotá: DIME 1997.

GUERRA, Lucia. "La mujer Fragmentada: historias de un signo" Santa-fé de Bogotá: Casa de las Américas, 1994.

HALES, Dianne. "O sexo forte" In: Revista Veja. 10 de Março 1999.

HARRYS, Doroty. "Por que practicamos deporte?. Illinois: Edit. Jins 1981.

HARAWAY, J. Donna. "Ciencia, cyborgs e mujeres: La reinención de la naturaleza". Valencia: Edi. Catédra. 1995.

_____. "Um manifesto para os cyborgs: Ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: BUARQUE, Heloisa (org). "Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KUNZ, Eleonor. "Educação Física: ensino & mudancas". Injuí: UNIJUI 1991.

LAKATOS, Eva, MARCONI, Maria. "Fundamentos de metodologia científica". São Paulo: Atlas, 1991.

LAURETIS De, Teresa. "A tecnologia de gênero". In: BUARQUE De, Heloisa. "Tandências e impasses: O feminismo como crítica da cultura". Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAGARDE, Marcela. "Género e feminismo: Desarrollo humano e democracia". Madrid: Horas e horas, 1996.

LAQUEUR, Thomas. La Construcción del sexo, Cuerpo e Género desde los Griegos hasta Freud. Feminismos, Instituto de la Mujer, Universidad de Valencia, 1994.

LOURO, Guacira L. "Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista" Petropolis: Vozes, 1997.

_____. "Educação e gênero: a escola e a produção de feminino e do masculino". In: Da SILVA, Luis e De AZEVEDO, José. ".Reestruturação curricular, teoria e pratica no cotidiano da escola", Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p : 172-183.

_____. "Historia e educação: construção e desconstrução" In: Educação e realidade. Porto Alegre, v 20. 1995.

MAUSS, Marcel. " Técnicas corporales" In: "Sociologia e antropologia". São Paulo EDUSP. 1974.

MEAD, Margaret. "Adolescencia, sexo e cultura en Samoa" Barcelona: Planeta, 1984.

_____. "Sexo e Temperamento". São Paulo: Perspectiva, 1969.

_____. "Masculino e femenino". Madrid: Minerva ediciones, 1994.

MINISTERIO DE EDUCACION E CIENCIA. "Guía para uma Educación Física no sexista" Madrid: dirección general de renovación Pedagógica, 1990.

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES. "El ejercicio Físico e la práctica deportiva de las mujeres". Madrid: Instituto de la Mujer, 1992.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. "Evolución del programa INEM 1970-1982". Santa-fé de Bogotá, 1982.

_____. "Marco general Programas curriculares de Educación Física, Recreación e Deporte, basica secundaria e media vocacional" Santa-fé de Bogotá: MEN. 1986.

" Plan decenal de educación 1996-2005: La educación un compromiso de todos". Santafé de Bogotá: MEN, 1998.

"El plan decenal en marcha: gestión e resultados 1996-1998; propuesta de operacionalización de los programas del plan decenal. Santa-fé de Bogotá. MEN. 1998.

MISIÓN CIENCIA EDUCACIÓN E DESARROLLO. "Colombia al filo de la oportunidad". Santa-fé de Bogotá: Presidencia de la República, 1994.

"Boletín de estadísticas educativas 1995 (Preescolar, primaria, secundaria)". Santa-fé de Bogotá: MEN, 1997.

"Programas de Educación Física: Para las escuela primarias, colegios de Segunda enseñanza e escuelas normales de Colombia" Santa-fé de Bogotá: MEN, 1956.

Elementos para un análisis del Desarrollo de la Educación Física en Colombia. Serie Guías. Santa-fé de Bogotá. 1995.

MEDINA, João Paulo. "O brasileiro e seu corpo". Campinas: Papirus, 1990.

MOORE, Henrietta. "Undestaing Sex and gender". Londres: Routledge, 1997, p 813-830. Tradução de Júlio Assis Simões para uso didáctico.

NORBERT, Elias. "O Processo Civilizador: Uma história dos costumes: Volumen I Rio de Janeiro: 1994.

OVIEDO, José. "El juego de las diferencias. Postmodernismo e feminismo, normatividad e lee. In: Género e sociedad, vol 1. N 3, Enero-Abril 1994.

LAQUEUR, Thomas. "La Construcción del sexo: Cuerpo e Género desde los Griegos hasta Freud" Madrid: Catédra, 1994.

OBIOLS, Guillermo e Di SEGNI, Silvia. "adolescencia: Postmodernidad e escuela secundaria". Santafé de Bogotá: Norma, 1997.

OLIVEIRA GREICE KELLY. "Aulas de Educação Física para turmas mistas ou separadas pôr sexo? Uma analise comparativa de aspectos motores e sociais.". Campinas: UNICAMP , 1996. Dissertação de mestrado em Educação Física.

PEDRAZA, Zandra. "En cuerpo e alma". Bogotá: Corcas, 1999.

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. "Igualdad desarrollo e paz para todas las mujeres del mundo: Síntesis de la plataforma de acción e de compromisos

internacionales, Cuarta conferencia Mundial de la Mujer, Beijing, China, Septiembre de 1995. Santa-fé de Bogotá: Atípicos, 1995.

_____, dirección Nacional para la equidad de la mujer. "Mi mama me mimá, mi papá fuma pipa: por una educación com igualdad de oportunidades para niños e niñas". Santa-fé de Bogotá: Panamericana, 1995.

_____. "Equidad para las mujeres". Santa-fé de Bogotá, 1997.

RODRIGUEZ, María. "Identidades: El profesor de Educación Física en los escenarios de la Posmodernidad. In: Revista virtual SIRC. Argentina 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. "Educação infantil, classe, raça e gênero" In: Temas em debatê". fundação Carlos Chagas. S.P. n 96, p 58-65 fev. 1996.

_____. "A Educação Física, os esportes e as mulheres: Balanço da bibliografia brasileira". In: ROMERO, Elaine (org) "Corpo, mulher e sociedade". Campinas: Papyrus, 1995.

ROMERO, Elaine. (org). "Corpo, Mulher e Sociedade". Campinas: Papyrus, 1995.

_____. "Mulheres em movimento" Vitoria: EDUFES, 1997.

_____. "Estereótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física". São Paulo 1990: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado.

_____. "Diferenças entre meninos e meninas quanto aos estereótipos: contribuição para uma política de desmistificação". In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Maria, v 14, n1 p 24-28, sep 1992.

RODRIGUES, José Carlos. "El Tabu do corpo". Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

RODRIGUEZ, Viviana. "La mujer en la Educación Física en Colombia", Bogotá 1997, Tese para obter o título de licenciada na Universidad pedagogica Nacional.

ROSSEAU, Jua Jacobo. "El Emilio o de la Educación". Barcelona: Fontanella, 1973.

SEGUNDA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA MUJER Y EL DEPORTE. Windhoek, Namibia, del 19 al 22 de Mayo de 1998.

SCOTT, Joan. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica" In: Revista.

"Educação e realidade". Porto Alegre: v.20, n 2 p.71-99. 1995.

SCRATON, Sheila. "Educación Física de las niñas : un enfoque feminista" Madrid: Morata, 1992.

SARAIVA, Maria Do Carmo. "Co-educação Física e esportes: Quando a Diferença é Mito". Rio Grande do Sur: Unijui, 1999.

_____. "Quando a diferença e mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação físicas. Florianópolis, 1993. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Ciências da Educação.

SOUSA, Eustaquia Salvadora de. "Meninos, a marcha! Meninas, a sombra a historia da educado física em Belo Horizonte" Belo Horizonte 1994 Teses doutorado. UNICAMP, Faculdade de Educação.

SOARES, Carmen. "Imagens da Educação Física no Corpo". Campinas: Autores Associados, 1998.

THOMAS, Florence. "Conversaciones com un hombre ausente". Santa-fé de Bogotá: Arango Editores, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA, Biblioteca Central. "Normas para apresentação de trabalhos". Curitiba: Editora UFPR, 1996.

VASCO, Carlos E. "Currículo, pedagogia e calidad de la educación" In: Revista Educación e cultura N 30. "Consatreuir currículo", Santafé de Bogotá: FECODE, 1993.

VACA, Angel H. "Compilación de disposiciones sobre Educación Física en Colombia" Santa-fé de Bogotá: UNIVALLE, 1985.

WERNECK, Christianne. "O uso do corpo pelo jogo de poder na Educação Física. Belo Horizonte, 1995. Dissertação, Mestrado Treinamento Esportivo. Escola de Educação Física da UFMG.

WELLS.L. Christine. "Mujeres, deporte e Rendimiento: Perspectiva fisiológica". Vol 2. Barcelona: Paidotribo, 1992.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- ARIÈS, Philippe. "História social da Criança e da Família". Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- ANEON, Jean. "Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais", São Paulo: 1990.
- ASKEW, Sue e ROSS, Carol. "Los chicos no lloran: el sexismo en educación" Barcelona: Paidós Educador, 1991.
- BALL, S.J. "Foucault e la educación: Disciplinas e saber " Madrid: Morata, 1993.
- BALLARIN, Pilar. "Desde las mujeres: modelos educativos: Coeducar/segregar?". Granada: GRANADA, 1992.
- BEER, David. "Ideología, Posmodernidad e educación física: debaté ausente, ideologia presente". Argentina: Sirc: Revista virtual 05/98.
- BAKER, Susan W. "Biological Influences on Human Sex and Gender, Review Essae" Autumn 1980, vol 6, n 1.
- BARBIERI, Teresita de. "Sobre La categoria de gênero. Uma introdução teórico metodológica". Recife: S. O. S CORPO 1993.
- BEHAR, Ruth. Mulheres escrevendo a cultura: uma outra versão da historia da antropología americana, departamento de antropologia, Universidad de Michigan, Trad. Daniel Schroeter Simião.
- BUARQUE, De H. Heloisa de (org). "Temdências e impasses: o feminismo como crítica da cultura: Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- _____. "Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: 1991
- BRUNS, Heloisa.(org) "Conversando sobre el cuerpo". Campinas: Papirus, 1985.
- BROWN, Peter. Corpo e sociedade, o homem a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo.
- BERNARD, Michel. El cuerpo. Ediciones Paidós, Traducción de Alberto Luis Bixio.
- BEER, David. Ideología, Posmodernidad e Educación Física: Debaté ausente, ideologia presente. In: SIRC, Revista Virtual. Argentina 1998.
- BROWN, Peter. Corpo e sociedade, o homem a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo.

- BRICEÑO, Manuel. "Los juegos olímpicos en la antigüedad" Santa-fé de Bogotá: Caro e Cuervo, 1990.
- BRUEL, María R. "O corpo em movimento". In: REVISTA MOTRIVIVENCIA, Universidade Federal de Sergipe, 1990.
- CAMACHO, María. "Hacia una nueva concepción de la historia de la Educación Física en Colombia". In: Documentos. Asociación Colombiana de profesores de Educación Física. Santafé de Bogotá 1992.
- CASTRO, Lucía De. "Culto al cuerpo, modernidad e medios de comunicación", In: sirc, "revista virtual" Buenos Aires: 1998.
- CHINCHILLA, Victor. "Educación Física en Colombia en el proceso de Modernización 1900-1950. Artículo de la tesis. Santa-fé de Bogotá, 1999.
- DANTAS, Estelio (org). "Pensando o corpo e o movimento" Rio de Janeiro: Shape, 1994.
- De LAURETIS, Teresa. "A tecnologia do Gênero". In: BUARQUE, Heloisa (org). Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco 1994.
- DELAMONT, Sara. "Os papeis sexuais e a escola" Lisboa: Livros horizonte, 1985.
- DENIS, Daniel. "El cuerpo enseñado" Barcelona: Paidós, 1992.
- DUNNING, Eric, MAGUIRI, Joseph. "As realções entre os sexos no esporte". In: "Estudos feministas", N 2, 1997.
- FASTING, Kari. "Nuevas estrategias para una coeducación en la Educación Física" In: MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES. "El ejercicio Físico y la práctica deportiva de las mujeres". Madrid. 1992.
- FACIO, Alda. "Cuando el género suena, cambios trae (Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)". Caracas: "la Escarcha Azul", 1992.
- FAINHOLC, Beatriz. "Hacia una escuela no sexista", Buenos Aires: AIQUE. 1995.
- FRAGA, Alex B. Concepções de gênero nas práticas corporais de adolescentes. In: Revista movimento. Porto Alegre. V 2, n. 3 jul/dez, 1995.
- GARCIA, Mila. "Inicios del deporte femenino". In MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES "El ejercicio físico y la practica deportiva de las mujeres". Madrid: 1992.

- GARCIA, Ramon. "Diccionario: LAROUSSE". Santa-fé de Bogotá: Norma 1989.
- GASTALDO, Édison. "A forja do homem de ferro: A corporalidade nos esportes de combate". In: LEAL, Ondina (org). "Corpo e significado: Ensaio de antropologia social". Rio Grande do Sul: Edit, da universidade 1995.
- GAUDENCIO, Neisi. "Meninos para aqui meninas para lá" Tese de mestrado, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro 1990.
- GUILHERMETI, Paulo. "Do corpo medieval ao corpo moderno" In: REVISTA MOTRIVIVENCIA, Universidad Federal de Sergipe, 1990.
- GUZZELLI, Nara Maria B. "Autonomia/submissão do sujeito e identidade de gênero, São Paulo n 85, p.43-53, maio 1993.
- HERRERA, Marlene. "Proyecto: La educación de niñas e mujeres en el contexto de género": Ministerio de Educación Nacional, dirección de investigación e desarrollo Pedagógico, Santa-fé de Bogotá, 1998.
- HUIZINGA, Johan. "Homo Ludens". Buenos Aires: Alianza Editores. 1984.
- HELLER, Agnes, FEHÉR, Ferenc. "Biopolítica: la modernidad e la liberación del cuerpo". Barcelona: Península/idea, 1995.
- JAGGAR, Alison M. "Gênero corpo, conhecimento ".Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 1997.
- KOLENIACK, Helena. "No caminho do mito, do esclarecimento ou da barbarie? ". In: Revista, Discorpo N 4 São Paulo: PUC-SP. 1994.
- LERNER, Gerda. "La creación del patriarcado" Barcelona: Crítica, 1990.
- LYOTARD, Jean-François. "La condición postmoderna". Bs. As, REI 1989.
- LE DU, Jean . "El cuerpo hablado" Barcelona: Paidós, 1981.
- MARDONES, José. "La crítica Postmoderna de la Modernidad" In APORTES 47. "La Posmodernidad: Implicaciones para la educación". Santa-fé de Bogotá: DIME, 1997.
- MERLEAU, PONTY, Maurice. "Fenomenología de la percepción" Barcelona: Península, 1975.
- OSORIO, Zenaida. "Sexismo e educación: Guia para la producción de textos escolares no sexistas". Informe Final. Santa-fé de Bogotá. UNICEF.1998.
- MOURÃO, Ludmila. "A imagem da mulher esportista nos jogos da Primavera dos

- anos 50". In: VOTRE, Sebastião. "A representação social da mulher na Educação Física e no esporte". Rio de Janeiro: Central da Universidade Gama Filho, 1996.
- MORAIS De, Regis. "Consciência corporal e dimensionamento do futuro". In: MOREIRA, Wagner. "Educação Física e esportes: Perspectivas para o Século XXI". Campinas: Papirus, 1992.
- NOLASCO, Sócrates. "O Mito da masculinidade" Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETITAT, André. "A escola e a produção da sociedade". In: revista Educação e sociedade", Rio Grande do sul: V 14, n2, jul/dez de 1989
- PRIORI, Mare del. "Ao Sul do Corpo". Rio de Janeiro: José Olempio; Brasília. 1993.
- RODO, Andrea. "El cuerpo ausente". In: "debaté feminista" Santiago: Año 5, vol.10, septiembre 1994.
- RAGO, Margareth. "Epistemología Feminista, Género e História", Documento de trabalho do Departamento de Historia- UNICAMP.
- RIVERA, María Milagros G. "El Cuerpo indispensable: significados del cuerpo de la mujer". España: Horas e horas, 1996.
- _____. "Nombrar el mundo en femenino: pensamiento de las mujeres e teoria feminista". España: ICARIA, 1994.
- RESTREPO, Luis Carlos R. "El derecho a la ternura" Santa-fé de Bogotá: Arango Editores, 1994.
- SARAVI, Jorge. "Hacia una Educación Física no sexista". In: Educación y cultura". La plata: 1995.
- SALTZMAN, Janet. "Equidad e género: Uma teoria integrada de estabilidade e cambio" Valencia: Ediciones catédra, Instituto de la mujer, Universidad de Valencia., 1989
- SANTANNA, Denise (org.) "Políticas do corpo". São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- SANTINI, Silvino. "Educación Física: Uma abordagem filosófica". IJUÍ-RS: UNIJUI, 1987.
- SPENDER, Dale e SARAH, Elizabeth. "Aprender a perder: Sexismo e Educación" Barcelona: Paidós, 1980.