

## AS RELAÇÕES ENTRE CORPO E GÊNERO NA ESCOLA

Kelly Cristiny Martins Evangelista  
Tadeu João Ribeiro Baptista

**Resumo:** O trabalho pretende apresentar algumas cenas escolares relacionadas às questões de gênero presentes em uma escola de Goiânia. Para isso, buscamos observar como o controle do corpo está presente na escola e como aparecem as relações de gênero nas aulas de Educação Física. A pesquisa ocorreu em quatro turmas do ensino fundamental de uma escola estadual, em novembro de 2015. Os instrumentos utilizados foram: observação e anotações de campo. Os resultados demonstraram que a intervenção pedagógica não foi eficiente para enfrentar os desafios que as concepções generalizadas de corpo e de atividades corporais têm apresentado. O espaço escolar reproduziu valores culturais de exclusão dos mais fracos, lugar de controle dos corpos dos menos habilidosos e das meninas, refletindo práticas sociais sexistas.

**Palavras-chave:** Corpo, gênero, controle, escola.

### Las relaciones entre cuerpo y género en la escuela

**Resumen:** El trabajo pretende presentar algunas escenas escolares relacionadas con las cuestiones de género presentes en una escuela de Goiânia. Para ello buscamos observar cómo el control del cuerpo está presente en la escuela y cómo aparecen las relaciones de género en las clases de educación física. La investigación tuvo lugar en cuatro grupos de la enseñanza fundamental de una escuela estatal, en noviembre de 2015. Los instrumentos utilizados fueron: observación y anotaciones de campo. Los resultados demostraron que la intervención pedagógica no fue eficiente para enfrentar los desafíos que las concepciones generalizadas de cuerpo y de actividades corporales han presentado. El espacio escolar reprodujo valores culturales de exclusión de los más débiles, lugar de control de los cuerpos de los menos habilidosos y de las niñas, reflejando prácticas sociales sexistas.

**Palabras clave:** Cuerpo, género, control, escuela.

### Relationships between body and gender at school

**Abstract:** The paper intends to present some school scenes related to the gender issues present in a school of Goiânia. We seek to observe how body control is present in school and how gender relations appear in Physical Education classes. The research was carried out in four elementary school classes of a state public school, in November 2015. The instruments used were: observation and field notes. The results showed that pedagogical intervention was not efficient to face the challenges that generalized conceptions of body and of corporal activities have presented. The school space reproduced cultural values of the weakest exclusion, place of the less skilled and female bodies' control, reflecting sexist social practices.

**Keywords:** Body, gender, control, school.

### Introdução

As relações de gênero fazem parte da constituição e da existência humana, apresentam-se na sociedade e na escola. Ao tratar as relações de gênero, diversos autores expõem constatações que nos remetem à reflexão. Ao estudar gênero, deve-se entendê-lo como uma construção social. Segundo Scott (1995 apud ALTMANN; SOUZA, 1999), o gênero é construído a partir do referencial de homem e mulher que uma determinada sociedade atribui, ou seja, gênero é a forma de se diferenciar homem ou mulher que vai além das diferenças biológicas. Altmann (1999) esclarece que a partir da construção social rotularam-se comportamentos diferenciados, com as mulheres devendo agir de uma forma e os homens de outra. Estes estudos apontam que as crianças são percebidas e educadas através do seu gênero, constituindo uma classificação binária de ser humano, que é diferenciado a partir de suas características biológicas.

Ao perceber os sujeitos como homem e mulher, o ambiente escolar contribui com esse sistema classificatório no qual as estruturas são generificadas. Esse modelo faz com que tanto meninos quanto meninas sejam diferenciados, sobretudo, na dificuldade de acesso às experiências, já que devido ao padrão de comportamento existem restrições em relação aos espaços e atividades.

Para pesquisar as relações entre corpo e gênero e controle na escola, é importante analisar a prática pedagógica e as relações entre os pares, pensando a relação com a história do corpo e as intervenções possíveis. Por isso, o objetivo deste trabalho é apresentar algumas cenas escolares relacionadas às questões de gênero presentes em uma escola de Goiânia.

Para efetivar este objetivo, apresentamos o texto dividido em duas partes centrais. Na primeira apresentamos a discussão teórica sobre dois pontos: a discussão entre educação e gênero e, a segunda, entre corpo e gênero. Na segunda parte, procuramos “reconhecer o campo” de pesquisa estando aí contidos, a metodologia, os resultados e a discussão por meio de categorias identificadas ao longo da pesquisa.

### **Educação e gênero: conceitos e implicações**

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A educação

é um tipo de “que-fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos (LUCKESI, 1993, p. 31).

No sentido amplo, temos a educação definida por Saviani (1988) como processo de formação da competência humana, que ocorre na trajetória dos homens na sociedade. Conforme Kunz (2003), a educação deve ser vista como um processo social que indica a apropriação cultural e histórica própria. Visto que a maioria, ou emancipação, deve ser colocada como tarefa fundamental da educação, esta não se dá apenas na escola. A família, os amigos, as religiões, as práticas corporais, a mídia, entre outros, também transmite conhecimentos, ou seja, além do ambiente escolar, existem diversos espaços que formam as competências das pessoas:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Goellner (2005) aponta que o conceito de gênero surgiu por volta de 1970, tendo como referência algumas vertentes do feminismo. A partir da noção elaborada, é possível discutir com maior abrangência diferenças entre homens e mulheres. Altmann e Sousa (1999) salientam que o gênero não deve ser observado apenas pela divisão sexual, mas deve-se entender que as construções relacionadas ao gênero partem da divisão entre o masculino e o feminino. Contudo, isto é apenas o ponto de partida, e as relações de gênero não podem ser analisadas isoladamente. Ao estudar gênero,

deve-se compreendê-lo como uma construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres.

Historicamente, a partir do século XIX, os corpos começaram a ser vistos pelas suas diferenças. Nesse período o corpo analisado por sua conformação anatômica, é dividido entre masculino e feminino, ponto inicial para se pensar relações de gênero. Há de se considerar que o gênero parte de construções entre o masculino e o feminino, precisando ser analisadas do ponto de vista histórico e social, estabelecidas e determinantes da cultura (WEEKS, 2000; ALTMANN; SOUSA, 1999).

Segundo Weeks (2000), o conceito de gênero não é uma simples categoria analítica: ele é, como as intelectuais feministas argumentam, uma relação de poder. Essa relação de poder interfere no comportamento dos sujeitos. “A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2000, p. 11).

Existe, contudo, uma forma de se apresentar corporalmente que é vista nas roupas, nos perfumes, nos adereços que são influenciados pela cultura, pelos quais os sujeitos se diferenciam. Ao mesmo passo que nos diferenciamos aprendemos também a reconhecer os signos, comportamentos e expressões corporais dos iguais, o padrão cultural estabelecido que, segundo Louro (2000), para a sociedade é o homem, classe média, branco, heterossexual e cristão. A mulher neste contexto passa a ser vista como segundo sexo dentro desta categoria.

Para Goellner (2005), o conceito de gênero desestabiliza as considerações acerca do determinismo biológico, através do qual o ser humano se constrói masculino ou feminino pelas diferenças corporais e, a partir delas, se definem funções sociais distintas.

Segundo Vianna e Finco (2009), é necessário superar essas naturalizações colocadas a partir das diferenças biológicas. Ao considerar natural que os meninos sejam mais violentos e que as meninas se manifestem como “meigas”, o professor é condescendente com a construção social das relações de gênero.

### **Corpo e gênero**

A escola é uma instituição que se relaciona com a sociedade. Louro (2000), ao apresentar uma experiência neste lugar, aponta que as meninas são ensinadas a se comportarem de maneira gentil, dócil, discreta e obediente, enquanto os meninos são levados a estabelecer extremo controle de seus sentimentos. Em uma pesquisa que analisava o comportamento de professores da educação infantil, Vianna e Finco (2009) observaram que as atitudes das professoras eram direcionadas às expressões das crianças e ao controle dos corpos.

A sociedade e as instituições como a família e a escola são importantes nesse processo, de limitar os corpos, as expressões, as linguagens e os movimentos. Esse controle corporal é consolidado à medida que os adultos criam normas que regulam e controlam os comportamentos, em um processo diário de feminização e masculinização dos corpos. A autoridade age, inclusive, na contenção dos sentimentos e controle da agressividade para as meninas, e repressão da sensibilidade para os meninos. As consequências dessas influências estão nos corpos que experimentam atividades

distintas. A educação pode contribuir para a transformação dessa cultura que conduziu ao longo da história normas que padronizam o agir no mundo de homens e mulheres.

Desse modo, o processo de educação do corpo de homens e mulheres precisa ser visto para além das questões binárias e heteronormativas, considerando, o fato de todos os comportamentos serem humanos e, por isso, não se apresentarem como característicos de um sexo ou gênero específico, embora, as diferentes culturas, possam compreender essas determinações de maneiras diferentes desde a mais tenra idade. Essas características podem ser vistas no corpo, como na passagem abaixo:

Como se vê, o corpo, a condição material (física) e as diferenças entre masculino e feminino parecem não ter importância para as crianças pequenas. Na realidade, são os adultos que demarcam, desde o início, a diferença dos corpos. [...]; para as crianças, é difícil de entender porque não podem brincar juntos e qual é essa diferença. É importante pensar o quanto o corpo representa justamente essa indissociabilidade entre natureza e cultura. Se, por um lado, há um patrimônio biológico universal que torna todos os humanos membros de uma mesma espécie, por outro, há construções educativas diferentes para meninos e meninas. Assim, o corpo torna os homens e as mulheres iguais, porém também os torna diferentes (SCHWENGBER, 2012, p. 793).

É com este olhar sobre os processos de educação do corpo que iremos olhar para os resultados da pesquisa, apresentados no próximo item.

### **Reconhecendo o campo: as aulas de Educação Física escolar enquanto espaço de construção essencializada de gêneros**

A pesquisa realizada foi de caráter descritivo. De acordo com Gil:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002, p. 42).

Desse modo, compreendemos que a pesquisa nos permite analisar e identificar as características preponderantes de um dado contexto, no nosso caso, as relações de gênero na escola. Enquanto pesquisa descritiva, ela pretende perceber especificidades de um grupo, como faixa etária, classe, escolaridade, comportamento diante de práticas corporais e a relação com os pares.

Para obter os dados de maneira mais precisa, foi feita a observação das aulas de Educação Física em uma escola estadual no estado de Goiás, na cidade de Goiânia, no ano de 2015. O local não possui quadra coberta, conta com um quadro de 25 trabalhadores no corpo administrativo, 24 professores, 873 alunos, 450 do sexo masculino e 415 do sexo feminino.

A pesquisa foi realizada com quatro turmas da segunda fase do ensino fundamental, contando com a participação de 140 sujeitos, sendo que a escola possui 280 estudantes nessa fase. A comunidade é constituída por famílias da classe média e média-baixa, 30% são moradores da zona rural, os alunos têm entre seis e 35 anos de idade, existem alunos adolescentes que já exercitam alguma atividade profissional, devido às necessidades de compor a renda familiar.

A análise dos dados se deu a partir da perspectiva qualitativa, que, conforme Prodanov e Freitas (2013), depende dos dados coletados, sujeitos, técnicas e referencial teórico. A partir da descrição das observações na escola, os relatos foram sistematizados em categorias significativas para os objetivos. O comportamento ideal, controle do corpo e sexualidade foram elementos potentes para as discussões das relações de gênero na escola.

### **Sala de aula: construção e reprodução do comportamento “ideal”**

A primeira turma visitada foi uma sala com 26 alunos, entre nove meninas e 17 meninos, a escolha da cadeira era livre, mesmo assim os alunos se organizaram por gênero, de modo que as meninas formaram uma fila em um dos cantos e os meninos ocuparam o resto da sala, apenas duas meninas estavam sentadas perto dos meninos.

Durante a aula, os alunos conversavam bastante, alguns meninos não copiavam a atividade no quadro, simulavam “lutinhas”. Quando a professora pediu para que perguntassem aos pais sobre as brincadeiras com que se divertiam, eles ficaram rindo, e uma aluna que estava sentada no fundo da sala disse “minha mãe brincava na beira do fogão!” e riu, depois todos riram. Esse tipo de comentário da aluna pode ser percebido como uma forma de manter os estigmas de gênero.

Colling (2004) questiona sobre o porquê de as mulheres aceitarem certas formas de dominação, receberem esse modelo que as coloca em posição inferior. Para a autora, uma das explicações se dá na construção de um contexto de elevação da mulher que responde a esses requisitos, considerada “rainha, deusa, responsável pela nação”. Para as que não conseguem seguir esse papel, restam-lhe as punições sociais.

São as sociedades, civilizações que conferem significado à diferença. Portanto, não há verdade na diferença entre os sexos, mas um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la. As relações entre homens e mulheres, que implicam desigualdades políticas, econômicas e sociais e que configuram papéis diferenciados segundo o sexo, estão intimamente ligadas ao princípio de hierarquia (COLLING, 2004, p. 17).

Durante a segunda aula, que ocorreu no nono ano “b”, notou-se uma situação interessante: um aluno estava segurando um batom, ficou olhando-o por certo tempo e fazendo alguns movimentos com o objeto na mão. A professora, indignada, perguntou: “Vai passar batom mesmo?” O aluno riu e disse que estava só olhando. A professora complementou “pensei que tinha mudado alguma coisa do semestre passado pra cá”, depois se virou para o quadro e continuou a passar a atividade. Após o episódio, alguns alunos da sala ficaram eufóricos, rindo do colega, que seguiu encenando para que os outros continuassem com os risos. Nesse momento, a professora demonstra o que espera do aluno. Durante todas as observações, ficou evidente que existia certo controle em relação ao corpo do aluno, as atividades eram acompanhadas por olhares e risos, diversas vezes as professoras comentavam sobre o comportamento, falas e movimentos dele.

Como aponta Soares (2006), é no corpo que a cultura se insere, nem todo comportamento é aceito, exageros e transgressões estão sujeitos a avaliação que se manifesta no cuidadoso processo de educação do corpo. A educação apresenta a possibilidade de educar os corpos, valorizando, reforçando, premiando, punindo e eliminando diversos comportamentos. Para Louro (2000), as

experiências escolares cotidianas deixam marcas consideráveis na memória, quando recordadas se sobrepõem aos conteúdos curriculares.

“Os professores não são suficientemente preparados para receber um público que também não está preparado para ser escolarizado, tem-se a violência” (VIGARELLO, 2000, p. 233). Em uma entrevista, o autor traz uma importante contribuição sobre a democratização da educação e os reflexos sociais que fazem marcas nos corpos. A escola, em diversas situações, é local de produção de situações violentas relacionadas ao seu controle.

Muitos são os arranjos que envolvem a conformação do masculino. Em seu trabalho, Welzer-Lang (2001) apresenta questões sobre a construção do masculino, essa passagem consiste em eliminar todo vestígio associado ao feminino. Os meninos são conduzidos a uma sociabilização diferenciada, separados do universo das mulheres e crianças. O autor discorre a respeito do rito de passagem dos meninos. Para se tornarem homens, são exigidas muitas provações, iniciação esportiva, aparência masculina, além de adentrar e aceitar regras já estabelecidas pelos antepassados.

Os meninos precisam, para isso, incorporar condutas que sejam verdadeiramente heterossexuais. “Nesses grupos monossexuados se incorporam gestos, movimentos, reações masculinas, todo o capital de atitudes que contribuirão para se tornar um homem” (WELZER-LANG, 2001, p. 463). A cena de um menino manuseando batom não se encaixa no rígido parâmetro, não é uma atitude socialmente esperada por um garoto que está em processo de formação, o episódio com o aluno do nono ano indica que são muitas as barreiras encontradas para quem se arrisca a ultrapassar os limites de gênero e sexualidade, avanço necessário para a transformação da cultura sexista.

“Os corpos são significados pela cultura, e são continuamente por ela alterados” (LOURO, 2000, p. 14). A autora discute sobre as expectativas dadas no corpo, existe uma dedução biológica, em que cada corpo representa as identidades inscritas no sexo.

Oliveira (2004) aponta que o processo de escolarização passou por diversas diferenciações, contudo ainda existe uma preocupação fundamental com a observação e contenção das manifestações corporais dos jovens, o que ficou evidente na situação observada na escola de Goiânia.

Ritos e rotinas escolares, artefatos como o currículo, a organização dos espaços, e tempos de aprender e ensinar, as formas sutis e declaradas de uso do poder, o resultado da escolarização sobre a vida dos indivíduos, todos esses são aspectos marcantes que podem nos ensinar muito sobre o processo de gestão da formação escolar ao longo do tempo. E por isso mesmo – se tomarmos como fecunda a premissa de que vivemos numa sociedade da escolarização – podem ajudar a compreender com mais precisão se a tese da imemorialidade da dominação é uma boa chave heurística para compreender a escola e a própria sociedade. Pois se a dominação aperfeiçoa é porque continua a ser desafiada; se ela não cessa de atualizar-se é porque aquilo que a desafia parece também se atualizar a cada nova derrota (OLIVEIRA, 2004, p. 240).

Segundo Louro (2000), o padrão cultural esperado pela sociedade é: o homem, classe média, branco, heterossexual e cristão. A fala apresentada assinala a expectativa de encontrar no aluno o mesmo “homem” de “sempre”, como a docente expõe: “pensei que tinha mudado alguma coisa do semestre passado pra cá”. Isso significa que existe uma forma de se apresentar corporalmente, que é vista nas roupas, nos perfumes, nos adereços, no uso de cosméticos, diferenciados para cada gênero. A professora reproduz essa lógica social em sua aula. “Ao classificar os sujeitos, toda sociedade

estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (LOURO, 2000, p. 16). A autora considera que o processo de escolarização contribui para a construção das identidades sociais e de gênero, pois de certo modo as regras colocadas neste ambiente são importantes para a constituição das histórias individuais dos sujeitos.

A passagem descrita na observação apresenta ainda um questionamento acerca da sexualidade, no qual o aluno é colocado em avaliação.

A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objetos de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente as outras formas de sexualidade são construídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (LOURO, 2000, p. 17).

A autora afirma que os investimentos escolares têm como propósito a produção de homens e mulheres civilizados, capazes de seguirem papéis esperados na sociedade. Essas vivências não estão contidas explicitamente nos currículos escolares, elas se dão em sua maioria nas trocas cotidianas com os que configuram o mesmo espaço. “As marcas que nos fazem lembrar [...] dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossas identidades de gênero e sexual” (LOURO, 2000, p. 19).

O encadeamento desse modo padronizado do agir de homens e mulheres, de acordo com Louro (2000), não cabe somente à escola, mas a uma série de instituições como: família, igreja e mídia. De forma organizada, essas instituições reproduzem o pensamento dominante e inferiorizam qualquer comportamento diferente do modelo considerado correto. Nesse sentido, a autora evidencia que existe um imenso esforço para determinar o modo de viver a sexualidade para cada gênero.

Aqueles que apresentam algum comportamento diferente do esperado estão sujeitos à repressão, como o que aconteceu com o aluno que estava manuseando um batom, pois esse objeto é culturalmente pertencente ao uso feminino, sendo assim exposto a uma situação constrangedora, em que todos duvidaram de sua “masculinidade”. Essa situação provocada pela professora contribui para a manutenção de valores que não são justos, em último caso pode levar ao estabelecimento de pensamentos e ações de aversão ao que se apresenta com outra concepção de comportamento, diferente do modelo hegemônico.

A heterossexualidade é considerada “normal”. Louro (2000) questiona sua naturalização e universalização, e o ideal de que todas as pessoas se relacionem com o sexo oposto, com o que escapa sendo considerado antinatural. O que as pesquisas trazem é a existência de um forte investimento para esse controle, a mulher que se afasta do padrão feminino e o homem do masculino estão sujeitos a olhares e avaliações.

Para os que fogem da norma heterossexual, “restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação, ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade” (LOURO, 2000, p. 27). A expressão dessa rejeição pode se dar de forma violenta.

O modelo de homem esperado pela sociedade é, segundo Louro (2000), aquele que reprime seus sentimentos, não evidencia problemas pessoais, evita expressar emoções e qualquer característica que seja atribuída ao gênero feminino, por outro lado, a extrema competição, agressividade e o interesse por esportes são impostos para os homens e meninos.

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade”, constituem partes significativas das histórias pessoais. É verdade que muitos indivíduos não passam pela instituição escolar e que essa instituição, resguardadas algumas características comuns, é diferenciada internamente (LOURO, 2000, p. 21).

A autora apresenta uma perspectiva crítica em relação à escola, visto que essa não é a única instituição que vai marcar de forma visível os corpos ao longo dos anos, todavia a escola contribui para a conformação de um padrão, que se torna parâmetro coletivo. Como esclarece Foucault (1999), os mecanismos disciplinares não são isolados. Eles se unem aos regulamentadores de poder, e os disciplinadores do corpo são articulados com os reguladores sociais.

Segundo Soares (2006), o corpo é submetido a uma diversidade de situações que estão intencionadas ao processo de civilizar. A autora aponta que o controle corporal é um procedimento que se relaciona com o domínio social.

### **A escola como local do corpo legítimo, contenção dos impulsos e controle**

Na disciplina Educação Física, todas as turmas tiveram o voleibol como conteúdo principal. No primeiro dia, a professora levou os alunos para o pátio, assim que se aproximaram do espaço destinado à Educação Física, a docente falou “vamos lá! Meninas contra meninos no voleibol”. Formaram-se dois grupos, um com dez meninas, e outro com sete meninos e três alunas. Inicialmente, todos pareciam estar animados com a aula, o grupo demonstrava disposição.

Após alguns minutos, era perceptível a exclusão das três meninas, do time “dos meninos”. Elas estavam ocupando todos os espaços do jogo, não permitiam que as alunas jogassem. Enquanto isso, elas ficavam bem próximas, conversavam e riam, não interagiam com a atividade, uma delas usava uma bolsa pequena que parecia ser a única coisa que importava naquele momento, ela abria, olhava algo dentro, fechava, mudava a alça de lado, conversava com as outras duas. Em alguns momentos, as alunas ficaram de costas para o jogo, ninguém falou nada sobre o comportamento delas, era como se tivessem um pacto, segundo o qual as alunas ocupavam o espaço, mas não poderiam interferir no jogo.

Segundo Altmann (1999), o principal problema encontrado nas turmas mistas é o da exclusão. Durante uma observação de um jogo de voleibol, a autora quantificou que os meninos tocaram três vezes mais na bola que as meninas. Comparando com a aula de voleibol citada, é possível perceber alguns pontos convergentes. No nono ano “a”, as meninas ficaram marginalizadas da atividade, algumas não tocaram nenhuma vez na bola, ou seja, não houve uma participação significativa para elas. Concordando com Altmann (1999), não é apenas o gênero que delimita esse processo, mas é

uma categoria importante. Para além dela existe a exclusão por não possuírem tantas habilidades e por serem socialmente consideradas mais fracas.

Altmann (1999) analisou que a contínua ocorrência de vigilância cotidiana nas aulas de Educação Física não permite erros, estando sujeitos a comentários pejorativos. Na escola de Belo Horizonte, alguns alunos que não estavam dispostos a tolerar constrangimentos não participavam dos jogos. O mesmo ocorreu com as meninas de uma das turmas do nono ano, que preferiram ficar afastadas a se submeterem a diversas zombarias, como aconteceu com as que “arriscaram” algum lance.

Como aponta Kunz (2003), a Educação Física escolar é lugar de problematizar as relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres. Através da competência social é possível: considerar a condição de igualdade do ser humano, discutir a opressão sofrida pelas mulheres e se opor à visão dominante segundo a qual os gêneros têm papéis definidos e imutáveis.

Conforme Altmann e Sousa (1999), o esporte é um conteúdo generificado e generificador. Pontuam que atualmente não existem restrições em termos de participação, contudo “não se pode considerar que, pelo fato de homens e mulheres praticarem os mesmos esportes, estes tenham deixado de ser generificados” (ALTMANN; SOUSA 1999, p. 58). Significa que no desenvolver da cultura algumas práticas corporais foram direcionadas a partir da divisão de gênero. Apesar de existirem estudos que questionam essa segregação, ela ainda é forte e percebida com mais frequência nas aulas de Educação Física, por ter o esporte como uma possibilidade central dentre outros conteúdos.

Para as autoras, quando acontecem jogos mistos, existe uma “expectativa” de que os meninos dominem tanto a atividade quanto o espaço em que se a pratica, em diversas situações as meninas ocupam as margens. Em relação ao rompimento de hierarquias de gênero, foi possível interpretar pequenas resistências. Como o exemplo da aluna que levou uma bolada no rosto. Apesar de as colegas estarem desestimuladas com a atividade e até desistirem, ela tentava recepcionar todas as bolas da forma como conseguia. Mesmo após as gozações realizadas pelos colegas, ela permaneceu jogando até o último momento da aula. Por outro lado, existem aquelas que expressam conformidade. Começaram jogando vôlei, após a exclusão decidem brincar de peteca, ao encontrarem restrições como espaço e interferência do outro jogo, desistem novamente e esperam a aula terminar. Nesse caso, segundo Oliveira (2004), ocorreu uma tentativa de desafiar a lógica já estabelecida, marcando uma possível ruptura dentre tantas outras continuidades que vão sendo atualizadas.

A aula do oitavo ano iniciou com a divisão meninos de um lado da rede e meninas do outro, quatro alunos buscaram um “golzinho” e colocaram no meio do espaço onde os outros alunos permaneciam, a professora pediu que mudassem o lugar do gol e um aluno disse: “Chega vocês pra lá, não é só vocês que têm lazer!” Mesmo com o pedido da professora, continuaram ocupando a maior área. Durante a aula, seis alunos e alunas jogavam voleibol, quatro meninos disputavam um jogo de golzinho, quatro alunas pulavam corda e outras três ficaram bem afastadas conversando.

Grugeon (1995 apud ALTMANN, 1999), ao pesquisar uma escola de Belo Horizonte, percebeu que a maior área normalmente era utilizada para jogar futebol. O dado encontrado pelo autor pode ser comparado ao encontrado na turma do oitavo ano. O mais gritante deles é que o voleibol era a atividade principal da aula, mesmo assim, os quatro alunos que estavam jogando futebol se sentiram livres para

correr por todo o perímetro, sem respeitar os limites dos jogos. Mesmo quando a professora pediu que eles dividissem melhor o espaço, continuaram como estavam. Desrespeitando a educadora e os demais colegas de turma.

Em sua pesquisa, Altmann (1999) também encontrou situações em que o futebol parecia ser hegemônico. De acordo com a autora, os meninos relacionam aula de Educação Física a futebol e, quando o conteúdo é outro, eles insistem em realizá-lo enquanto atividade paralela. O mesmo aconteceu com os alunos do oitavo ano. De modo que decidiram o conteúdo, organizaram o espaço e o modo de jogar. Dessa maneira, os alunos deixam de considerar a aula de educação física como um conteúdo curricular presente na escola, a qual possui objeto específico, a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), fato também ratificado pela professora desta disciplina.

Outro ponto considerado importante é em relação à postura docente. A professora tem atitudes omissas em seu trabalho. Sua prática pode ser comparada ao que Darido (2012) denomina “rola bola”. Para a autora, as principais características são: os alunos poderem fazer o que querem; ausência da prática de ensino; os alunos que não se interessam por nenhuma possibilidade ficam por perto esperando a aula acabar; normalmente os meninos fazem mais atividades que as meninas; não existe um parâmetro para avaliar.

Para Darido (2012), esse tipo de prática não considera a função do educador, pois ele desempenha papel de observador. A análise do campo apresenta pontos convergentes quando comparada ao que a autora denomina prática do “rola bola” ou o que Kunz (2004 apud DARIDO, 2012) denomina recreacionista. Os alunos estão sempre livres para realizar a atividade que lhes agrada, a professora não realiza prática de ensino e ainda se ausenta em vários momentos, e tanto dentro da sala quanto fora existem os que “decidem” não participar da aula e aguardam o término dela.

A turma do sétimo ano continha oito alunos. Quando a professora os levou para fora, quatro meninos se organizaram para jogar golzinho, duas alunas da turma pegaram a bola de voleibol, dois alunos ficaram observando os acontecimentos. Inicialmente, a professora manteve-se junto às alunas por um tempo. A brincadeira delas consistia apenas em jogar a bola para a outra. As alunas demonstraram bastante dificuldade em dominar a bola, mesmo jogando apenas as três, a professora e duas alunas, foi perceptível a falta de intimidade com os movimentos necessários para realizar um jogo, a bola caía em quase todos os lances, após quinze minutos de aula, a professora sentou-se e começou a observar as duas atividades, comentando especialmente os acontecimentos no jogo dos meninos.

Ao observar os movimentos das meninas, notava-se a dificuldade que elas tinham de administrar o jogo. Preocupavam-se também em não sujar suas roupas, uma delas calçava uma sandália com salto. Enquanto isso, os alunos tiravam a blusa de uniforme e corriam descalços pelo pátio. Quando voltaram à sala, todas as conversas se destinavam aos lances, os alunos falavam sobre os “chapéus” dados e quem era o melhor jogador.

A escola é uma instituição que se relaciona com a sociedade. “As múltiplas faces das dobras visíveis do tempo são reveladas materialmente na arquitetura, no urbanismo, nos utensílios, no maquinário, na alimentação, no vestuário, nos objetos, mas, sobretudo, no corpo” (SOARES, 2006, p. 109). A autora defende que no corpo estão revelações que dizem sobre a história da sociedade, essa

apresentação deixa visíveis práticas, costumes, elementos sociais que não só reprimem e libertam, mas, também quem é reprimido e liberto por essas aulas.

Oliveira (2004), ao fazer uma reflexão sobre corporalidade e educação escolar, percebe que existe um ponto de forte interesse, a civilização, que ocorre de diversas formas em tempos e espaços distintos. Os interesses de diversos sujeitos constituem na vigilância, punição, observação, moralização e controle sobre os corpos. “Podemos pensar na escola como agência privilegiada para a civilização dos costumes, muito mais do que a simples máquina de ensinar” (OLIVEIRA, 2004, p. 238). O autor disserta que o processo civilizatório ainda não foi concluído, visto que é possível notar permanências e continuidades. “Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento” (SOARES, 2006, p. 109).

Soares (2006) aponta que os comportamentos são induzidos por regras morais construídas a partir da cultura, as condutas estão ligadas às formas de dominação do corpo do outro. Esse controle corporal é consolidado à medida que os adultos criam normas que regulam e controlam os comportamentos, num processo diário de educação do corpo.

Oliveira (2004) compreende que historicamente foram gerados comportamentos determinados que tinham o corpo como objeto, tanto em instituições médicas, escolas, pensando disciplina, rotina e acompanhando os movimentos e gestos dos corpos. Controlando os espaços e coibindo a sexualidade. As pedagogias do corpo buscavam evitar desvios, conter impulsos e transgressões.

Algumas meninas que têm um padrão de comportamento assentado na “feminilidade” apresentam um excesso de submissão e obediência, além de movimentos corporais contidos. Não participam, quase nunca questionam, não se movimentam muito dentro da sala de aula e, nas aulas de Educação Física, não participam das atividades. Comportando-se como se não tivessem voz ativa, além de quase nunca quebrarem regras. Foucault (1999) apresenta a disciplina como uma técnica centrada no corpo que objetiva produzir corpos com duas principais características: a utilidade e a docilidade.

Meninas como as encontradas nesta pesquisa não são raras. Segundo Carvalho (2001), a escola também tem a função de instigar a autonomia, que culturalmente é negada à mulher, os professores percebem o comportamento dos alunos a partir do gênero, criando expectativas de “boas alunas” para as meninas.

### **Considerações finais**

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber a prática pedagógica da professora de Educação Física, nas turmas de sétimo, oitavo, nono ano de uma escola estadual localizada em Goiânia. Por meio da observação de campo, foi possível identificar como a escola contribui com a educação do corpo. Foi notável que a prática pedagógica não se dá no sentido de contribuir de forma eficiente na mediação das relações de gênero presentes nas aulas de Educação Física.

Tanto nas aulas teóricas quanto nas práticas, os alunos em sua maioria se organizaram por gênero, normalmente as meninas se agruparam com meninas e os meninos da mesma forma. Isso

também aconteceu nas práticas corporais em algumas aulas, inclusive incentivadas pela professora em falas como “meninas contra meninos” nas aulas com o conteúdo voleibol.

Percebemos a grande influência exercida pelos esportes nas aulas, e como isso afeta a participação das meninas. Em diversas aulas, elas foram excluídas, utilizando o menor espaço, vigiadas pelos colegas que as criticavam após falhas nas tentativas do jogo. Os espaços eram organizados pelos próprios alunos, sendo que os ambientes onde se jogavam futebol e o voleibol ocupavam maior área do pátio. Especialmente nas aulas que aconteceram fora da sala, os meninos tiveram uma participação mais significativa que as meninas.

Como já foi mencionado anteriormente, é importante que o (a) professor (a) tenha clareza de sua prática, reconhecendo o caminho que deseja construir. Durante as observações, aparentemente, a professora não possuía um esclarecimento sobre metodologias de ensino, visto pelo modo como ela conduzia suas aulas: sem intervenção sistemática, excesso de textos no quadro, sem explicações ou sequência lógica; não existia uma conexão entre as aulas e seus conteúdos.

Kunz (2003) estabelece uma crítica ao modo como o esporte tem sido exposto, ele tem como características principais a sobrepujança e comparações objetivas. Os resultados diretos observados são: a seleção, a instrumentalização e a especialização. Os reflexos dessas estruturas podem ser percebidos na forma como se realizam os movimentos, cada vez mais normatizados e unificados.

Darido (2012) elenca os principais problemas desse tipo de aula: seleciona apenas os mais habilidosos, que apresentam afinidade com os esportes; excluem alunos que possuem deficiência e os com dificuldade de aprendizagem das habilidades técnicas dos esportes; preocupa-se apenas com o ensino das técnicas, desconsiderando o contexto histórico-cultural; excesso de treinamento técnico; desprezo pelas diferenças, padronizando expectativas; não permite erros recorrentes; preocupação exacerbada com atividades de caráter competitivo. Trabalhar somente com esportes projetando as habilidades não parece ser o mais indicado. Pois isso limitaria a participação das meninas e também dos que não possuem tantas habilidades.

Devemos considerar também a importância das técnicas e habilidades, pois aqueles que as possuem são considerados mais autônomos, a aprendizagem é importante e pode se tornar elemento de democratização de gênero, uma vez que as meninas são excluídas dos espaços públicos de prática e aprendizado dos esportes, inclusive na Educação Física escolar, como podemos notar nas observações de campo. Deve-se, no entanto, perceber que as aulas de Educação Física escolar precisam se caracterizar como um ambiente seguro e moralmente não discriminatório para a aprendizagem da técnica, não como um momento de demonstração da técnica em um lugar de competição e desrespeito exacerbados.

Moreno (2003) afirma que a escola é um dos locais onde se reproduzem pensamentos e atitudes sexistas, ela colabora com a construção das identidades de gênero de meninas e meninos. Apesar de encontrarmos situações que corroboram essa tese, é preciso expandir esse debate, demonstrar os elementos contraditórios dessa construção cultural que coloca a mulher em situação de inferioridade. É fundamental que esse padrão dualista de ser humano seja superado, para que possamos lograr experiências democráticas. Para que as diferenças não limitem a participação nos

espaços de educação, é essencial entender que todos os sujeitos possuem os mesmos direitos e as mesmas possibilidades de realização de práticas corporais.

Acreditamos que a escola, mesmo com tantas contradições, possa ser um lugar de transformação social, que o professor, consciente de sua ação política, possa intervir de forma eficiente para enfrentar os desafios que as concepções generificadas de corpo e de atividades corporais têm apresentado. Buscamos a (des) naturalização de pensamentos hegemônicos sobre o agir de homens e mulheres no mundo. Como síntese, objetivamos que a escola não seja um local de vigilância contínua dos corpos, contribuindo para a formação de um sujeito emancipado.

## Referências

- ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. *Educação e Realidade*, v. 24, n. 2, p. 157-174, 1999.
- ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, n. 48, v. 19, p. 52-68, ago. 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CARVALHO, Marília Carvalho de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista de Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues (Orgs.). *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2004, p. 13-38.
- DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 16, p. 21-33.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Injuí: Unijuí, 2005, p. 207-209.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático pedagógica do esporte*. 5 ed. Injuí: Ed. Injuí, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999.
- OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Notas sobre distâncias e proximidades temporais da escolarização do corpo em um “projeto” de exegese moral: teoria crítica e história. *Perspectiva*, v. 22, n. especial, 2004, p. 225-245.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- SCHWENGBER, Maria Simone. Qual o preço de ser menina? Implicações das expectativas corporais. *Pensar a Prática*, v. 15, n. 3, p. 789-800, jul./set. 2012.
- SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 109-129.
- VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.
- VIGARELLO, Georges. O corpo inscrito na história: imagens de um “arquivo vivo”. *Projeto História*, n. 21, p. 225-236, nov. 2000.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-82.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

Recebido em: jun. 2017.

Aceito em: dez. 2017.

---

*Kelly Cristiny Martins Evangelista*: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: kellycristiny89@hotmail.com

*Tadeu João Ribeiro Baptista*: Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do departamento de educação física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: tadeujrbaptista@yahoo.com.br