

**DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
DA COMUNICAÇÃO (NTIC) NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA

**DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
DA COMUNICAÇÃO (NTIC) NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Heloísa Brasil Flora Brasil Nóbrega Bastos

RECIFE
2003

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
DA COMUNICAÇÃO (NTIC) NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

ROBERTA DE GRANVILLE BARBOZA

Comissão Examinadora:

Prof^a Dr^a Maria Luiza Neto Siqueira
1º Examinador/Presidente

Prof^a Dr^a Adriana de Faria Gehrs
2º Examinador

Prof^a Dr^a Maria Eliete Santiago
3º Examinador

Recife, 29 de agosto de 2003

*“Nós pedimos com insistência:
Não digam nunca: isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia
Numa época em que reina a confusão,
Em que corre o sangue,
Em que se ordena a desordem,
Em que o arbitrário tem força de lei,
Não digam nunca: isso é natural!”*

(BERTOLDO BRECHT)

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo aos/às que foram, são e sempre serão pessoas importantes em minha vida:

À minha mãe, Annelie, e a meu pai, Jaime,
pelo amor incondicional e por sempre estarem ao meu lado nos momentos mais difíceis.

À minha mãe preta, Didi,
por tentar me ensinar que a organização e a “arrumação” são fatores fundamentais.

À minha amiga e irmã, Luciana,
por sempre me mostrar o verdadeiro sentido da amizade.

Às minhas Irmãs, Cláudia e Danniele,
pelo sentimento fraternal que sempre nos uniu.

Aos meus sujeitos de A a Z, personagens principais de toda essa história.

AGRADECIMENTOS

Agradecer... não sei se essa realmente seria a palavra mais adequada. Acredito que seria mais justo falarmos em homenagem. Homenagem sim, pois as pessoas que estarão aqui mencionadas, com certeza merecem mais do que um simples agradecimento. São mulheres e homens que fizeram parte dessa trajetória e que, sem eles/as, a conclusão deste trabalho não poderia se concretizar.

Porém, ao mesmo tempo em que encaro esse momento com alegria e prazer, por estar homenageando pessoas importantes, vou, também, sendo tomada pelo receio de esquecer de alguém. Se isso ocorrer nesta parte do trabalho não estaria cometendo um equívoco conceitual, ou metodológico, mas, estaria cometendo um equívoco histórico e humano e uma enorme injustiça com aqueles e aquelas que, de uma certa forma, fizeram parte desta construção.

Primeiramente, homenageio minha mãe, Annelie, e meu pai, Jaime, e minha mãe preta, Didi, pelo incentivo e força que me deram, desde o processo de seleção do Mestrado até à fase de conclusão deste trabalho. Mãeinha, obrigada pelo seu amor incondicional e por você ser a pessoa presente que é. Pai, te homenageio pelo homem honesto e brilhante que és. Didi, obrigada pelo esforço e pela boa intenção (muitas vezes incompreendida) em manter meu ambiente de estudo o mais “arrumadinho” possível.

Às minhas irmãs, Luciana, Cláudia e Danniele pelo companheirismo que em muitas situações foi decisivo durante essa caminhada. Lu, homenageio você simplesmente por ser o que é: tão autêntica, sincera, sensata e amiga, fatores esses que me faz te admirar muito. Obrigada pela companhia, pelo incentivo, por saber a hora de estar perto e a hora de “dar um tempo”. Cláudia, tua calma e serenidade me fazem repensar minha ansiedade e agonia em tudo o que faço. Danniele, embora brigamos muito, sua espirtuosidade me faz muito bem.

À Maria Luiza venho aqui, nesse momento, fazer uma homenagem especial, pois não posso chamar seu trabalho de uma simples orientação, mas de uma orientação marcante, tanto no que concerne à questão teórico-metodológica, quanto ao relacionamento de amizade que desenvolvemos durante esse processo. Maria Luiza, obrigada pela calma, pela segurança e pelos aconselhamentos, sem os quais não seria possível a construção deste estudo.

Às amigas de muito trabalho, Edileusa, Fátima, Luiza e Heloisa pelos aconselhamentos num momento muito difícil de minha vida. Leleu e Fatinha, sua filhinha lourinha admira muito vocês. Lulu e Lolo obrigada pela força na superação daquela fase complicada.

Às amigas da academia, companheiras de malhação, Carla, Nega e Laura, minha homenagem por estarem sempre por perto nas horas de esgotamento emocional. Carla, obrigada por ser a pessoa solícita que tem demonstrado ser. Nega, sua forma de falar, que oscila entre o sério e o espirtuoso, foi muito importante nos momentos de stress. Laura, companheira de farra e de risadas, saiba que suas brincadeiras foram muito relevantes em toda essa jornada.

À turma 2001 do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Mestrado em Educação: Alda Roberta, Neide, Luiza, Severino (Ramos), Maria do Carmo (Mana), Waldenice, Francisca, Ediana e Carla Oliveira. Homenageio vocês pelo relacionamento humano, leal e gostoso que nos uniu nesses dois anos e meio. À Carlinha faço uma homenagem especial pela relação de amizade que desenvolvemos em meio às nossas discussões acadêmicas e pela convivência que tivemos durante todo o curso.

Aos professores e às professoras do curso que, com toda a certeza, contribuíram nessa construção: Eliete, Nour-Din, Artur, Lícia, Janete, Alfredo, Ferdinand, Policarpo, Márcia Melo, José Batista, Célia e Ana Jurema. Sem vocês, essa construção não seria possível. Obrigada pelas contribuições teóricas e pela tranquilidade e segurança com que sempre estiveram presentes.

À professora Marjo, da disciplina “Atropologia e Gênero”, do Mestrado em Antropologia da UFPE. Marjo, com certeza nossas aulas foram importantíssimas, principalmente para a construção do primeiro capítulo deste trabalho.

Aos funcionários do Centro de Educação da UFPE, principalmente a Alda. Obrigada pela paciência com que sempre me atendeu.

Enfim, a todos e a todas que, de forma direta e indireta, contribuíram para a estruturação deste trabalho, meus agradecimentos e desculpas antecipadas, pela ausência de alguns nomes que eu possa ter esquecido de citar.

Espero ter contemplado a todos/as!!

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	
AGRADECIMENTOS	
SUMÁRIO	
RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO: do feminismo a uma categoria de análise histórica.....	23
1.1 - O Movimento Feminista: da representação sobre a mulher ao conceito de gênero.....	26
1.2 - Problematizando Gênero.....	32
CAPÍTULO 2 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: a grande teoria, as representações de gênero e as influências da Educação Física.....	37
CAPÍTULO 3 - GÊNERO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: dialogando abordagens.....	48
CAPÍTULO 4 - ASPECTOS METODOLÓGICOS: completando a construção do objeto.....	63
4.1 - Sobre o Objeto de estudo.....	66
4.2 - Natureza da Pesquisa.....	68
4.3 - O campo e os sujeitos de pesquisa.....	70
4.4 - Procedimentos Metodológicos.....	73
4.5 - Análise dos dados: por que análise de conteúdo?..	80
CAPÍTULO 5 - As Representações Sociais de Gênero das meninas e dos meninos das aulas de Educação Física.....	83
5.1 - As Representações da Masculinidade e da Feminilidade.....	91
5.2 - As Representações da Identidade de Gênero: Meninas de um lado, meninos do outro?.....	117
5.3 - As Representações do preconceito: da naturalização ao reconhecimento.....	134
5.4 - Dialogando as representações: feminilidade, masculinidade, identidade e preconceito.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
ANEXOS.....	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as representações sociais de gênero das alunas e dos alunos das sétimas e das oitavas séries do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física. Dessa forma, procuramos problematizar as interpretações desses sujeitos acerca do masculino e do feminino nas situações de aula, em relação aos conteúdos de ensino, na forma como esses sujeitos se dispõem no espaço físico da aula e no momento em que se agrupam para realizações de trabalhos e atividades. Para isso, recorremos a um percurso teórico enfatizando duas perspectivas: a de gênero, utilizando a abordagem de Guacira Louro e Joan Scott, e a das representações sociais, segundo a abordagem de Serge Moscovici. Para fundamentar as discussões a respeito da Educação Física, procuramos estabelecer um diálogo entre esses referenciais e a abordagem Crítico-Superadora, criada pelo Coletivo de Autores. Na pesquisa, seguimos um caminho metodológico, o qual partiu da análise do grande grupo (observações), passando por pequenos grupos (associação livre) até a análise individual (entrevistas). Os resultados obtidos revelaram uma

representação sobre masculinidade, feminilidade, identidade e preconceito, de forma polarizada, fenômeno esse que se configurou como o núcleo central das representações dos sujeitos. Encontramos, também, por parte dos sujeitos o reconhecimento dessas questões, de forma a oscilar entre o “natural” e o “cultural”. Esse fenômeno se configurou como os elementos periféricos das representações dos sujeitos. Diante das representações de gênero reveladas pelo grupo, apontamos a necessidade de ampliação das discussões no interior da Educação Física Crítico-Superadora, a fim de articular os seus pressupostos teórico-metodológicos às questões de gênero, vislumbrando uma Educação Física transformadora e plural.

ABSTRACT

The aim of this research was to analyze social representations of gender of the Physical Education female and male students, on 7^a and 8^a grade of elementary Brazilian Schools. In that way, we tried to problematize the interpretations of those subjects concerning to masculine and feminine in the class situations, relating to the teaching contents, in the way as those subjects are disposed in the class physical space and when they share works and activities. For that, we searched a theoretical reference emphasizing two perspectives: gender, proposed by Guacira Louro and Joan Scott, and social representations, according to Serge Moscovici's approach. To base the discussions regarding the Physical Education, we tried to establish a dialogue between those references and the Critical-Surpassing approach, created by Coletivo de Autores (Authors Collective). The research's methodological course was initiated with the analysis of the great group (observations), going through small groups (free association), to the individual analysis (interviews). The obtained results revealed a representation about the masculinity, femininity, identity and prejudice in a polarized way, phenomenon that was configured as the central nucleus of the representations of the subjects. The students also oscillated between the recognition of those issues as "natural" or "cultural." That phenomenon was configured as the outlying elements of the social representations of the subjects.

Relating to the gender representations revealed by the group, we pointed the need of enlargement of the discussions inside the Critical-Surpassing Physical Education, in order to articulate their theoretical-methodological presuppositions to the gender subjects, glimpsing a emancipating and plural Physical Education.

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

(GUACIRA LOPES LOURO)¹

¹ LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar as representações sociais de gênero das alunas e dos alunos das 7ª e 8ª séries, do Ensino Fundamental, nas aulas Educação Física.

O interesse pelo estudo teve início a partir de uma experiência com o estágio curricular, durante a graduação, o qual nos possibilitou o contato com situações de aula específicas relacionadas a gênero, entre crianças e adolescentes de 2ª a 7ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Recife, Pernambuco, durante as aulas de Educação Física. Essas situações indicavam a necessidade de uma discussão a respeito de problemáticas relacionadas a gênero, no decorrer das aulas, entre crianças e adolescentes, pois, em suas falas e ações, era evidente a presença de estereótipos na forma como eles/as interpretavam o masculino e o feminino.

Esse fato tornou-se ainda mais evidente quando observamos que tais aspectos não eram exclusivos da realidade daquela escola pública. Durante o início de nossa prática pedagógica em uma escola particular (após a graduação), percebemos questões semelhantes e foi justamente daí que veio a necessidade de realização de uma pesquisa que abordasse o referido assunto.

No ensino da Educação Física ficava evidente a dificuldade de se buscar a satisfação e o interesse simultâneos de meninas e meninos em relação às

situações didáticas e ao próprio conteúdo específico a ser trabalhado, principalmente quando esse conteúdo era a dança ou o futebol. As meninas não se sentiam à vontade nas aulas de futebol e os meninos, embora estivessem presentes nas aulas de dança, faziam questão de demonstrar que não estavam satisfeitos e que aquilo não fazia parte de sua “natureza”.

Eles, em geral, resistiam em participar. Quando alguns deles “ousavam” mostrar interesse pela aula, os outros ora tentavam convencê-los a sair, dizendo: “Dança é coisa de mulher ou de boiola”, ora começavam a rir dos colegas e a chamá-los de apelidos referentes à sua sexualidade e à sua identidade sexual. Começavam, diante disso, conflitos e brigas que, muitas vezes, culminavam em agressão física.

As meninas, nas aulas de futebol, muitas vezes se recusavam a participar, dizendo: “Futebol é coisa de moleque. Uma mocinha não deve jogar bola. Minha mãe disse isso”. Da mesma forma que acontecia com os meninos, sempre duas ou três meninas queriam participar, mas, logo desistiam, pois as amigas ameaçavam “ficar de mal”.

Quando se conseguia a participação simultânea de ambos, mesmo assim, os problemas continuavam. Percebia-se uma falta de “entrosamento” entre meninas e meninos nos momentos de construção e de vivência dos jogos. Os meninos demonstravam preocupação com as regras do jogo, “custe o que custar”, e as meninas, acima de tudo, com os relacionamentos interpessoais. Os meninos transpareciam mais independência nos jogos, enquanto que as meninas não conseguiam jogar se as amigas não estivessem presentes.

Foi a partir desse problema que verificamos a necessidade da realização de uma primeira investigação, fato esse que nos levou ao curso de Especialização em Educação Física Escolar. A pesquisa realizada nesse curso

teve o objetivo de analisar, nas falas e atitudes de alunas e de alunos de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, as questões referentes à sexualidade nas aulas de Educação Física (GRANVILLE-BARBOZA, 2000).

No decorrer do estudo, observamos que a resistência das crianças em participarem das aulas em que eram abordados conteúdos não “tipificados” para seu gênero ocorriam ora de forma bastante deliberada e clara, ora de forma sutil. Aqui se percebia, por exemplo, as “caras fechadas” dos meninos ao participarem das aulas de dança e das meninas quando das aulas de futebol. Além disso, as crianças do gênero masculino não se comparavam apenas com as do gênero feminino, mas entre eles próprios, assim como as elas, também, estabeleciam comparações entre si. De forma quase imperceptível, ambos os gêneros procuravam se enquadrar em padrões tidos como “normais” de feminilidade e de masculinidade.

Porém, uma limitação do estudo citado foi o fato de a escola pesquisada não ter um Programa de Ensino de Educação Física voltado para a abordagem dos temas da cultura corporal, mas, sim, uma programação voltada (quase exclusivamente) para as comemorações, festividades e jogos escolares. Esse feito contribuiu decisivamente para as limitações durante a fase de coleta e análise dos dados, pois os conteúdos abordados em aula, nessa instituição, eram quase sempre elencados em função dessas festividades, o que gerava uma certa falta de sistematização da disciplina.

A partir dessa limitação, percebemos a necessidade de aprofundar o estudo e conduzi-lo em uma realidade escolar onde estivesse implantado um Programa de Ensino para a Educação Física dentro da perspectiva da Proposta Curricular do Estado de Pernambuco – baseada na abordagem Crítico-

Superadora², de acordo com a qual, a Educação Física é uma disciplina que tem o objetivo de pedagogizar os temas da cultura corporal de movimento, quais sejam: a dança, a ginástica, a luta, o jogo e o esporte.

Baseada no Materialismo Histórico Dialético, essa abordagem representa um marco na Educação Física, na medida em que busca a superação da concepção de aptidão física, dominante nessa área, principalmente antes da década de 80.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a concepção de aptidão física, atribuí à Educação Física escolar a função de desenvolver as capacidades físicas dos alunos e das alunas dentro de uma perspectiva higienista e eugênica³. Essa concepção é respaldada, exclusivamente, nas caracterizações anátomo-fisiológicas, construindo a afirmação de que meninos e meninas têm condições físicas diferentes, devendo, então, desempenhar funções diferentes nas aulas com resultados esperados totalmente distintos, o que vem legitimando, durante muito tempo, a organização das turmas por sexo.

Buscando a superação dessa concepção, a abordagem Crítico-Superadora, baseada no Materialismo Histórico Dialético, aponta para a Educação Física um papel de superação das desigualdades sociais, enfatizando os aspectos de classe social, na qual alunos e alunas apreendem o sentido/significado dos temas da cultura corporal (dança, luta, esporte, ginástica e jogo), os quais vêm sendo historicamente produzidos pelo ser humano.

Considerando a ênfase da Proposta Crítico-Superadora nas questões de classe social, observamos que, de uma certa forma, ela "silencia" as discussões sobre gênero.

² Essa abordagem foi elaborada pelo Coletivo de Autores e publicada no livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" (Editora Cortez) em 1992.

³ Para as questões sobre o higienismo e o eugenismo na Educação Física, ver "Educação Física no Brasil: a história que não se conta (Lino Castellani Filho, 1988) e "Educação Física: raízes européias e Brasil" (Carmem Lúcia Soares, 1994).

Assim, apontamos a necessidade de aprofundamentos quanto a essa temática, no sentido de buscar uma maior compreensão das dificuldades citadas anteriormente, no que se refere ao trato com alunas e alunos nas aulas de Educação Física.

Nessa perspectiva, emergia a necessidade de analisarmos como meninas e meninos interpretavam as questões de gênero durante as aulas de Educação Física em escolas em que o programa de ensino dessa disciplina estivesse respaldado na abordagem crítico superadora, pois partimos do pressuposto de que o silenciamento das questões de gênero identificado nessa abordagem poderia reforçar representações de gênero discriminatórias e excludentes por parte das alunas e dos alunos.

Além desses aspectos, buscávamos escolas que fossem pioneiras na construção do seu programa de ensino baseado na abordagem Crítico-Superadora e que as aulas de Educação Física estivessem, no atual momento, ocorrendo, de fato, tomando como referência o eixo teórico-metodológico, bem como as especificações dos conteúdos de ensino contidos no referido programa.

Diante de tais circunstâncias, verificamos que apenas uma escola atendia a esses critérios. Cabia, então, a delimitação das turmas a serem pesquisadas. A partir daí, deduzimos que, se estávamos procurando escolas que fossem pioneiras na sistematização de um programa de ensino para a Educação Física, em consequência disso, estávamos buscando escolas que já estavam, há um certo tempo, trabalhando na perspectiva Crítico-Superadora. Portanto, precisávamos pesquisar em turmas que também possuíssem um contato significativo com o programa.

Foi, então, que optamos pelos/as alunos/as das sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental como sujeitos de pesquisa. Na escola que atendeu aos

critérios acima, os alunos das séries supracitadas vivenciam a Educação Física na abordagem Crítico-Superadora desde a 5ª Série.

A partir dessas inquietações e de leituras realizadas a respeito do que “significam” as interpretações dos adolescentes acerca do masculino e do feminino, pudemos verificar que se tratava especificamente das “Representações Sociais de Gênero” das alunas e dos alunos.

Neste trabalho, gênero se refere à construção social, cultural, emocional do feminino e do masculino. Partiremos do pressuposto de que gênero, além de ultrapassar o caráter biológico, ultrapassa também o caráter de oposição que esse conceito adquiriu com o movimento feminista (“segunda onda”)⁴ dos anos 60 e 70. Para tal, é preciso ver o gênero, segundo Joan Scott (1990), sob o ponto de vista relacional, uma vez que existem formas diferentes de ser mulher e de ser homem.

Este estudo também partirá do pressuposto de que não existe uma realidade objetiva, *a priori*; o que existe é uma realidade representada pelo sujeito, reapropriada, reconstruída através da interação do cognitivo com o sistema de valores.

Dessa forma, tomamos como base a teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978), uma vez que ela busca o pensamento do “senso comum” como essencial, e a visão apresentada pelos indivíduos sobre um determinado objeto como indispensáveis para compreendermos a dinâmica das interações sociais e desvelar determinadas práticas. Diante dessa concepção, pode-se afirmar que a forma como os alunos e as alunas interpretam o masculino e o feminino não se encontra isoladamente no contexto educacional, mas interfere e sofre influência deste.

Por isso, este trabalho teve como objetivo geral analisar as representações sociais de gênero das alunas e dos alunos das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física.

Para tanto, buscamos alcançar alguns objetivos específicos, os quais proporcionaram um detalhamento do objetivo acima explicitado: desvelar aspectos culturais que estão presentes nas representações de gênero das alunas e dos alunos, durante as aulas Educação Física, no que se refere às situações de aula, aos conteúdos de ensino e à forma como se dispõem no espaço físico; constatar se as aulas de Educação Física, vivenciadas pelos sujeitos, influenciam em suas representações de gênero.

Em relação à sua estrutura, o estudo está apresentado em cinco capítulos, os quais foram construídos com a finalidade de organização do texto. Porém, buscamos essa divisão mais sob o ponto de vista didático, pois acreditamos na importância de um trabalho articulado em que um capítulo se relacione com o outro, a fim de deixarmos claras as suas finalidades e a importância social e acadêmica.

Partindo desse princípio, o primeiro capítulo, primeira etapa do referencial teórico, apresenta a construção do conceito de gênero desde as primeiras problematizações, a partir dos estudos feministas até a visão de gênero enquanto uma categoria de análise histórica, tomando como referência principal os conceitos de Joan Scott (1990) e Guacira Louro (1997).

No primeiro capítulo abordamos as fases do movimento feminista desde a "primeira onda", passando pela "segunda onda feminista", chegando ao conceito de gênero a partir da década de 80 e como ele vem sendo problematizado hoje. Dessa forma, nesta parte do trabalho buscou-se compreender gênero tomando

⁴ Os aspectos referentes ao movimento feminista são discutidos mais detalhadamente na

as características de um conceito relacional e a forma como outras categorias (raça, etnia, classe social, sexualidade...) a ele se articulam.

No segundo capítulo, a parte dois do referencial teórico, procuramos abordar a teoria das Representações Sociais, tomando como referência o conceito de Serge Moscovici (1978), articulando-o ao conceito de gênero discutido no primeiro capítulo e buscando compreender o papel da Educação Física, diante das influências dos aspectos higiênicos, eugênicos e militares, na construção da idéia da formação de mulheres e homens necessários à nossa sociedade.

O terceiro capítulo se refere a ultima parte do referencial teórico deste estudo. Sua finalidade foi articular as três grandes categorias presentes neste trabalho – Gênero, Representações Sociais e Educação Física – a partir do diálogo entre as abordagens contidas em cada uma delas. Buscamos, justamente, articular a perspectiva pós-crítica presente no conceito de gênero de Joan Scott (1990) e de Guacira Louro (1997) à perspectiva interacionista do conceito de Representações Sociais de Serge Moscovici (1978) e à perspectiva crítica presente na abordagem Crítico-Superadora do Coletivo de Autores (1997).

No quarto capítulo, procuramos descrever os aspectos metodológicos, como complemento da construção do objeto de estudo. Explicitamos a trajetória da construção do objeto, a natureza da pesquisa, o campo e os sujeitos, os procedimentos metodológicos e a análise dos dados. Todos esses itens foram respaldados na teoria das representações sociais como guia de investigação. A partir das análises dos dados, observamos a emergência de três categorias: as

primeira parte do referencial teórico deste estudo.

representações da masculinidade e da feminilidade, da identidade e do preconceito.

No quinto capítulo, buscamos analisar as representações sociais de gênero dos sujeitos a partir das categorias emergentes. Procuramos apreendê-las tomando a referência de como eles interpretam a masculinidade, a feminilidade, a identidade e o preconceito no que se referem às situações de aula, às suas disposições no ambiente físico e às suas preferências por determinados conteúdos nas aulas de Educação Física. Após essa apreensão, enfatizamos o núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais desses sujeitos, articulando os resultados obtidos em cada uma das categorias emergentes.

Por fim, nas considerações finais apontamos, a partir da análise das representações sociais de gênero dos sujeitos pesquisados em relação a essa temática na Educação Física, a necessidade de problematizações das questões de gênero nas aulas dessa disciplina, bem como da discussão dessa temática no interior da abordagem Crítico-Superadora desde a articulação entre esta e a concepção pós-crítica que respalda o conceito de gênero neste estudo.

Considerando serem importantes os elementos que identifiquem o gênero dos/as autores, decidimos, neste trabalho, utilizar seus primeiros nomes. Essa opção representa a própria perspectiva que respalda este estudo na medida em que visa a contribuir para a superação do “silenciamento” das questões referentes a gênero no meio acadêmico. O primeiro nome traz a tona um dos aspectos da construção social do masculino e do feminino. Por conseguinte, acreditamos nesse elemento como uma forma de tentar subverter a lógica androcêntrica que vem permeando a ciência. Afinal, antes de qualquer coisa, esses/as autores/as são homens e mulheres.

**CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE
GÊNERO: do feminismo a uma
categoria de análise histórica**

*“A proposta que se coloca é a da
desconstrução das dicotomias – o que
significa problematizar
a constituição de cada pólo;
demonstrar que cada um na verdade
supõe e contém o outro;
evidenciar que cada pólo não é uno,
mas plural; mostrar que
cada pólo é, internamente,
fracturado e dividido.
Uma operação deste tipo
pode constituir-se, pois, numa
estratégia subversiva e fértil
para o pensamento”.*

(GUACIRA LOURO)⁵.

⁵ LOURO, G. L. Currículo Gênero e Sexualidade. Porto: Porto Editora, 2000, p. 16.

O conceito de gênero é considerado como algo bastante recente. De acordo com Mireya Suarez (1997), é resultado de profundas discussões, durante diferentes períodos históricos, nos quais as questões acerca do feminino e do masculino têm apresentado as suas transformações.

Como poderemos observar no decorrer deste capítulo, a cada período histórico as questões do masculino e do feminino apresentam visões diferentes, seja na época onde encontramos os primeiros estudos feministas, seja na abordagem onde aparecem conceitos de gênero, de forma mais explícita.

Assim, apontamos a importância dessa abordagem dessa construção histórica, na medida em que ela não ocorre como algo linear. Assim, as representações sociais de gênero das crianças nos dias atuais podem, em alguns aspectos, trazer questões que já foram discutidas pelas teorias feministas desde o início de suas problematizações até a construção do conceito de gênero.

De acordo com Mireya Suárez (1997), embora esse conceito já se encontre bastante problematizado, ao longo a história ele passou por profundas discussões, Antes de chegar nas primeiras problematizações, passou pela naturalização acerca do masculino e do feminino, como foi abordado pelas teorias clássicas, como também pela consideração das diferenças como algo construído, mas necessário para a manutenção da sociedade. Passou, também, por um forte questionamento com os estudos da mulher nos movimentos

feministas a partir da década de 60, até chegar às concepções não fixas presentes hoje em dia.

Reconhecendo-se a complexidade do conceito de gênero, verificamos que ele começou a ser problematizado com as primeiras críticas à maneira como as mulheres eram representadas, sendo, assim, primeiramente discutido sob o ponto de vista da mulher. Baseadas nessas críticas, várias abordagens foram construídas. Se hoje o conceito de gênero chegou a representar um aspecto fundamental das relações de poder onde são problematizadas as relações entre mulheres e homens, entre mulheres e mulheres e entre homens e homens, construídas e representadas social e culturalmente, atingir esse entendimento não foi fácil e ainda hoje nem todos/as percebem-no de tal forma.

As discussões iniciais ocorreram a partir da relação entre os fatores biológicos e os fatores sócio-culturais, sendo entendido como construção social, psíquica (emocional) e cultural das diferenças e das relações entre o feminino e o masculino, ou como o ser humano é construído social, psíquica e culturalmente enquanto mulheres e homens.

O discurso sobre essa temática foi, assim, passando por várias transformações paradigmáticas, as quais, no decorrer dos tempos, foram tratando o gênero (nem sempre com esse nome) de formas bastante peculiares e que, por questões didáticas, optamos por abordá-las em quatro grandes períodos, como veremos a seguir.

1.1 – O Movimento Feminista: da representação sobre a mulher ao conceito de gênero

Partimos da consideração de que as discussões sobre a temática de gênero, como agora se apresentam, tiveram início no movimento feminista em todo o mundo. Assim, optamos por uma abordagem de cada período desse

movimento, apontando as suas principais características no que diz respeito às formas como a mulher foi sendo representada e como essas interpretações foram importantes para problematizarmos suas influências na construção do conceito de gênero.

O primeiro período, compreendido entre 1880 e 1920, foi concebido como a “primeira onda feminista”, tendo sido marcado pela separação entre o feminismo e a vida acadêmica.

Segundo Mireya Suárez (1997), as questões sobre mulher não eram problematizadas, pois se partia do princípio de que tudo era determinado pela natureza. Segundo a autora, vários estudos foram realizados com tribos norte-americanas, e como neles o evolucionismo era preponderante, a posição social da mulher era determinada por um processo de evolução de uma sociedade primitiva para uma sociedade civilizada. Se em culturas mais primitivas as mulheres dominavam, isso não ocorria em culturas mais complexas com o homem assumindo o poder de dominação. Dessa forma, quanto mais evoluída era a cultura, menos a mulher teria esse poder. Esses estudos foram importantes na medida em que começaram a falar no assunto, mesmo sem problematizá-lo. Porém, a teoria desenvolvida era bastante limitada. Podemos dizer que nesse período não havia sequer a possibilidade de uma distinção entre sexo e gênero, pois tudo era explicado pela biologia.

Ainda nessa linha de argumentação, Henrietta Moore (1988) aponta para o fato de que na “primeira onda feminista” havia uma preocupação centrada nas questões sobre a mulher sob o ponto de vista da inclusão, porém, ainda não se discutia o “como” dessa inclusão.

O segundo período ocorreu de 1920 até 1960, sendo fortemente marcado pela distinção entre fatores biológicos e fatores sociais. Uma das questões, que

começaram a ser reivindicadas nesse período, foi, justamente, o direito de a mulher votar (sufragismo). Essa reivindicação, porém, estava fortemente “*ligada a interesses das mulheres brancas de classe média*”. (LOURO, 1997, p. 15). Dessa forma, pode-se conceber esse período como marcante para as primeiras problematizações em relação ao masculino e ao feminino.

Segundo Mireya Suárez (1997), foi Margareth Mead quem representou bem esse período, quando, através de seus estudos em diversas culturas, ela passou a contestar as relações entre mulheres e homens nos EUA. Sua aceitação não foi das melhores, mas marcou a temática no que tange à mulher na etnografia e à crítica das citadas relações sob o ponto de vista da mulher.

O terceiro período (1960 a 1980) é marcado pela “Segunda Onda Feminista”. Nessa fase, o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, começou a se voltar para as construções propriamente teóricas. Assim, o que caracteriza esse período é a sua diferenciação do anterior, no qual o debate estava se dando entre estudiosas e militantes de um lado, e os críticos ao movimento feminista, do outro.

De acordo com Guacira Louro, pode-se conceber, especificamente o ano de 1968, como:

Um grande marco das revoluções, onde intelectuais estudantes, negros, mulheres, jovens e outros grupos que estavam inconformados com os arranjos sociais e políticos, com o vazio formal do meio acadêmico, com a discriminação e com a segregação e o silenciamento (LOURO, 1997, p. 16).

É nessa época que o movimento feminista se integra no meio acadêmico, o que antes ocorria somente através de passeatas ou reivindicações públicas, passando, agora, a ser problematizado em livros e produções científicas.

Segundo Henrietta Moore (1988), surge a categoria universal da mulher, com a mulher estudando a mulher. Percebe-se um grande movimento de oposição e de crítica contra a negação da visão da mulher nas ciências sociais.

Sobre esse período, a autora aponta para o surgimento de uma antropologia feminista em que via nos estudos da mulher um fato não suficiente, pois o que faltava mesmo não era a sua inclusão nos estudos, mas a análise das representações sociais e políticas de como ela era vista nos estudos clássicos. Dessa forma, o questionamento ultrapassou o campo empírico e teve sua culminância em estudos teóricos. Embora a produção teórica tenha sido discutida, nesse período o assunto central ainda era a mulher trazendo o questionamento de sua posição no campo doméstico e no trabalho, e não as relações entre mulheres e homens.

Contudo, esse período foi essencial para a problematização da posição da mulher na sociedade, na medida em que havia a necessidade de um certo radicalismo (no sentido de raiz da questão) para que houvesse mudanças significativas. Esse processo foi considerado como imprescindível para a construção do conceito de gênero.

Maria Luiza Heilborn (1992) faz uma análise de várias dessas produções teóricas, também apontando para a importância do movimento feminista na construção posterior do conceito de gênero. Porém, afirma que esses estudos se referem a gênero como uma questão ainda mecânica, sob o ponto de vista da oposição.

Apesar de terem contribuído de forma significativa para as problematizações, havia a necessidade de pesquisas mais extensas e de maior número de financiamentos. Além disso, havia o problema da existência de poucas bibliotecas que, embora com grande número de material, não se tinha

muito acesso a ele. Outro ponto abordado pela autora era justamente os problemas de ordem metodológica desses estudos, os quais apresentavam muitas contradições.

As grandes contribuições desses trabalhos do terceiro período podem ser resumidas, segundo a autora, em três pontos: a consideração dos atributos culturais e sociais, além do biológico já presente na problematização desses estudos feministas; assumem a mulher como objeto e sujeito de pesquisa; e a questão ideológica subjacente à subordinação feminina, o que levou à formação de guetos, ou seja, de grupos isolados de mulheres pesquisando no interior das instituições sobre esses assuntos. Esse fato, segundo a autora, gerou ainda mais discriminação e preconceitos por parte de outros estudiosos da época e por parte da sociedade, de uma forma geral.

Diante de tudo isso, Guacira Lopes Louro (1997) aponta para esse período como uma época em que os estudos feministas estavam fortemente marcados pelo caráter político. Porém, mesmo com todo esse movimento, havia aqueles que, numa posição reacionária, tentavam justificar as desigualdades sociais entre mulheres e homens com uma explicação biológica determinista. Era necessária, então, a construção de um conceito diferente de sexo, para o que essas feministas deram o primeiro passo em sua direção, mas, por uma questão do contexto da época, elas ainda não haviam conseguido.

Era o conceito de gênero, justamente, para problematizar as relações entre homens e mulheres, ou seja, analisar como o feminino e o masculino eram construídos social, cultural e psiquicamente e como eles se relacionavam entre si e dentro de si. Enfim, *“é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”* (SCOTT, 1990, p. 14).

O quarto período ocorre a partir de 1980 até a atualidade. É a partir de então que o conceito de gênero em si começa a ser problematizado sob o ponto de vista relacional. Aqui, não é a mulher o foco central, mas as relações e diferenças entre mulheres e homens.

Segundo Heleieth Saffioti (1992), como resposta aos que tendiam a justificar as diferenças sociais das relações entre mulheres e homens com base na biologia, gênero passa a ser conceituado justamente para se distinguir de sexo. Foi através das feministas anglo-saxãs que *Gender* passa a ser usado como distinto de *sex*.

Esse período é marcado pelos aspectos sociais das diferenças e das relações. Dessa forma, no meio acadêmico, o conceito de gênero vai ganhando espaço. Todavia, o caráter social é visto como fundamental, mas não único aspecto da diferença, pois o próprio gênero se constitui com e sobre corpos sexuados. Dessa forma, o caráter biológico também não é negado, porém a ênfase é dada à construção social, cultural, histórica e psíquica produzida sobre as características biológicas.

Heleieth Saffioti (1992), ao abordar sobre esse aspecto social, critica as feministas inglesas, as quais atribuem ao gênero um caráter social e ao sexo um caráter biológico. Ela faz essa crítica na medida em que considera essa separação uma forma dualista da concepção social. Ela envereda mais pelo apontamento das feministas francesas as quais afirmam que o sexo, ou o biológico, também não está destituído do caráter social. Sua visão está baseada em Foucault para justificar sua posição e as relações de poder presentes nas relações de gênero.

Dessa forma, a autora também faz uma crítica ao patriarcado absoluto, afirmando que a mulher não é totalmente dominada, ou seja, o lado dominado

não é totalmente dominado. Para a autora, que se baseia no conceito de relações de poder de Foucault, se o patriarcado fosse absoluto, as próprias feministas não teriam conseguido chegar aonde chegaram. Se o homem exerce seu poder para continuar dominando e mantendo a sua dominação, a mulher exerce o seu poder para tentar mudar essa situação e fazer valer a sua cidadania.

Dentro dessa perspectiva, Cyntia Sarti (1994) afirma que as condições de classe social não determinam as condições de gênero. Através de um estudo em bairros populares do Brasil, ela chega à conclusão de que as relações entre mulheres e homens ocorrem sob o ponto de vista da autoridade, da hierarquia e da reciprocidade, independentemente da classe social. Esse fato é de fundamental importância para compreendermos o conceito de gênero que vem sendo construído atualmente, como veremos a seguir.

1.2 – Problematizando Gênero

Tendo em vista que a formulação de todas essas noções do feminino e do masculino acompanhou o desenvolvimento da pesquisa no sentido geral, pode-se afirmar que, subjacentes a elas, existem paradigmas ou formas e modelos de conceber a realidade. Cada noção representou bem a realidade em que foram constituídos. Cada uma foi atendendo às exigências de explicação do que estava ocorrendo na sociedade. Dessa forma, pode-se afirmar que essas noções tiveram intenções, pois, a partir do momento em que algumas delas não atendiam mais a essas exigências, outras eram criadas a fim de contemplá-las.

Dessa forma, ser homem e ser mulher é algo construído e, como tal, tem seus aspectos objetivos e subjetivos; tem suas diferenças e semelhanças

interiores. Assim, não existe uma única forma, pois, as construções sociais, culturais e históricas não se dão de forma rígida e linear.

Nessa perspectiva, sexo e gênero são diferentes? Se gênero decorre da construção social, cultural, histórica e psicológica do masculino e do feminino, sexo refere-se ao aspecto biológico dessa diferença (se é que possamos falar de algo puramente biológico)? Não que as análises de gênero não levem em conta o caráter biológico, mas a partir do biológico seria uma análise reducionista.

Diante desse contexto, é importante conceber o conceito de Gênero como algo em movimento, algo que não surgiu de um acaso. Como vimos, ele foi construído histórico, político e socialmente para se contrapor aos/às que criticavam o movimento feminista (especialmente o do período entre as décadas de 60 e 80 do século passado). Tais críticos/as tentavam justificar as desigualdades sociais entre mulheres e homens a partir das suas diferenças biológicas (diferenças sexuais).

Diante dessas afirmativas, as teóricas feministas, segundo Guacira Lopes Louro (2000), viram a necessidade da emergência da categoria *Gênero*, e da importância na superação de estudos sobre mulheres (os quais se encontravam na forma de guetos), buscando aqueles que passassem a *“analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituem e são constituídos por meio de relações sociais de poder”* (LOURO, 2000, p. 14).

Esse conceito representou uma espécie de “virada epistemológica” numa época em que essa separação entre gênero e sexo foi muito necessária e importante sob o ponto de vista político do movimento feminista. Esse movimento social encontrou nessa separação não somente uma possibilidade, mas, uma forma bem argumentada para denunciar que as desigualdades sociais

entre os gêneros eram fruto dos arranjos sociais de poder, estabelecidos em sociedades construídas sob o ponto de vista masculino.

Por outro lado, esse conceito foi questionado pelas mulheres não brancas e das classes populares sob a argumentação de que, sem uma problematização mais profunda das categorias mulher e homem, o conceito iria representar as questões brancas, heterossexuais, cristãs, de classe dominante e de outros grupos hegemônicos. Era preciso, então, “desconstruir” as categorias homem e mulher, visto que não existe uma única forma de masculinidade e de feminilidade.

Joan Scott (1990), baseada no filósofo Jacques Derrida, afirma que, sem essa “desconstrução”, o conceito de gênero toma a forma típica de uma posição “binária”, a qual pressupõe a existência de um masculino que se opõe a um feminino, sendo cada uma dessas “polaridades” concebida de forma fixa.

Dentro desses aspectos, de acordo com Moema Viezzer apud Zaira Lopes,

Uma das principais contribuições do novo conceito está em situar o problema universal da subordinação da mulher ao homem onde de fato ele se encontra, ou seja, nas relações sociais entre homens e mulheres e não nas mulheres, como uma categoria à parte, do mesmo modo que não nos homens. O problema social da subordinação da mulher não está na mulher, assim como o problema étnico não está no negro ou no índio, nem o problema da terra ou de moradia está no agricultor ou no sem-terra. Está nas pretensas formas de organização e de convívio, isto, é, de exploração e dominação criadas, mantidas e atualizadas pelas sociedades que, através dos tempos, legitimam a ‘superioridade’ e a conseqüente dominação dos homens sobre as mulheres, dos brancos sobre os negros e índios, e da classe dominante sobre a classe popular (VIEZZER apud LOPES, 2000, p. 94).

É nesse sentido que Antônio Pierucci (1999) aborda a questão da diferença na sociedade. O autor, assim como Joan Scott e Guacira Louro, dá um salto qualitativo na medida em que questiona a idéia de mulher pautada num

modelo de mulher branca, de classe média e ocidental em que os estudos feministas analisaram o gênero.

Surge, nessa discussão, a necessidade de se incluir e articular aos estudos de gêneros as questões de raça, de etérea, de classe, da sexualidade, da religião, etc., pois ser mulher, negra, pobre, homossexual e que mora num país oriental é uma coisa, e ser mulher, branca, rica, heterossexual e que mora num país ocidental é outra completamente diferente. A análise da construção cultural de identidades requer uma discussão a respeito das citadas questões. Contudo, se, por um lado, a análise multicultural não contempla ainda todas as variantes, em virtude da multiplicidade dos seus aspectos, por outro, nos dá a possibilidade de enxergarmos as diferenças entre os/as diferentes e de percebermos a construção sócio-cultural dessas diferenças e das supostas igualdades.

A concepção de gênero, nesse sentido, é construída a partir do que Joan Scott (1990), baseada em Jacques Derrida, chamou de desconstrução do caráter permanente da oposição binária masculino x feminino. Para isso, é preciso problematizar cada pólo e demonstrar que cada um supõe e contém o outro; cada pólo é plural.

Devemos, no entanto, ter cuidado para não cairmos no que o próprio Antônio Pierucci (1999) chamou de “pluralização radical”, pois, com isso, cairíamos numa relativização absoluta. O equilíbrio entre diferença e igualdade é importante para superarmos tal aspecto. É claro que nascemos macho ou fêmea, negra ou branca. O problema é o que se constrói em cima disso e a tendência a naturalizar aspectos que são formados⁶.

⁶ Esses aspectos se referem às representações sociais e serão discutidos no próximo tópico deste trabalho – As Representações Sociais de Gênero.

Os estudos de Miguel Vale de Almeida (1995), que realiza uma etnografia sobre a questão da masculinidade em regiões diferentes de Portugal, apontam críticas aos estudos feministas que tenderam a um discurso dualista, na medida em que não abordaram as questões referentes ao que é ser homem e como se constrói o ser masculino.

Sua crítica principal está na forma unicamente aceita dos discursos feministas das relações heterossexuais nos relacionamentos. Levando em consideração que existem formas diferentes de ser homem e mulher, por que os homossexuais, transexuais, travestis, dentre outros, estariam excluídos?

Para discutirmos tal questão e formularmos outras se faz necessária a discussão do caráter interpretativo a respeito do que é ser homem e do que é ser mulher num dado contexto, ou seja, é preciso abordarmos a respeito das representações sociais de gênero.

CAPÍTULO 2 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: a grande teoria, as representações de gênero e as influências da educação física.

*“... a representação
não é simplesmente
um objeto
para as Ciências Humanas,
ela é o campo mesmo
das Ciências Humanas...”*

(FOUCAULT)⁷

⁷ FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. Lisboa: Portugalia, 1967, p.25.



Antes de iniciarmos as discussões a respeito das Representações Sociais de gênero é imprescindível uma breve incursão na Teoria das Representações Sociais.

Pode-se dizer, de acordo com Ana de Fátima Abranches (2000), que as origens dessa teoria estão na Europa, com os estudos de Serge Moscovici, o qual tem como um dos seus suportes o conceito de *Representações Coletivas* de Emile Durkheim. De acordo com esse conceito, Durkheim pretendia analisar a especificidade do pensamento social relacionando-o ao pensamento individual, sendo o papel da psicologia o estudo do indivíduo, e da sociologia, o estudo da sociedade.

Sendo essa uma perspectiva funcionalista de análise sobre as representações, Serge Moscovici não somente retoma, como, principalmente, remodela esse conceito dando-o um caráter histórico, dialético, crítico e processual, afirmando:

Representações Sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, a prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica (MOSCOVICI, 1978, p. 43).

A partir dessa assertiva é possível perceber, no conceito de representações sociais de Moscovici, um diálogo entre aspectos objetivos e subjetivos, na medida em que procura estabelecer uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade. Nessa perspectiva, percebe-se um certo afastamento tanto da visão sociologizante de Emile Durkheim, quanto da teoria psicologizante da Psicologia Social da década de setenta:

Não seria demais insistir sobre o fato de que a teoria das Representações sociais conduz um modo de olhar a psicologia social que exige a manutenção de um laço estreito entre as ciências psicológicas e as ciências sociais. Falando historicamente, ela é, além disso, mais necessária às segundas que às primeiras... Nós, psicólogos sociais estamos em permanente necessidade de combater a tendência de separar os fenômenos psíquicos dos fenômenos sociais, de erguer barreiras entre suas respectivas disciplinas (MOSCOVICI, 2000, p. 08).

Representações Sociais referem-se, portanto, a uma forma de conhecimento específico que vem do senso comum, sendo os seus conteúdos construídos, a partir de processos sociais, pelos sujeitos, na interação com outros sujeitos, envolvendo cognição, sentimentos, trocas, negociações; enfim, processos subjetivos e objetivos que em sua definição buscam superar o dualismo entre os aspectos individuais e coletivos.

Todo esse processo ocorre nas instituições, nos meios de comunicação e na sociedade de uma forma geral. Desse modo, a teoria das Representações Sociais tem um caráter contextual, no qual não existe, segundo Jean-Claude Abric (1998), uma realidade objetiva *a priori*, a qual, por isso, mesmo, é reapropriada, reconstruída e representada pelo sujeito através da interação entre o cognitivo e os sistemas de valores sociais.

É importante compreender que nas suas relações as pessoas vão construindo impressões e opiniões a respeito delas próprias, dos outros, das coisas, dos lugares, de conteúdos e, até mesmo, de conceitos que já foram cientificamente estruturados, e analisados. Dessa forma, os sujeitos sociais

podem transformar um conhecimento científico em representação e esta, por sua vez, pode transformar os sujeitos.

Segundo Serge Moscovici, apud Zaira de Andrade Lopes (2000), os processos que explicam como essas transformações ocorrem são os da *objetivação* e o da *ancoragem ou amarração*. O autor destaca-os ao estudar como a psicanálise é apropriada pela sociedade.

A objetivação é justamente o processo de tornar algo ideal em esquemas ou imagens concretas, ou seja, um esquema conceitual se torna real. O sujeito busca dar uma forma familiar a algo que lhe é estranho.

Dessa forma, de acordo com Serge Moscovici,

A objetivação, como se sabe, faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê uma imagem uma contrapartida material, resultado que tem, em primeiro lugar, flexibilidade cognitiva: o estoque de indícios e de significantes que uma pessoa recebe, emite e movimenta no ciclo da infracomunicações pode se tornar superabundante. (MOSCOVICI, 1978, p. 110-111).

Nesse movimento, no qual o sujeito reabsorve e materializa os significados, ele transplanta para o nível da observação, do concreto, algo que era apenas um símbolo.

Já a ancoragem ou amarração, *“refere-se ao enraizamento social da representação e de seu objeto, a forma como o conhecimento se insere no pensamento preexistente e nas transformações implicadas”* (LOPES⁸, 2000, p. 66). Dessa forma, a ancoragem refere-se à integração cognitiva de um conceito, de uma idéia, etc. e é através dela que *“a sociedade converte o objeto social num instrumento de que ela pode dispor, e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes”* (MOSCOVICI, 1978, p. 173).

⁸ Zaira de Andrade Lopes.

De acordo com Serge Moscovici (1978), a amarração, ou ancoragem, transforma um saber científico em saber útil a uma população, ou seja, aquilo que foi cientificamente elaborado passa a ser utilizado pelas pessoas.

O autor resume esses dois processos da seguinte forma: “*Numa palavra, a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a amarração a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito de comunicação*” (MOSCOVICI, 1978, p. 174).

A partir da compreensão da objetivação e da amarração ou ancoragem, pode-se dizer que Representações Sociais se referem a um sistema de interpretação em que os sujeitos vão atribuindo significados, a partir do senso comum, a determinados conhecimentos e conteúdos, trazendo-os para mais próximo de sua realidade.

Não podemos, contudo, afirmar que representações sociais sejam simples opiniões ou atitudes, mas, sim, que ela se constitui em “*teorias do senso comum*”, e da qual, segundo Serge Moscovici, a ciência moderna se afastou:

Aqui se encontra uma contradição com a maioria das concepções, científicas ou não, que assumem essa racionalidade do conteúdo da crença e das concepções coletivas como enviesada, ou não racional, quando comparado ao conteúdo da crença e das concepções do indivíduo... Esse pressuposto conduz à busca de uma explicação social, e sociológica, somente para as formas de pensamento não racional, e uma explicação individual e lógica às formas de pensamento racional. (MOSCOVICI, 2000, p. 11).

Essa citação nos remete ao fato de que o próprio autor, ao criticar o racionalismo presente nas perspectivas cognitivas de ciência, especificamente da psicologia, aponta para a importância da Teoria das Representações Sociais na superação do dualismo entre os fenômenos individuais e coletivos, e, também, indigita como imprescindível a visão dinâmica e dialética entre esses dois fenômenos a partir da compreensão da elasticidade e complexidade da

teoria. Daí a importância da atração intuitiva das representações sociais, ou seja, sua característica de resgatar o senso comum tão negligenciado pela “racionalidade pura” da concepção moderna de ciência⁹.

Observamos, diante de tais questões, que a teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici foi amplamente difundida. Porém, de acordo com Celso Sá (1998), podemos situá-la em três correntes ou teorias complementares: a estudada por Denise Jodelet (fiel à teoria original de Serge Moscovici), a abordagem de Willem Doise (de origem mais sociológica) e a teoria de Jean-Claude Abric (mais cognitiva-estrutural).

Segundo Celso Sá (1998), essas correntes não são incompatíveis e preservam o eixo da teoria de Moscovici. Por isso elas podem ser combinadas, pois, complementam a teoria geral em diferentes direções. Contudo, *“não se trata aqui de um ecletismo teórico pelo qual se misturem distintas abordagens, mas de uma articulação entre abordagens que se distinguem entre si, mas são basicamente compatíveis”* (SÁ, 1998, p. 81)¹⁰.

Diante dessas questões, como a categoria gênero se insere nessa discussão? Quais as relações que podem ser estabelecidas entre gênero e representações sociais? Enfim, em que circunstâncias podemos falar em representações sociais de gênero?

Essa relação pode ser compreendida a partir do entendimento da interação entre os sujeitos e o seu meio social. Esse caráter interacional é percebido tanto na abordagem das representações sociais quanto no próprio conceito de gênero.

⁹ Esse aspecto sobre representação social e a concepção moderna de ciência iremos abordar com mais detalhe no próximo capítulo, no qual as questões epistemológicas deste estudo serão tratadas.

¹⁰ SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1998.

De acordo com Guacira Louro (1997), em decorrência dos mecanismos ideológicos, presentes nas instituições sociais, os seres humanos acabam assumindo posições e valores que acreditam serem naturais e imutáveis. Segundo a autora, essa intervenção social no comportamento das pessoas passa quase despercebida e, por isso, mais fácil de ser perpetuada e aceita.

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar perceber-lo pela leitura das leis e dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural. (LOURO, 1997, p. 63).

As questões referentes a gênero são estabelecidas dentro dessa dinâmica social, na qual as relações entre os sujeitos são colocadas como normais e naturais. Segundo Alex Fraga (2000), as pessoas, desde que nascem, recebem uma espécie de treinamento para serem mulheres e homens dentro da sociedade em que vivem. Esse treinamento é iniciado pela própria família que, ao reproduzir os valores socialmente aceitos, deixa como “herança” as relações já existentes.

Peter Berger e Thomas Luckmann (1991), ao discutirem a interiorização da realidade pelo sujeito, abordam essa questão, a partir da socialização primária e da socialização secundária, sendo a primeira bastante significativa em relação à segunda, durante esse processo de apreensão ou interiorização da realidade, na medida em que *“a socialização primária implica mais do que o aprendizado puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção”* (BERGER e LUCKMANN, 1991, p. 176).

Nesse processo, os autores partem do pressuposto de que tanto o indivíduo quanto a sociedade precisam ser entendidos em termos dialéticos em curso, numa relação de conflito entre o que se interioriza e exterioriza. Esse conflito ou tensão gera o estar na sociedade ou fazer parte dela. A interiorização, apreensão ou interpretação da realidade ocorre a partir de um processo recíproco de redefinição e reconstrução do mundo.

Por isso, de acordo com Zaira Lopes (2000), o treinamento social não ocorre de forma passiva, como acreditam os ambientalistas, mas se refere à constituição das representações sociais dos sujeitos, as quais são construídas desde o processo de socialização primária. Assim, a representação social do indivíduo reflete a sua realidade, o conjunto de conhecimentos que lhe é apresentado, os quais são apropriados na forma de representação mental e transformados em Representação Social através das mediações sociais e da comunicação.

Dessa forma, gênero, aqui neste trabalho, será encarado como um aspecto representado pelo social, através do qual são apreendidos valores, papéis, comportamentos, etc.

De acordo com nosso trabalho anterior (GRANVILLE-BARBOZA, 2000), várias instituições estão envolvidas nessa questão. A família é a primeira instituição da vida do ser humano que exerce tal treinamento, representando uma réplica da sociedade na qual as relações hierárquicas estabelecidas (patrão x empregado, homem x mulher, branco X negro...) são fielmente vivenciadas no interior da família e repassadas de geração a geração. Quando a criança chega à escola, ela já traz consigo regras bem definidas desse treinamento.

Montserrat Moreno (1999) afirma que a criança já nesse momento sabe a que sexo pertence e, por conta disso, que tipo de roupa ela deve usar, que

comportamento deve ter, do que deve gostar (cores, brinquedos, brincadeiras, jogos...) enquanto meninas ou meninos “normais”, os quais, somente dessa forma, serão aceitos perante o seu grupo social.

De acordo com Zaira de Andrade Lopes (2000), a criança desde muito pequena (em torno dos doze meses) já apresenta algumas características diferentes entre meninas e entre meninos, as quais já foram internalizadas na convivência com a família. Esse processo ocorre desde a forma de segurar o bebê, até a maneira e a quantidade como é amamentado. Geralmente, a mãe ou o pai tende a dar uma maior quantidade de alimento ao menino, a partir da aceção de que ele, por ser do sexo masculino, tem “mais apetite”.

Quando a criança vai crescendo e ampliando seu contato com a sociedade, essas diferenças vão se tornando mais delineadas e mais aparentes, tanto nas falas, quanto em suas ações, nas atividades lúdicas e nos seus relacionamentos.

A escola, segundo Montserrat Moreno (1999), reproduz essa situação. Ora ela estimula implícita ou explicitamente através dos materiais didáticos utilizados e das ações e linguagem utilizadas por docentes, coordenação, direção e funcionários, de um modo geral, ora ela age de uma forma não diretiva e simplesmente silencia tais aspectos.

A Educação Física, como parte do contexto escolar, contribui para a perpetuação desse treinamento, o que traz grandes conseqüências no que se refere às Representações Sociais de gênero de crianças e adolescentes e, conseqüentemente, à construção dos modos de ser, feminino e masculino, necessários para viver em sociedade.

Podemos apontar esse fato como conseqüência da própria história da Educação Física. Lino Castellani Filho (1989) analisa esse fato ao estudar como

a Educação Física foi se constituindo em sua história. Em cada período, a educação escolarizada e a própria Educação Física (influenciada por princípios militares e médicos) reproduziram valores e atitudes a serem repassados a alunas e alunos, para que todo um conjunto de forças políticas fosse mantido.

Ainda, segundo esse autor, não foi diferente o que ocorreu com as questões referentes a gênero, nas aulas, nas quais, além de serem divididas por sexo e o conteúdo diferenciado com base nas diferenças sexuais, a lógica da discriminação e do preconceito eram perpassadas pela Educação Física a partir dos seus objetivos dentro da escola: os meninos deveriam ser preparados fisicamente para serem fortes e saudáveis, tendo em vista o serviço militar na defesa de sua pátria; as meninas deveriam ser preparadas fisicamente para serem futuras mães saudáveis, mulheres geradoras desses “filhos da pátria”. Esse fenômeno, de acordo com o autor, ocorreu desde o Ensino Fundamental às faculdades de formação de professores/as.

Hoje a Educação Física sofre conseqüências dessa situação, as quais aparecem na construção das expectativas voltadas às meninas e aos meninos, no sentido de comportamentos específicos às suas condições como seres dos gêneros feminino e masculino.

Dessa forma, faz-se necessária uma discussão entre abordagens, no sentido de promover uma articulação entre as especificidades da Educação Física e o seu papel social dentro da escola, sob a perspectiva de transformações acerca das discriminações em vários sentidos, especificamente no que se refere às questões de gênero. É sobre esse debate que trataremos no próximo capítulo.

**CAPÍTULO 3 – GÊNERO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E
EDUCAÇÃO FÍSICA: dialogando abordagens**

“Através da representação travam-se batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. (...) o poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder”

(TOMAZ TADEU DA SILVA)¹¹

¹¹ SILVA, Tomaz Tadeu. O Currículo Como Fetiche. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.59.

Este capítulo tem a finalidade de discutir o diálogo entre abordagens que permeiam a relação entre gênero, currículo, representações sociais e Educação Física.

Fazemos aqui uma breve incursão nos estudos da identidade cultural, especificamente no que diz respeito às questões de gênero no currículo, para, posteriormente, apontarmos a sua importância na Educação Física, pois, de acordo com Marcílio Souza Júnior (1999), essa disciplina precisa ser encarada como um componente curricular que tem, assim como as demais, sua função social atrelada às suas especificidades dentro do currículo escolar. Nesse contexto, percebemos a importância de uma breve abordagem sobre as questões curriculares.

No meio educacional, as questões a respeito das Identidades Culturais têm a sua culminância nos estudos culturais do currículo¹², os quais revelam uma noção de identidade que ultrapassa a concepção fixa característica da visão iluminista e sociológica. Stuart Hall aborda o conceito de identidade cultural pós-moderna argumentando que:

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e

¹² Vários estudos como os de Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2001), Jean-Claude Forquin (1993), Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira (2000), Antônio Flávio Moreira (1999), Michael Apple (2000), Henry Giroux e Roger Simon (2000), Guacira Lopes Louro (2000), dentre outros, discutem a importância dessa questão no currículo escolar.

que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2001, p. 12).

Porém, essas discussões se encontram ainda pouco conhecidas e, por conta disso, são, muitas vezes, tomadas, segundo Guacira Lopes Louro (1999), por discursos e posicionamentos políticos os mais diversos possíveis e que, nem sempre, retratam o que o conceito se propõe a tratar.

Alguns desses/as estudiosos/as tratam o tema sob o ponto de vista das teorias críticas ou neomarxistas, tal como Michael Apple (1982), que aborda a importância de se problematizar as questões culturais no currículo oficial como uma forma de possibilitar os/as alunos/as das camadas menos favorecidas e dos grupos “dominados” a se apropriarem do saber universal. Esse autor estabelece uma crítica ao modelo conservador de currículo na medida em que se caracteriza por buscar uma “homogeneidade social”, ou seja, um consenso cultural que veicula os interesses da classe dominante. Argumenta, ainda, que é imprescindível a busca de um currículo encarado como elemento chave na apropriação do saber oficial pela classe popular, ou seja, um currículo preocupado com atos políticos necessários para a transformação social.

A esse respeito, Tomaz Tadeu da Silva (2001), embora aponte para a importância das teorias críticas (baseadas na Nova Sociologia do Currículo), identifica uma certa hierarquização dos saberes por parte destas. Afirma que as teorias críticas, ao levarem em consideração apenas a desigualdade de classe presente no texto curricular, deixam de lado as outras formas de desigualdades sociais (de gênero, de raça, étnica, religiosa...).

Segundo ainda esse mesmo autor (2001), o feminismo vem mostrando que as linhas do poder na sociedade estão estruturadas não apenas pelo

capitalismo, mas, também pelo patriarcado. Ele mostra, com essa afirmação, que assim como a ciência moderna, o currículo é construído não somente sob o ponto de vista capitalista, mas, também, sob o ponto de vista masculino, branco, cristão, heterossexual. Dessa forma, tendendo à teoria pós-moderna, ele aponta a importância da “desconstrução” do currículo, através do processo de “desnaturalização” do que se apresenta aparentemente como natural, universal e formal.

Embora o próprio autor afirme a importância das teorias pós-críticas ou pós-modernas na discussão cultural do currículo escolar, ele próprio, em sua obra “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, cita a importância da contribuição das teorias críticas (neomarxistas) para a discussão e superação das desigualdades:

Nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise da sociedade de classes que nos foram legadas pela economia política marxista. As teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. (SILVA, 2001, p. 147).

Mais adiante o mesmo autor reforça essa idéia, ao afirmar que:

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2001, p. 147).

Da mesma forma, Antônio Flávio Moreira (1999) também aponta possibilidades de um “diálogo” entre teorias críticas e pós-críticas, o que aparece de forma bastante explícita na seguinte afirmação: *“verifica-se que, apesar da crise, a teoria crítica do currículo tem se beneficiado da inclusão de novos aportes, o que sugere que o diálogo entre ‘neos’ e ‘pós’, apesar das dificuldades que levanta, pode também ser proveitoso”* (MOREIRA, 1999, p. 27).

Um outro autor que também aborda a importância desse diálogo (embora não utilize esses termos na discussão sobre currículo) é Boaventura de Sousa Santos (2000), a partir do que ele chama de “Pós-modernismo de oposição”. Ao se referir à importância das ações “rebeldes” na crítica pós-moderna, ele afirma:

Não me admira, pois, que a tória pós-moderna relativize os valores e nessa medida tenha uma forte componente de desconstrução, sobretudo evidente em Derrida. Mas a pós-modernidade de oposição não pode quebrar-se pela desconstrução, uma vez que esta levada ao extremo, desconstrói a própria possibilidade da resistência e da alternativa (SANTOS, 2000, p. 32).

Mesmo em se tratando de objetos diferentes, percebe-se que os três autores tendem a uma intersecção entre o compromisso com a emancipação e o pós-modernismo.

Em Guacira Lopes Louro (1997), mesmo em sua expressão “uma perspectiva Pós-estruturalista”, percebe-se, depois de algumas leituras mais aprofundadas, uma preocupação em levantar questões que tendem a superação das desigualdades de gênero com argumentações pautadas na importância de resistência contra discursos e práticas dominantes.

A posição desses/as três autores/as se mostra imprescindível para a opção epistemológica escolhida para permear a relação entre gênero e Educação Física, visto que tanto no currículo, quanto nas aulas de Educação Física, ocorrem relações sociais de poder e, partindo do pressuposto de que, em nossa sociedade, essas relações são assimétricas, temos que reconhecer o papel das resistências dos grupos que se encontram em desvantagens sociais.

As teorias críticas (neomarxistas), por um lado, abordam a importância dessas resistências tendo em vista a emancipação social, porém, por outro lado, elas silenciam as outras formas de dominação. Assim sendo, reconhecemos a necessidade de um diálogo entre elas e as teorias pós-críticas, uma vez que

essas últimas ampliam as discussões apontando para a desconstrução dos discursos hegemônicos que ocorrem sob várias formas de dominação social.

Podemos, então, inferir que o silenciamento sobre as diversas formas de dominação é uma característica da concepção moderna de ciência e que a articulação entre teorias críticas e pós-críticas pode ser bastante enriquecedora para desmistificá-las.

Da mesma forma que nessas duas teorias articuladas, observamos na das Representações Sociais, criada por Serge Moscovici (1978), elementos imprescindíveis que revelam o negligenciamento da ciência moderna em relação a determinados tipos de conhecimentos considerados “menos importantes” em relação ao conhecimento científico racional.

Como observamos no capítulo anterior, representações sociais referem-se aos conhecimentos originados do senso comum e, dessa forma, as pessoas trazem, para próximo de sua realidade, determinados conceitos que já foram abordados cientificamente. Observamos, também, de acordo com Serge Moscovici (2000), que a Ciência Moderna praticamente negligenciou esse tipo de conhecimento. A partir dessa observação, faz-se necessária mais uma pergunta: sob que “ponto de vista” a ciência vem sendo construída?

Observamos, no primeiro capítulo, que gênero, de acordo com Guacira, Louro (1997) e Joan Scott (1990), representa uma categoria de análise histórica, a qual, em virtude do androcentrismo¹³ presente na ciência moderna, foi negligenciada pela academia até a década de 60, quando as feministas da “segunda onda” buscaram uma articulação entre o movimento e as produções acadêmicas da época.

¹³ De acordo com Maria Eulina Carvalho e Valquíria Sousa (2003), androcentrismo se refere à visão do ser masculino como centro, como sendo uma espécie de modelo para o ser humano; significa, ainda, um sistema de valores da cultura dominante baseado em normas masculinas.

Esse fato representou, segundo Guacira Louro (1997), uma espécie de “virada epistemológica” tanto para as questões referentes à mulher, quanto ao conceito de ciência legitimado na época em que as formas de conhecimentos que se distanciassem das formas tradicionais de ciência (racionalismo científico) eram rechaçadas pela opinião pública e pela própria entidade científica.

Retomamos, aqui, Tomaz Tadeu da Silva (2001), segundo o qual a ciência vem sendo construída sob o ponto de vista dominante, no sentido de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia, de raça, de religião. Analisando especificamente as questões de gênero, a perspectiva feminista amplia as vertentes mais ortodoxas do marxismo e da sociologia do conhecimento, trazendo para as discussões de gênero a noção de que a epistemologia é sempre uma questão de posição:

Dependendo de onde estou socialmente situado, conheço certas coisas e não outras. Não se trata simplesmente de uma questão de acesso, mas de perspectiva. De acordo com certas análises, as formas de conhecimento das pessoas em situação de desvantagem social seriam, inclusive, epistemologicamente melhores. Da perspectiva feminista que aqui nos interessa, é suficiente, entretanto, reter o fato de que a epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece. Apenas numa concepção que separa quem conhece daquilo que é conhecido é que se pode conceber um conhecimento objetivamente neutro. (SILVA, 2001, p. 94).

Ainda hoje, de acordo com as “análises feministas”, a ciência reflete uma perspectiva eminentemente masculina na medida em que, durante muito tempo, ela supõe uma rígida separação entre sujeito e objeto. As teorias feministas fazem uma espécie de “reviravolta epistemológica”, dando um caráter mais pessoal ao trato do conhecimento, o que, de acordo com a história dessa teoria¹⁴, tem refletido desde os aspectos metodológicos até a forma de escrever

¹⁴ As discussões a respeito das teorias feministas encontram-se no primeiro capítulo deste trabalho.

(quase todas as teóricas feministas escreviam, já na década de 60, na primeira pessoa do singular e do plural).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2000), a ciência moderna, além de ser ocidental, racionalista e capitalista, é extremamente sexista, tendo em vista que sua longa tradição revela dualismos como cultura/natureza, abstrato/concreto, espírito/corpo, sujeito/objeto, ideal/real, dentre outros. Esses binômios, ao mesmo tempo em que pressupõem visões fragmentadas de ciência, são sexistas porque, em cada um deles, o primeiro pólo é considerado dominante, sendo, também, associado com a questão masculina. Dessa forma, assim como as mulheres foram silenciadas, o conhecimento popular e o senso comum, de uma forma geral, também sofreram esse tipo de silenciamento na ciência moderna.

Sege Moscovici (19978) revela essa tradição na Psicologia Social:

Essa tradição¹⁵ e essa filosofia impedem, em minha opinião, o desenvolvimento da psicologia social para além dos limites atuais. Quando se apercebem disso e se atrevem a cruzar esses limites, as representações sociais, estou convencido disso, tomarão nessa ciência o lugar que legitimamente lhes pertence. Por outro lado, serão um fator de renovação dos problemas e dos conceitos filosóficos que devem está submetidos no trabalho científico. Também nesse aspecto, ainda há muito a fazer. Melhor dito, já muito a refazer, e a crise que a psicologia social atravessa mostra-o à sociedade (MOSCOVICI, 1978, p. 14).

Por isso, a teoria das Representações Sociais, especificamente o conceito abordado por Serge Moscovici (1978), articulada com o conceito de gênero trazido por Guacira Louro (1997), torna-se imprescindível para a discussão proposta por este trabalho e para o resgate de tais conhecimentos tão negligenciados pela ciência moderna, na medida em que, não somente trazem à tona os sentidos atribuídos a gênero a partir dos sujeitos, mas, também pelo fato

¹⁵ Serge Moscovici (1978) se refere a essa tradição como sendo a tradição behaviorista em que a psicologia social se sustentou, limitando-se a estudar o indivíduo ou pequenos grupos isolados

de que o conceito de representação social revela aspectos importantes para a problematização das impressões de gênero dessas pessoas.

Podemos citar alguns pontos em comum entre a teoria das Representações Sociais e as teorias críticas: a ideologia presente na ciência e a denúncia de aspectos hegemônicos em torno do conhecimento. Assim como as teorias críticas, a teoria das Representações Sociais vem questionar o que é considerado como legítimo na ciência; que tipo de conhecimento é mais válido. Essa questão pode ser analisada quando a Teoria das Representações Sociais aponta a importância do resgate do senso comum.

Por outro lado, podemos também encontrar elementos de aproximação entre a essa teoria e as teorias pós-críticas, na medida em que ambas voltam-se para a importância da interação entre os aspectos subjetivos e objetivos e revelam aqueles que foram silenciados pela ciência moderna. As teorias pós-críticas (SILVA, 2001) revelam que as formas de dominação ocorrem sob as mais diversas modalidades (classe, gênero, raça, etnia, religião, sexualidade). A teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) revela a dominação da ciência moderna sob a justificativa de que ela silenciou o senso comum.

Da mesma maneira que o Feminismo representou, segundo Guacira Louro (1997), uma “reviravolta epistemológica” na forma de fazer ciência, também as Representações Sociais, segundo Serge Moscovici (1978), denotam, aí, um fator de renovação dos conceitos filosóficos.

Esse aspecto é de fundamental importância, pois, como foi visto no primeiro capítulo, ser mulher e ser homem em nossa sociedade é algo bem mais complexo do que a simples diferenciação sexual.

de um contexto, sujeita, apenas, às previsões verificáveis, ao experimento e aos fenômenos diretamente observáveis.

O aspecto biológico é uma atribuição da natureza, porém, as relações entre gêneros, os costumes e os papéis que cada um/a ocupa na sociedade, são construídos no meio sócio-cultural no qual o sujeito está inserido, a partir das representações sociais que eles/as constroem de si, dos objetos e dos outros sujeitos.

Esclarecida essa questão epistemológica, que não deixa de ser política e metodológica, e visto que o trabalho é elaborado na área de Educação Física, retornemos ao objetivo deste capítulo: abordar as relações entre gênero, Representações Sociais e Educação Física.

A partir de uma discussão epistemológica, observamos a relação entre gênero e Representações Sociais. Porém, que relações poderemos estabelecer entre essas duas categorias e as questões referentes à Educação Física?

Buscando analisar essa questão, aponto para a possibilidade de dialogar as teorias pós-críticas, a Teoria das Representações Sociais e a abordagem Crítico-superadora da Educação Física (perspectiva crítica).

Como observamos no primeiro capítulo, é preciso conceber as questões de gênero permeadas por relações de poder que se dão de forma assimétrica nas macro-relações (entre mulheres e homens) e nas micro-relações (entre mulheres e mulheres e entre homens e homens), levando em consideração que elas acontecem nos campos macro (sociedade) e micro (instituições sociais). Dessa forma, é importante a atenção atribuída às instituições sociais, nas quais ocorrem o que Michel Foucault, apud Guacira Lopes Louro (2000), chama de micro-poderes.

A escola representa uma dessas instituições que vigiam o corpo dos/as alunos/as para a garantia da formação de cidadãos/ãs “normais”. O que é considerado normal para a escola em nossa sociedade é o padrão masculino,

branco, heterossexual, de classe dominante, cristão e todos os outros padrões hegemônicos.

Observa-se no processo de “desconstrução” abordado por Joan Scott (1995) um caráter importante para o “desmonte” dos discursos e práticas hegemônicas, na medida em que possibilita uma certa “desconfiança” do aparentemente natural, não somente ao revelarmos as diferentes formas de dominação, mas, também, de ser homem e mulher: *“temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução autênticas dos termos da diferença sexual”* (SCOTT, 1990, p. 13).

Porém, se ficarmos nesse “desmonte”, correremos o risco de relativizar, de forma absoluta, tanto a questão masculina quanto a feminina e cairmos no que Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 37) chamou de *“um discurso pós-modernista hiperdesconstruído”*. Isso levaria a uma relativização exacerbada e tenderíamos a “desconstruir” a própria possibilidade de os grupos socialmente oprimidos (nesse caso a mulher) resistirem à opressão.

Diante desses questionamentos, que papel social tem a Educação Física no que se refere aos temas a serem trabalhados nas aulas? Para responder a essa questão, teremos que nos remeter a outra: Que perspectiva de Educação Física busca a superação da noção de desenvolvimento da aptidão física¹⁶ tendo em vista uma reflexão sobre a cultura corporal?

De acordo com a abordagem Crítico-Superadora, a Educação Física *“é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma*

¹⁶ A perspectiva da Aptidão Física vem caracterizando tradicionalmente a Educação Física na Escola (ver CASTELLANI FILHO, 1989). Essa perspectiva aponta como objetivo da Educação Física escolar o desenvolvimento e a melhoria da aptidão física dos/as alunos/as nas aulas. Esse fato, segundo o Coletivo de Autores (1992), traz conseqüências políticas, metodológicas e conceituais no trato desse componente curricular na escola, na medida em que se distancia dos

área denominada aqui de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 2000, p. 61). Diante disso, *“ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais”*. Os/as autores/as dessa abordagem enfatizam o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, a luta e outras formas como temas que constituirão os conteúdos dessa disciplina.

Isso significa que, além de ampliá-los e sistematizá-los, a escola precisa ter a perspectiva social e política de problematizá-los em suas mais diversas manifestações, para que, junto com a perspectiva de transformação social, venha a noção de desconfiança daquilo que é posto pelos discursos e práticas dominantes como necessário.

Contudo, nessa abordagem a ênfase tem sido dada às questões de classe social, não se discutindo os aspectos das outras formas de discriminação e de opressão social e cultural (racial, de gênero, sexual, religiosa, etc), o que fica evidente na discussão a respeito das perspectivas apontadas para a Educação Física:

Contribuir para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem.(COLETIVO DE AUTORES, 1992: 40).

Mesmo com toda essa ênfase em apenas um aspecto dos discursos e das práticas dominantes, identificamos esse fato como um recorte metodológico dos/as autores/as, que pode ser justificado a partir das condições gritantes das diferenças de classe social em nosso país.

aspectos sociais e políticos com os quais a disciplina pode contribuir em termos de seu papel na escola.

Observamos, da mesma forma, a necessidade da desconstrução do conceito de “hegemonia” trazido na proposta dos/as autores/as (baseados/as em Gramsci) como uma

direção política, intelectual e moral, exercida pela classe proprietária que desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo independente de sua origem ou posição social (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 24).

Concordamos com o caráter político da definição, visto que as relações sociais são mais do que sociais; elas estão imbricadas de relações de poder. Porém, a ideologia dominante não se constrói apenas sob o ponto de vista das classes sociais, mas, também, sob o ponto de vista de gênero, de sexualidade, de raça, de etnia, de religião e de outras formas de dominação.

O reconhecimento das diferentes maneiras desse exercício de poder faz-se necessário na medida em que estamos falando, neste trabalho, de Representações Sociais de gênero como um fator que problematiza a construção social do masculino e do feminino.

Com a superação da perspectiva da aptidão física pela Educação Física Crítico-Superadora, caberia a esta, além da conseqüente superação das aulas divididas por gênero, problematizar práticas, conceitos e discursos de alunos/as, professores/as e gestores/as que trazem implícitas, e de forma sutil, perspectivas discriminatórias e desiguais de gênero, de raça, de etnia, de religião, de sexualidade e não exclusivamente as desigualdades de classe social.

Assim, vislumbramos a possibilidade de, dialogando com as teorias pós-críticas e a teoria das Representações Sociais, a abordagem Crítico-Superadora

contribuir para práticas pedagógicas que busquem polemizar as questões de gênero nas aulas e na escola, de uma forma geral.

Esse diálogo nos parece imprescindível na medida em que a problematização de gênero, nas aulas, tem em vista uma desconfiança do que é colocado como natural nas relações sociais e, com esse processo, chamado de “desnaturalização” (LOURO, 1997), buscam-se lutas e resistências sociais e políticas, que visam a uma sociedade mais humana em todos os sentidos.

Diante das discussões estabelecidas neste capítulo, como podemos apropriarmo-nos das representações sociais das alunas e dos alunos nas aulas de Educação Física, de forma a articular essas apreensões às discussões estabelecidas acima? No próximo capítulo abordaremos as questões metodológicas que proporcionaram tais compreensões.

**CAPÍTULO 4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS:
completando a construção do objeto**

“Não é uma forma de conhecimento ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana do sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para um época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas ao nível das regularidades discursivas”.

(FOUCAULT)¹⁷

¹⁷ FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense; Universitária, 1987, p. 55.

Ao abordamos a Teoria das Representações Sociais, esse caminho poderá se apresentar de várias formas, pois, de acordo com Celso Sá (1998), os seus fenômenos são difusos e multifacetados. Não podem ser captados de forma direta e completa; por isso, é importante a sua delimitação.

Como o próprio título desse capítulo sugere, a metodologia de uma pesquisa é condição essencial para completar e delimitar a construção do objeto da investigação, pois, é ela que nos fornece o acesso ao fenômeno a ser estudado.

De acordo com Serge Moscovici, apud Celso Sá (1998, p. 22), os fenômenos das representações sociais são construídos nos chamados “universos consensuais” de pensamento, necessitando, para serem apreendidos pela ciência, que sejam transformados em objeto de pesquisa: *“Os fenômenos de Representações Sociais são mais complexos do que os objetos de pesquisa que construímos a partir deles”*. Por isso, a Teoria das Representações Sociais não somente os simplifica, mas, também, organiza-os e torna-os inteligíveis.

Diante dessas considerações, o objetivo deste capítulo é especificar o caminho a ser trilhado e que complementa a transformação dos citados “universos consensuais” de pensamento em objeto de estudo a ser apreendido pela ciência.

4.1 – Sobre o Objeto de estudo

Tratamos neste estudo das representações sociais de gênero das alunas e dos alunos das sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física. Esse objeto foi construído a partir da nossa experiência no ensino da Educação Física, desde o estágio curricular no curso de graduação, até a atuação profissional em escolas das redes públicas e privadas.

Durante toda a trajetória da nossa prática pedagógica, as questões de gênero foram tomando grande importância, tanto no que se refere aos conteúdos da disciplina Educação Física, quanto às situações específicas de aula¹⁸.

Essas questões tornaram-se mais evidentes a partir dos resultados de uma pesquisa sobre sexualidade, realizada anteriormente, em um Curso de Especialização em Educação Física Escolar, na qual pudemos identificar que, as questões referentes a gênero foram as que emergiram com mais ênfase no grupo estudado. Além desses aspectos, os resultados também revelaram que *“as falas e as atitudes dos alunos e das alunas, no que se refere às questões de gênero, são carregadas de códigos culturais pertencentes a nossa sociedade e que representam de forma clara as relações aceitas no mundo em que eles/elas vivem”* (GRANVILLE-BARBOZA, 2000, p. 98).

Dentro dessa dinâmica em que os sujeitos reproduzem valores sociais, da mesma forma em que essa reprodução ocorre de forma interativa e recíproca, é que identificamos a necessidade da abordagem das Representações Sociais (especificamente a teoria de Serge Moscovici, 1978).

Seu caráter interacionista nos permitiu encarar as questões de gênero na forma de representações as quais ultrapassam a idéia de uma simples determinação social. Observamos, portanto, que nosso contato com as

¹⁸ Essa trajetória é abordada com mais detalhes na introdução deste estudo.

representações sociais ocorreu a partir da necessidade de ampliação da pesquisa citada acima.

Identificada a questão de que a principal inquietação não eram simplesmente as relações de gênero, o objeto deste estudo foi se construindo na forma da análise das representações sociais de gênero, culminando na leitura de alguns estudos nessa área: *“Meninas para um lado, meninos para outro. Um estudo sobre as representações sociais de gênero de educadores de creche”* (LOPES, 2000) e *“ As representações sociais de gênero das professoras de história do ensino fundamental da rede municipal de Recife no cotidiano da sala de aula”* (FREIRE, 2002).

O interesse em estudar as/os adolescentes como sujeitos de pesquisa ocorreu pelo fato de, nos dois estudos citados, a ênfase ter sido dada aos/as professores/as. São poucos os estudos na área educação em que os/as alunos/as são colocados como sujeitos principais de pesquisa.

Porém, em estudo realizado por Alex Fraga (2000), no qual objetivou levantar algumas questões a respeito da configuração da identidade adolescente, dando prioridade aos aspectos pouco visíveis da prática cotidiana, o autor nos mostra a importância de se estudar, além das/os professores/as, os/as alunos/as no cotidiano escolar e nas aulas de Educação Física, sobretudo, no trato dos conteúdos Ginástica Rítmica e Futebol.

A nossa opção de realizar este estudo no contexto das aulas de Educação Física pode ser enriquecida com as reflexões de Guacira Louro, segundo a qual,

Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências

provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações (LOURO, 1997, p. 72-73).

Essa assertiva nos revela a importância de estudos das questões de gêneros utilizando as aulas de Educação Física como um espaço no qual as resistências em se problematizar gênero são mais evidentes. A autora afirma, ainda, que essas resistências ocorrem por conta da tradição histórica dessa disciplina vinculada à biologia, à saúde e à melhoria da aptidão física:

Uma história dessa disciplina, muito vinculada à Biologia e, então à manutenção da Saúde e da higiene, contribuiu para que aí fossem acionadas justificativas de ordem biológica (da ordem da “natureza”) para a separação de turmas femininas e masculinas. Mesmo com o aporte de novas teorias e com os questionamentos provenientes dos Estudos Feministas, o debate sobre as “diferenças de habilidades físicas” entre os sexos continua controverso. Mais importante, contudo, do que determinar se as distinções percebidas são naturais ou culturais, talvez seja observar o efeito que essa questão vem tendo na organização e na prática dessa disciplina (LOURO, 1997, p. 73).

Essa afirmação nos remete ao fato da importância de se estudar as questões de gênero nas aulas de Educação Física. Por isso, a necessidade da construção do objeto de estudo deste trabalho: as representações sociais de gênero de alunas e alunos das sétimas e oitavas séries do ensino fundamental nas aulas de Educação Física.

4.2 – Natureza da Pesquisa

Segundo Robert Farr, apud Celso de Sá (1998), a teoria das representações sociais não privilegia um dado método específico. Ou seja, como é bastante ampla, os meios pelos quais ela é tratada também se tornam muito variados.

Mary Jane Spink (1994), seguindo esse mesmo argumento, afirma que a diversidade, a contradição e o caráter heterogêneo estão amplamente presentes

no senso comum. Dessa forma, o instável e o incerto abrem possibilidade para a multiplicidade de métodos voltados à compreensão do fenômeno a ser estudado.

Considerando a gama de possibilidades nos estudos em Representações Sociais, optamos, dentre elas, por procedimentos que pressupõem a adoção de uma metodologia qualitativa, pois, segundo Menga Locke & Marli André (1986), além de enfatizar a realidade como fonte direta dos dados, o pesquisador, como seu principal instrumento, também trará dados preponderantemente descritivos, bem como, uma preocupação predominante com o processo e com o significado que as pessoas atribuem ao objeto estudado.

Pretendemos, dessa forma, uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, o qual, neste estudo, busca esse tipo de pesquisa, na medida em que analisar as representações sociais de gênero de pessoas requer um contato direto entre o pesquisador e a realidade investigada, pois, o intuito é descrever os significados sociais do grupo a ser estudado.

As manifestações das representações sociais ocorrem, segundo Serge Moscovici (1978), em nível das ações e das falas. Então, a análise precisa ser realizada tendo como eixo norteador as falas, as ações e os gestos das pessoas que veiculam tais interpretações.

Esse é um fato imprescindível para a análise das representações sociais de gênero, tendo em vista o seu próprio conceito, pois, ele não traz nem uma perspectiva eminentemente cognitiva e nem puramente sociológica, mas, uma abordagem em que os aspectos cognitivos e sociológicos estão presentes sem evidência específica em um deles.

Para Serge Moscovici (2000), como observamos no segundo capítulo, o desafio em estudos sobre representações sociais é justamente a superação do enfoque individualista da psicologia e o enfoque coletivista ou sociologizante da

sociologia e da antropologia, pois o social somente existe se houver um sujeito e esse somente pode existir a partir da concretude do social.

4.3 – O campo e os sujeitos de pesquisa

É importante frisarmos que, de acordo com Celso Sá (1998), uma representação social é sempre de um alguém (sujeito) a respeito de algo (objeto), em um dado contexto sócio-cultural (campo de pesquisa). Portanto, temos que especificar bem o sujeito que representa, o objeto a ser representado e o contexto em que essa representação ocorre.

Desse modo, não se pode compreender o campo de pesquisa de forma desarticulada dos sujeitos e da própria construção do objeto. Falando especificamente do campo de pesquisa, em pesquisa qualitativa, de acordo com Maria Cecília Minayo (2000), esse corresponde a um recorte que o/a pesquisador/a realiza em termos de espaço e que representa uma pequena realidade a ser estudada a partir das próprias concepções teóricas utilizadas para fundamentar o objeto a ser investigado. Além disso, a autora afirma que não é possível, em pesquisa qualitativa, pensarmos um campo de trabalho neutro.

À luz dessas informações, delimitamos o nosso campo de pesquisa de acordo com os critérios expostos a seguir:

O atendimento à proposta teórico-metodológica deste trabalho conduziu à escolha de uma escola, como campo de pesquisa, onde fosse sistematizado um programa de ensino para a Educação Física com base na abordagem Crítico-Superadora.

Para o objetivo proposto, esse fato é de extrema importância, pois, não é suficiente que, apenas, se tenha no “papel” um programa de ensino para uma

determinada disciplina. É preciso ver se as questões contidas no programa realmente se materializam nas aulas, pois, nele poderíamos ter a explicitação da necessidade do trato com os cinco temas da cultura corporal, sem que, no entanto, estejam sendo trabalhados nas aulas.

Assim, desenvolvemos a pesquisa numa escola pública, que, por compromisso político e condições de contexto físico, adota a citada abordagem em seu programa.

Além desses aspectos referentes à escola pesquisada, optamos pelo estudo nas 7ª e 8ª séries, em virtude da necessidade de termos, como sujeitos, alunos/as que estudassem na mesma escola, pelo menos, a partir da quinta série, tendo em vista o contato deles/as com o Programa de Ensino de Educação Física. Isso foi evidente na realidade pesquisada, pois, cerca de 98% dos/as alunos/as dessas séries estudam na escola desde a quinta série do Ensino Fundamental.

Portanto, os sujeitos desta investigação são as alunas e os alunos das sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental que freqüentam as aulas de Educação Física dessa escola, a qual seguiu todos os critérios relatados anteriormente.

É importante ressaltar que tanto a sétima quanto a oitava série, da escola selecionada para a pesquisa, são compostas por duas turmas (A e B). Cada uma abrange cerca de 30 alunas/os, dos quais por motivos diversos¹⁹, apenas, 60% aproximadamente participam efetivamente das aulas de Educação Física. Isso corresponde a um total de 18 alunos/as por turma, freqüentando, realmente, as aulas de Educação Física.

¹⁹ Os motivos se referem à questão de saúde, de serem liberados/as pela professora, não gostarem de Educação Física.

Outro critério de escolha dos sujeitos a serem pesquisados diz respeito à participação deles, verdadeiramente, nas aulas de Educação Física na escola, pois, de acordo com Celso Sá (1998) é necessário sabermos qual o contexto sócio-cultural iremos levar em consideração para esclarecer a formação e a manutenção da representação. No caso desta pesquisa não adiantaria investigar um universo em que os sujeitos não participassem das aulas de Educação Física, pois, esse contexto específico foi citado como situação imprescindível desde o início da construção do objeto de estudo.

Portanto, o universo observado foi composto por 6 alunos/as de cada turma (7ª Série "A", 7ª Série "B", 8ª Série "A" e 8ª Série "B"), sendo três meninas e três meninos. Esse número corresponde a cerca de 34% do total de alunos/as que freqüentam efetivamente as aulas de Educação Física na escola selecionada como campo de pesquisa. É importante esclarecer que esse quantitativo de alunas/os foi suficiente para a caracterização das representações sociais de gênero no referido grupo pesquisado. Além disso, sendo esse um estudo de natureza qualitativa, de acordo com Maria Cecília Minayo (2000), nesse tipo de estudo não há interesse de se estabelecer generalizações.

Essa descrição do campo e dos sujeitos de pesquisa requer que retornemos às correntes ou teorias complementares da Teoria das Representações Sociais, criada por Moscovici (1978). Observamos, no segundo capítulo deste estudo, que, de acordo com Celso Sá (1998), a grande teoria das Representações Sociais são complementadas por três subteorias ou correntes (a de Denise Jodelet, a de Willem Doise e a de Jean-Claude Abric). Optamos pela articulação entre elas, tendo em vista que, segundo o mesmo autor, *"as decisões e escolhas que o jovem. Pesquisador precisará fazer, depois de ter optado por desenvolver sua pesquisa dentro do paradigma moscoviciano, não serão necessariamente radicais"* (SÁ, 1998, p. 67).

Como se pode observar, a partir da descrição do campo e dos sujeitos e da seleção dos procedimentos metodológicos, não se trata, aqui, de uma pesquisa de testagem teórica, mas, do estudo de um problema de representação social. Por isso, Celso Sá (1998) recomenda *“uma apropriação de três proposições das três perspectivas, e função dos objetivos e necessidades do projeto”* (Sá, 1998, p. 68).

4.4 – Procedimentos Metodológicos

Com a intenção de contemplar questões anteriores, inicialmente a pesquisa foi realizada a partir de uma etapa de exploração, a qual, de acordo com Maria Cecília Minayo (2000), corresponde a um levantamento dos aspectos a serem investigados na realidade estudada.

Posteriormente, efetuamos uma investigação mais sistematizada dos dados levantados, através de observações participantes, onde destacamos o que realmente é relevante para a investigação do problema proposto, sem perder de vista o todo, mas, dando ênfase aos aspectos que mais se relacionam com as questões das representações sociais de gênero das alunas e dos alunos nas aulas na Educação Física escolar.

Além da observação participante dos/as adolescentes durante essas aulas, recorreremos à técnica de associação livre, em quatro grupos de seis alunos/as²⁰, como, também, à entrevista semi-estruturada.

Na operacionalização da proposta metodológica, desde a fase exploratória até as entrevistas, partimos do geral para o específico, ou seja, do grande grupo (todos/as os/as alunos/as das sétimas e oitavas séries da escola),

²⁰ Para isso, foram selecionadas palavras representativas de temas relacionados a gênero que emergiram a partir da observação participante.

passando por um pequeno grupo (34% dos/as alunos/as que freqüentam as aulas de Educação Física) até chegar a cada aluno/a, desses 34%, individualmente.

Essa trajetória nos permitiu uma aproximação maior com os sujeitos da pesquisa e uma maior articulação entre sujeito e objeto, movimento significativo em um estudo em representações sociais.

De acordo com Sheva Nóbrega, “o ato de representar ocorre na simultaneidade do movimento de separação e aproximação entre sujeito e objeto, quando o eu do sujeito se destaca do objeto e a ele se articula através do símbolo” (NÓBREGA, 2001, p. 70). Segundo a autora, o símbolo, nesse caso, se refere a uma idéia partilhada pelo grupo sobre um determinado objeto e isso ocorre de forma independente do próprio objeto.

Nesse sentido, Jean-Claude Abric (1998) afirma a impossibilidade da existência de uma realidade objetiva *a priori*. Na teoria das Representações Sociais sujeito e objeto não são separados ou, pelo menos, sua separação ocorre, apenas, de forma momentânea para garantir essa relação indissolúvel: “o objeto está inscrito num contexto ativo ou grupo, pelo menos parcialmente, enquanto prolongamento do seu comportamento, de suas atitudes e das normas as quais ele se refere” (ABRIC, 1998, p. 27).

Da mesma forma, essa relação articulada entre sujeito e objeto, presentes na abordagem das representações sociais, permite, mas não obriga, a seqüência metodológica realizada em nosso estudo. Além disso, de acordo com Serge Moscovici, “o valor intelectual de nosso conhecimento depende, numa medida mínima apenas, do método, seja ele qual for” (MOSCOVICI, 2000, p. 15).

Retomando os procedimentos selecionados neste estudo, a observação nos permitiu o contato com o grande grupo, ou seja, com todos/as os/as alunos/as de cada turma pesquisada.

Segundo Otávio Cruz Neto, a observação participante é realizada *“através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”* (CRUZ NETO, 1993, p. 59). Comungando da mesma idéia, Menga Lüdke e Marli André (1986) afirmam que a observação possibilita a apreensão do significado que os sujeitos atribuem à realidade que os cerca e às suas ações em relação ao objeto estudado.

Além disso, de acordo com Edson Souza Filho (1993), no que se refere a representações sociais, a observação sistemática é um procedimento que se destaca por ser, nesse tipo de estudo, o mais adotado pela maioria dos/as pesquisadores/as.

Os dados foram registrados e, ao final de cada dia de observação, todos foram passados para um diário de campo. A análise deles nos apontou algumas categorias iniciais, as quais identificamos como significativas em relação ao contexto do universo pesquisado, e, portanto, necessários de serem aprofundados.

Assim, através do contato com o grande grupo, a observação participante nos permitiu uma aproximação de suas representações sociais e, ainda, a possibilidade de seleção das palavras-chave relacionadas ao objeto de pesquisa.

A técnica de livre associação foi utilizada com pequenos grupos, a partir de alguns dados já analisados na fase de observação. Ela consiste, de acordo com Celso Sá (1996), em apresentar uma palavra introdutória aos sujeitos e,

depois, solicitar-lhes que, a partir dela, citem todas as palavras, expressões, adjetivos e frases que lhes venham à cabeça.

Jean-Claude Abric afirma que essa técnica apresenta algumas vantagens:

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam portanto permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas (ABRIC, p. 66).

Porém, mesmo considerando que a maioria dos estudos em representações sociais a utiliza de forma individual, ou seja, com cada sujeito separadamente, optamos, neste estudo, pela realização desse procedimento em pequenos grupos de seis alunos/as, por considerar que o contato entre os/as componentes dos grupos proporcionaria situações bastante significativas.

Uma outra questão que fundamenta essa opção é que

Não há “métodos” para um campo de conhecimento que tenha um verdadeiro conteúdo intelectual. O objetivo é encontrar a verdade.. Como chegar até lá, ninguém o sabe. Os métodos experimentais, os matemáticos, as diversas técnicas, não são métodos de trabalho para descobrir a verdade. Jamais alguém tornará criativo um físico ou um biólogo, dizendo-lhe: eis aqui os métodos, experimente-os num novo organismo. Fazem isso os que não sabem o que dar para os estudantes fazerem. É uma confissão de fracasso (MOSCOVICI, 2000, p. 15)²¹.

Mais adiante, o autor complementa essa afirmação, através da qual o próprio Serge Moscovici (2000) afirma não ter, ainda, conseguido formular convicção tão clara e precisa: *“Espera-se de um cientista que ele descubra*

²¹ Entrevista de Chomsky com Ronat. In: MOSCOVICI, 2000, p. 15.

novos princípios, novas teorias, novos métodos de verificação. Isso não se aprende com um método” (MOSCOVICI, 2000, p. 15)²².

Em seguida a essa definição, foi elaborada uma agenda para a realização dos encontros com cada grupo, separadamente. Definidos os dias, os horários (os mesmos dias e horários das aulas de Educação Física de cada turma) e locais (própria sala de aulas dos/as alunos/as), partimos para o registro propriamente dito. Na medida em que eles/as falavam as palavras correspondentes àquela introdutória, nós íamos registrando em uma tabela (anexo).

Nesta pesquisa foram apresentadas aos sujeitos, primeiramente, palavras que não tinham ligação com o objeto, pois, segundo Laeda Machado e Maria Carvalho (2002), é importante, nessa técnica, a utilização de palavras iniciais como uma forma de descontração ou aquecimento dos sujeitos, a fim de preservar a espontaneidade durante a apresentação das palavras e frases que servirão para a análise da pesquisa.

Assim, as palavras relacionadas ao objeto de estudo deste trabalho foram antecedidas e intercaladas com outras, tais, como: “televisão”, “escola”, “família”, “amor”, “amizade”. Aquelas que parcialmente tiveram relação com o objeto de estudo, foram: “dançar” e “jogar futebol”. Elas foram utilizadas para revelar o que os sujeitos pensam de tais ações enquanto meninas e meninos. Embora essas palavras não tragam diretamente as representações sociais de gênero desses sujeitos, elas nos fornecem o caráter contextual, imprescindível, segundo Celso Sá (1998), à análise da representação de qualquer objeto.

As palavras “mulher”, “homem”, “negra”, “negro”, “menino” e “menina”, “homossexualidade” e “bissexualidade” foram escolhidas por sua relação direta

²² Idem.

com o objeto deste estudo, na medida em que revelam as diferentes formas de ser mulher e de ser homem.

Assim, procuramos aprofundar as representações dos sujeitos em relação a essas diferentes formas de ser homem e de ser mulher a partir de dados do seu contexto social, pois, essas foram as formas que apareceram explicitamente durante as observações das aulas.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, com o roteiro elaborado a partir de dados que emergiram da observação participante e da associação livre, no sentido de buscar o aprofundamento. Assim, procuramos verificar, em profundidade, as representações sociais de gênero dos sujeitos, através de seus discursos referentes à temática contextualizada nas aulas observadas e na associação livre. Esse instrumento nos ofereceu *"um quadro de análise e de interação entre o funcionamento individual e as condições sociais nas quais os atores sociais evoluem"* (ABRIC, 1998, p. 35).

Os/as mesmos/as alunos/as que participaram da técnica de livre associação foram convidados a conceder uma entrevista. Foram escolhidas as mesmas pessoas por conta da necessidade, neste estudo, do aprofundamento de questões espontâneas evocadas pela técnica citada. Portanto,

Por muito tempo considerada, eventualmente com o questionário, como o principal instrumento de levantamento das representações, a entrevista em profundidade (mais precisamente a entrevista dirigida) constitui ainda, atualmente, um método indispensável em qualquer estudo sobre representações sociais (ABRIC apud SÁ, 1998, p. 81-82).

O roteiro da entrevista foi elaborado a partir de quatro pontos, os quais emergiram do procedimento anterior: 1) Solicitar ao sujeito que ele/a revele e comente sobre qual(quais) o(s) conteúdo(s) ou assunto(s) da Educação Física que ele/a prefere; 2) Solicitar ao sujeito que ele/a revele e comente sobre qual(quais) o(s) conteúdo(s) ou assunto(s) da Educação Física que seus colegas

e suas colegas preferem; 3) Solicitar ao sujeito que ele/a revele sua opinião a respeito das aulas mistas de Educação Física; 4) Solicitar ao sujeito que ele/a revele sua opinião a respeito da formação de subgrupos compostos exclusivamente por meninos ou por meninas.

O ambiente selecionado para a realização dessas entrevistas foi a própria sala de aula dos sujeitos. Inicialmente, cada entrevistado/a foi informado/a sobre os objetivos da pesquisa, como, também, que as perguntas surgiram a partir das observações das aulas de Educação Física e da técnica de livre associação. A partir desse esclarecimento, antes da entrevista propriamente dita, ocorreram conversas informais sobre algumas dúvidas que os sujeitos pudessem vir a ter em relação ao sigilo dos dados, o retorno da pesquisa ao grupo e da possibilidade de eles/as não se sentirem à vontade para responderem às perguntas. Reconhecemos que essa etapa foi de fundamental importância para que as representações de gênero desses/as adolescentes pudessem emergir com o máximo de espontaneidade possível.

Utilizamos o gravador para registrar as falas dos sujeitos. Em média foram realizadas três entrevistas por dia e, na medida em que era encerrada com um sujeito, esse chamaria o próximo. Ao final de cada dia de entrevista, essa era transcrita na forma de texto, juntamente com notas a respeito de suas condições de realização, bem como algumas inferências. Em média, elas tiveram a duração entre dez e vinte minutos. Optamos pela transcrição pessoal, pois, ao fazê-la, já íamos realizando análises no que se refere a alguns elementos significativos: hesitações, silêncios, risos, expressões, gírias, comentários que foram perdidos nas gravações.

4.5 – Análise dos dados: por que análise de conteúdo?

Como pudemos constatar, a coleta de dados foi realizada a partir de três etapas, as quais exigiram a articulação sucessiva de três procedimentos: observação participante, técnica de livre associação e entrevista semi-estruturada. Verificamos, ainda, que a utilização de um procedimento dependia de uma pré-análise do que o antecedeu. Ou seja, diante dos dados encontrados na observação, foi construído o instrumento da associação livre. A partir dos dados coletados nessa técnica, o roteiro da entrevista foi construído.

Vimos, também, que essa forma de articulação entre os procedimentos permitiu que fizéssemos uma análise mais profunda da realidade estudada. Essa opção ocorreu pelo fato de essa realidade apresentar características peculiares no que concernem aos critérios estabelecidos para a seleção do campo de pesquisa. Nesse sentido, Romeu Gomes (1993) esclarece que, apesar de didaticamente destinarmos uma fase específica para a análise dos dados, em pesquisa qualitativa ela ocorre desde a fase de coleta dos dados.

Após o término das transcrições das entrevistas, iniciamos um processo de releitura dos dados encontrados nos três procedimentos. Nesse momento, conseguimos observar alguns indícios das representações sociais de gênero dos/as alunos/as nas aulas de Educação Física.

Para uma análise mais sistematizada dos dados das observações (no que se incluiu o discurso corporal), das associações livres e das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo. Para isso, nos apoiamos ainda em Romeu Gomes, segundo o qual

Podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação. A outra função desta técnica diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (GOMES, 1993, p. 74).

Além disso, a análise de conteúdo diz respeito a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (LAWRENCE BARDIN, 1979, p. 42).

Dessa forma, busca-se a realidade a partir das mensagens trazidas à tona através das ações e das falas dos sujeitos, visto que, em representações sociais, suas manifestações, de acordo com Moscovici (1978), ocorrem em nível dos discursos e das atitudes. Por isso, as unidades de registros escolhidas como eixo norteador da análise foram as ações (discurso corporal) e as falas (discurso verbal) dos sujeitos no contexto apontado acima.

Assim, optamos, neste estudo, no que se refere a técnicas da análise de conteúdo, pela análise temática, pois, de acordo com Lawrence Bardin: *“O tema é a unidade de significado que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”* (BARDIN, 1979, p. 105).

Diante disso, pretendemos descobrir os sentidos que compõem a comunicação dos sujeitos, na qual a presença e a frequência de determinados aspectos são significativos em relação ao objeto deste estudo. Em termos qualitativos, de acordo com Lawrence Bardin (1979), a presença de temas específicos denuncia os valores de referências presentes no grupo pesquisado, além de indicar os modelos de comportamento presentes nas falas e ações dos sujeitos.

As respostas foram categorizadas em temas emergentes (representação da masculinidade e da feminilidade; representação da identidade de gênero; representação do preconceito), através da utilização de cores para identificar cada tipo delas. Além disso, as respostas dos sujeitos foram relacionadas entre

si, o que possibilitou a identificação dos aspectos contraditórios revelados nas falas dos/as adolescentes, fato esse que desvelou a questão da ideologia presente nas representações sociais desses sujeitos.

**CAPÍTULO 5 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO
DAS MENINAS E DOS MENINOS DAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

*“Os diferentes grupos sociais
utilizam a representação para forjar
a sua identidade e as identidades
dos outros grupos sociais”.*

(TOMAZ TADEU DA SILVA)²³

²³ SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo Como Fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 59.

Sendo o objeto de estudo deste trabalho as representações sociais de gênero das alunas e dos alunos das sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física, este capítulo visa à apreensão da representação social de gênero dos sujeitos no contexto das aulas de Educação Física.

Para a apreensão dos significados que os sujeitos atribuem à realidade, foram necessários cinco meses e meio de observações participantes das aulas de Educação Física. Esse tempo foi determinado pela exaustão dos dados, ou seja, quando os dados começaram a se tornar repetitivos, elas foram sendo encerradas.

Das observações, pudemos extrair as representações sociais dos sujeitos em nível, principalmente, das ações e de algumas falas durante essas ações. Os elementos observáveis que indicaram a presença das representações de gênero nesse grupo foram: a forma como os/as alunos/as se dispõem na sala e na quadra, as expressões de descontentamento ou de contentamento em relação a algumas situações didáticas e a alguns conteúdos, as brincadeiras, risos e piadas realizadas por esses/as adolescentes durante as aulas observadas e as presenças e ausências em situações específicas de aula.

Esses elementos trouxeram para o plano visível o que na fala, somente, ficaria obscurecido. A partir da interpretação dos dados obtidos desses elementos, verificamos que seria necessária a construção de um instrumento que pudesse transformar as falas isoladas, dos sujeitos observados nessa

primeira fase de coleta de dados, em palavras correlacionadas a temas vinculados a gênero. A técnica de associação livre, que foi realizada num clima bastante descontraído, nos proporcionou essa transformação.

Os grupos de alunos/as foram esclarecidos a respeito dos objetivos dessa técnica e da pesquisa. Além disso, eles/as se divertiram muito como se estivessem participando de uma brincadeira. Porém, em nenhum momento, eles/as esqueceram da seriedade do instrumento e do motivo que os levaram a participação na pesquisa.

O fato de a técnica de associação livre ter sido realizada em grupo trouxe questões relevantes, na medida em que reforçaram o que já tinha sido identificado nas observações. Durante a sua realização nas quatro turmas selecionadas (7ª Série “A”, 7ª Série “B”, 8ª Série “A” e 8ª Série “B”) ocorreu uma espécie de “Guerra dos Sexos” entre meninos e meninas. Até a forma com que ele/as se sentaram para a realização da técnica revelou isso.

Esse fenômeno pode ser analisado a partir da consideração das funções das Representações Sociais. De acordo com Denise Jodelet, citada por Sheva Nóbrega, a representação social enquanto fenômeno psicossocial possui duas funções: *“Contribuir com o processo de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”* (JODELET apud NÓBREGA, 2001, p. 71).

A autora afirma ainda que, posteriormente, outras duas funções foram acrescentadas por Jean-Claude Abric:

a função identitária, que permite salvaguardar a imagem positiva do grupo e sua especificidade e, finalmente, uma função Justificadora, que permite aos atores manterem ou reforçarem os comportamentos de diferenciação social, nas relações entre grupos (NÓBREGA, 2001, p. 71-72).

Essas quatro funções das representações sociais²⁴ explicam a ocorrência de brigas, principalmente quando as meninas falavam a respeito dos meninos e vice-versa. Em suas condutas e suas comunicações intergrupais eles/as mostraram, por um lado, a intenção de buscar a preservação de uma imagem positiva enquanto meninas e meninos, e por outro, de reforçar as suas diferenças enquanto seres pertencentes aos gêneros masculino e feminino.

No que concerne à realização das entrevistas semi-estruturadas, os sujeitos reagiram de forma confiante, porém expressaram reações bastante diversas em relação à temática gênero. Alguns/as mostravam-se muito concentrados nessa temática, outros/as, mais dispersos, até diante das mesmas questões. Ao respondê-las, a minoria dos sujeitos demonstrou estar pouco à vontade. Nas situações em que eles revelaram-se dispersos/as em relação ao assunto, foi necessário intervirmos com perguntas envolvendo a insistência da temática, ao que, de pronto, se seguiram as suas respostas.

A escola, campo de pesquisa deste trabalho, e mais especificamente, as suas aulas de Educação Física, apresentam uma característica peculiar no que concerne ao seu programa de ensino para o trato com esse componente curricular. Trata-se de um programa respaldado na abordagem Crítico-Superadoa (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a qual traz como eixo norteador a teoria crítica. É uma escola pioneira no trato da disciplina Educação Física sob a perspectiva dessa abordagem.

Além disso, alunas e alunos das sétimas e oitavas séries convivem uns com os outros desde a quinta série do Ensino Fundamental. Trata-se, dessa forma, de um grupo que possui um período considerável de trato diário (dois e três anos) entre si e com o programa da escola. A apreensão desse contexto do

campo selecionado foi significativa, pois de acordo com Celso Sá (1998), além do objeto e dos sujeitos de pesquisa, precisamos levar em consideração o contexto sócio-cultural onde ocorrem, e se mantêm, as representações sociais, ou seja, as práticas específicas, as redes de interação, as instituições implicadas, a comunicação de massa acessível.

A nossa realidade se apresentou, justamente, como uma instituição que, além das características explicitadas anteriormente, possui ainda outras particularidades, no que concerne às impressões iniciais apreendidas a partir dos primeiros contatos com o local e com os sujeitos.

As aulas de Educação Física, tanto nas sétimas quanto nas oitavas séries, ocorriam de forma geminada, ou seja, duas aulas de 50 minutos, uma só vez na semana.

Nessa escola, de acordo com seu programa de ensino, a metodologia das aulas de Educação Física, para todas as séries, se materializava nas formas de vivências, observações e pesquisa. Então, era comum a apresentação de seminários, além das vivências corporais e das observações individuais e em grupos.

Durante o período de observação das aulas os/as alunos/as das sétimas séries estavam trabalhando com o tema “ginástica”, o qual pode ser definido como

uma forma particular de exercitação onde com ou sem uso de aparelho abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 77).

²⁴ Trataremos mais detalhadamente a respeito das funções das representações sociais no primeiro tópico deste capítulo, quando fomos abordar as representações da masculinidade e da feminilidade.

No que se refere à ginástica, podemos encontrar, de acordo com os/as autores/as, diversas formas técnicas como a ginástica artística ou olímpica, a rítmica desportiva, as suaves, a aeróbica e outros tipos de manifestações gímnicas, presentes na cultura corporal. As sétimas séries estavam trabalhando, justamente, com ginástica olímpica (GO), ginástica rítmica desportiva (GRD) e ginástica aeróbica.

Já as oitavas séries, estavam trabalhando com o tema “atividade física e saúde”, ou seja, estavam estudando e vivenciando conhecimentos referentes ao que Marcus Nahas et al chamaram de

atividade física, saúde e qualidade de vida; aptidão física relacionada à saúde; sistema cardiovascular e exercício físico; músculos, articulações e atividade física; nutrição, controle de peso e exercício; princípios básicos do condicionamento físico para o bem estar; e como ser um consumidor bem informado de produtos relacionados à saúde (MARCUS NAHAS et al, 1995, p. 63).

A partir das primeiras observações, já pudemos verificar a existência de representação social de gênero nesse grupo em estudo, apesar de a característica epistemológica da proposta contida no programa de ensino de tal escola não evidenciar as questões de gênero. Ou seja, nessa realidade, essa temática não é sistematizada nas aulas, mas permeia as ações e as falas dos/as alunos/as, sendo, portanto, um objeto de representação presente em tal grupo. Essa questão torna-se relevante, pois, segundo Celso Sá (1998), para ser um objeto de representação de um determinado grupo, é preciso que ele tenha “relevância cultural” ou “espessura social”.

É nesse sentido que afirmamos que o objeto de Representação Social tem um caráter contextual e legítimo em relação a uma determinada realidade e um determinado grupo. Dessa forma, já nas primeiras observações das aulas de Educação Física, pudemos verificar as representações de gênero dos sujeitos

selecionados para o estudo. Observamos esse fato na forma como os/as alunos/as se distribuía(m) na sala de ginástica e na quadra, em algumas situações específicas de aula, e na forma como vivenciavam e reagiam a determinados conteúdos.

Outro fato observado inicialmente a partir de conversas com os sujeitos de pesquisa é que, embora as questões de gênero estejam permeando o grupo em situação de aula, na forma como os sujeitos se dispõem e nas suas preferências por determinados conteúdos, eles não conhecem o significado do termo gênero.

Dessa forma, quando falarmos em representações sociais de gênero desse grupo, precisamos ter a clareza de que estamos falando sobre como esses/as alunos/as representam o masculino e o feminino, suas relações inter e intracategorias e com as situações de aula, pois, embora eles se vejam em seu cotidiano diante de objetos que lhes parecem estranhos, isso não quer dizer que todos esses objetos gerem representação. De acordo com Molinier, apud Celso Sá (1998), apenas os objetos “polimorfos” – os que aparecem na sociedade sob as mais diferentes formas – têm a necessidade de serem representados.

Da mesma forma, procuramos verificar se as falas e as ações dos sujeitos representam, realmente, as questões de gênero ou se vêm apenas em função de algum estímulo, como adverte Celso Sá (1998). Por isso, é importante evidenciar as falas e, também, as ações e ter a certeza de que o objeto a ser representado emerge, de fato, da vida social cotidiana daqueles sujeitos naquele contexto.

Esta primeira etapa do trabalho foi relevante para constatarmos que as questões de gênero são representadas no grupo de forma permanente e não, apenas, momentaneamente.

5.1 – As Representações da Masculinidade e da Feminilidade

No que se refere às vivências e às reações dos/as alunos/as aos conteúdos a serem trabalhados, ocorria o fato de, especificamente nos conteúdos pertencentes ao tema ginástica, a maioria dos meninos resistir em participar e, quando participava, eram freqüentes o “ar de riso” e a realização dos movimentos como se eles quisessem demonstrar, de alguma forma, que não sabiam fazer e que não iriam aprender, de forma alguma.

Podemos observar – a partir desse exemplo ocorrido desde as vivências dos movimentos até a recusa, por parte dos meninos, na realização de seminários sobre ginástica – um aspecto de obediência às regras de distinção social entre meninos e meninas.

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter um caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor a distinção sexual serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (LOURO, 1997, p. 20-21).

Para esses sujeitos, assim como ocorre na sociedade de uma forma geral, o modelo de masculinidade é aquele de um ser totalmente oposto ao gênero feminino. Nessas regras de distinção social, os sujeitos buscam mais do que uma simples identificação, uma verdadeira diferenciação, onde um gênero não pode conter o outro.

Esse fato também foi observado na técnica de associação livre, a partir da evocação das palavras dos sujeitos. Tanto os meninos quanto as meninas representaram a masculinidade e a feminilidade de forma polarizada, ao associarem, ao gênero feminino, as palavras ligadas à ação dançar, e a ação de jogar futebol, ao gênero masculino.

QUADRO 1

7ª SÉRIE "A"		7ª SÉRIE "B"		8ª SÉRIE "A"		8ª SÉRIE "B"	
DANÇAR		DANÇAR		DANÇAR		DANÇAR	
MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS
Feminino Música Som Menina Mocinha Depende	Discoteca Compartilhar Amigos Mulher Preconceito Gay Momento de alegria Tudo de bom Bom Energia Liberdade	Feminino Agito Barulho Ser corno e veado	Mulher Diversão Menina Leveza Expressão Preconceito Arte Ótimo Arte Menina	Menina Prazer Coisa de mulher Merda Não sei Rock	Menina Diversão Forró Brega Preconceito Mulheres Pop Louvor Cultura Samba Pagode	Palco Veado Movimento Coragem Mulher Vergonha Festas	Alegria Frevo Show Menina Sensualidade Energia Roupa colorida Preconceito Mulher Acessórios Cultura Intolerância Interior Fascinante Boate Noite Aniversário Dia Sair Educação Física Forró Estilos Gostos Vontade Dom Jeito Filme Medo

QUADRO 2

7ª SÉRIE "A"		7ª SÉRIE "B"		8ª SÉRIE "A"		8ª SÉRIE "B"	
JOGAR FUTEBOL		JOGAR FUTEBOL		JOGAR FUTEBOL		JOGAR FUTEBOL	
MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS
Habilidade masculina Arte Masculino Felicidade Cotovelada Gol Chutar	Meninos Cansaço Raiva de homem Saber	Bola Coisa de garoto Campo Juiz Meio Campo Meninos Lateral Torcida Gols Náutico	Meninos Cansaço Canela Homens Suor	Homens Derrota* Qualidade* Estádio* Secura* Cerveja* Menino Sonho* Alegria*	Vitória Bola Homem macho Dinheiro Fama Corrupção Ópio do povo Mania de brasileiro Mídia Brasil Penta	Homens Injustiça Divertido Mídia Homem	Propaganda Cabra Macho Dinheiro Bandeira Tira-Gosto Bola Correr Brasil Esporte Globo Homem Preconceito Cartão Violência Homem

Percebe-se, nos quadros 1 e 2, a polarização de gênero na medida em que eles/as deixam transparecer que seria mais legítimo meninas dançarem e meninos jogarem futebol. A esse respeito, Guacira Louro (1997, p. 76) afirma que *“precisamos reconhecer que muitas das observações – do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas – se baseiam em concepções ou teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino”*

Quanto a esse fenômeno da polarização, é importante destacar o fato de que essa dicotomia aparece, segundo Guacira Louro (1997), na linguagem e nas aceitações universalizadas de comportamentos, objetos, brincadeiras e brinquedos esperados para cada gênero. Assim, a autora acrescenta, ainda, que

... a linguagem institui e demarca os lugares dos sujeitos não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (LOURO, 1997, p. 67).

Foi dessa forma que meninas e meninos representaram a masculinidade e a feminilidade. De acordo com Maria Cecília Minayo (2000), *“as Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais”* (MINAYO, 2000, p. 108). Mais adiante, a autora afirma, ainda, que as representações sociais privilegiam a linguagem, a qual é *“tomada como forma de conhecimento e de interação social”* (MINAYO, 2000, p. 108).

Dessa forma, nas entrevistas realizadas, em relação à maneira como alunos e alunas se referiam à sua preferência e às dos/as colegas por determinados conteúdos, encontramos os seguintes argumentos, os quais também revelam uma noção polarizada de gênero:

Sujeito L, ♀, 14 a. (8ª s.)²⁵ :

Rapaz... é assim: os meninos, com certeza, a preferência é futebol. Em primeiro lugar futsal²⁶. Eu não sei dizer porque (risos), acho que é uma coisa que tá na nossa cultura, na sociedade; não sei... é como os americanos preferem o basibol, futebol americano; não sei explicar a preferência deles, assim. Em segundo lugar, normalmente vem basquete. É... (silêncio). Basquete é um jogo mais masculino; você vê que tem pouquíssima participação de mulheres, quando elas... quando eles vão jogar basquete. Elas não dominam, assim, não sei porquê. Eu acho que entre os homens – talvez seja um preconceito isso – mas os homens têm mais facilidade para as atividades físicas do que as mulheres. Claro que têm várias exceções, mas, isso é o que a gente vê nas aulas, desde que a gente é criança, na Educação Física, os meninos sempre fazendo melhor, tendo mais força física e mais habilidade. É... não sei porque isso, mas, eles têm, por conta disso, um preconceito com as mulheres também, de não querer que elas joguem, porque elas são ruins, porque elas são lesinhas. Às vezes, as meninas também têm... não querem jogar com os meninos porque eles vão suar; eles estão suados; eles estão... (silêncio). Tem essas coisas; a frescura feminina, digamos assim. Elas não gostam de ficar suadas, de ficar se esfregando, como os meninos. Os meninos são mais grossos e elas ficam com pena da gente. Tem hora que tem que dar uma bomba e, se for com a gente, eles não dão, entendeu? Eles têm um certo cuidado maior, quando tão é... jogando com a gente, e com os meninos não é... Mas, é assim... (risos).

²⁵ Como uma forma de preservar a identidade dos sujeitos, seus nomes foram substituídos por letras do alfabeto, seu gênero foi identificado a partir dos símbolos ♀ e ♂, seguidos da idade e da série.

Sujeito M, ♂, 15 a. (8ª s.):

Os meus colegas, a maioria, colegas mesmo, eles gostam de ficar discutindo assuntos. Têm certos assuntos que eles realmente não gostam mesmo de discutir ou, por exemplo, essa aula de hoje, ela foi de dança. O que eu já notei é que até as garotas não gostam de dança, que deveria ser uma coisa que elas gostassem, pelo menos o que eu acho, que elas gostavam da aula de dança. Mas, eu já notei que elas também não gostam, ou seja, ninguém da sala gosta de aula de dança e nós somos, vamos dizer assim, forçados a ter aulas de dança. Eu acho isso uma coisa meio chata. O que as garotas gostam, o que eu acho, eu acho que elas gostam de jogar vôlei, eu acho que elas gostam de ficar conversando na aula, é... colocando a conversa em dia, essas coisas. E os garotos, a parte mais... Como é que eu vou dizer? A que não exercita muito o cérebro; gosta de jogar futebol e a outra parte gosta mais de jogar vôlei ou ficar conversando. É o básico que a gente faz na sala na aula de Educação Física: é jogar futebol, jogar vôlei ou ficar conversando. Só isso. Tem aquelas pessoas que... não vão pra aula. É... Bem... É isso.

Sujeito D, ♀, 12 a. (7ª s.):

Eu acho que depende dos colegas. Porque colega, tipo menino, assim, gosta muito mais de atividade quando é futebol; é livre. Agora, as meninas, é... (silêncio)... tipo... são mais espertas; elas gostam mais... A maioria, assim... Elas quando não querem assistir aula vão mais pro vestiário, ficam conversando, mas, elas gostam mais de uma atividade que seja... Pelo o que eu estava conversando com as

²⁶ Futsal é utilizado pelos sujeitos como uma forma de abreviar a modalidade Futebol de Salão.

meninas, que eu estava falando sobre as aulas de Educação Física, elas preferem coisas inovadoras, mas, no colégio não tem aquilo... Então, elas preferem jogar vôlei e ginástica, também, elas preferem.

Sujeito E, ♂, 12 a. (7ª s.):

Ah! Eu, meus colegas meninos gostam de esportes também. Quando chega a parte de ginástica eles não gostam, não. Acho que não é a praia deles. Acho que eles gostam mais de esportes. É a cultura mesmo da sociedade os homens gostarem mais de esportes e as mulheres gostarem de dança e de ginástica. As meninas gostam de vôlei, conversar. E, de ginástica, elas são indiferentes... Acho isso normal pelo... pelo cotidiano... Normal.

Percebe-se, nessas falas, além do caráter polarizado na representação da masculinidade e da feminilidade, o aspecto da naturalização de gênero apontado por Guacira Louro (1997) e o aspecto fatalista do conformismo do tipo “é assim mesmo na cultura, na sociedade, então, não há o que fazer”.

É importante notar que essa questão fatalista aparece nas falas dos sujeitos, sob duas formas: quando ele/as afirmam que as diferenças e as desigualdades são naturais e quando afirmam que é criado pela cultura. Seja qual for a justificativa que eles/as elaboraram, o que queremos apontar é que esses/as adolescentes apresentaram as relações sociais de gênero como algo normal.

Essa questão é analisada por Guacira Louro (2000, p. 67) como uma visão problemática, que legitima e perpetua as desigualdades de gênero.

Distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo realidade.

Além desse aspecto, as falas dos sujeitos acima demonstram que a forma como eles/as representam o que é ser homem e o que é ser mulher orientam suas ações nas aulas de Educação Física enquanto pertencentes aos gêneros masculino e feminino.

Esse fato nos remete à função de orientação das representações sociais. Segundo Jean-Claude Abric (1998, p. 29), *“o sistema de pré-codificação da realidade, construído pela representação, é, de fato, um guia para a ação”*. Dessa forma, as representações sociais dos sujeitos têm uma função de orientar ou guiar as suas condutas.

Durante as observações das aulas também foi comum o fato de as meninas saírem da aula quando as estratégias utilizadas pela professora correspondiam ao jogo de futebol. Em várias situações observadas, em todas as turmas, a maioria das meninas se recusou a participar da aula, demonstrando essa rejeição de forma a sair da quadra, sutilmente, sem que a professora percebesse. Elas deixavam transparecer que tentavam seguir o padrão de feminilidade aceito socialmente, o qual atribui a uma “mocinha” qualidades como a delicadeza, a sutileza, a meiguice e os gestos amenos.

Sobre essa questão, é importante notar que as meninas demonstravam preocupação em se diferenciar dos movimentos e práticas aceitas como masculinas. Isso foi transparecido, não como uma forma de evidenciar sua heterossexualidade, mas, para se aproximar do padrão “menina delicada”, “de família” e “bem comportada”. Esses padrões são sutilmente esperados socialmente para as meninas.

O exemplo citado acima, embora se refira à representação social que os/as adolescentes fazem a respeito do gênero e da sexualidade, denunciam o quanto as práticas dominantes estão enraizadas nos seus discursos corporal e

verbal. Essa influência, segundo Guacira Louro (2000), inicia-se na família e no meio social no qual a criança vive. A escola, como está configurada hoje, apropria-se, também, desses discursos para garantir a continuação da formação de identidades de gênero “normais” e “naturais”.

Uma outra situação específica também revela a questão da polarização de gênero presente no grupo pesquisado. Pudemos observar o seguinte fato: A professora iniciou uma discussão a respeito da diferença entre as provas da Ginástica Olímpica masculina e feminina. Os/as alunos/as acreditavam que realmente essas provas teriam que ser diferentes, pois homens e mulheres têm capacidades físicas diferentes: *“homens têm que exercitar a força e as mulheres a graciosidade”*, diz uma das meninas. Esse assunto foi bastante discutido, mas a concepção não foi bastante problematizada a ponto de os/as alunos/as refletirem sobre tal assunto.

Na apresentação de um seminário sobre os movimentos da ginástica olímpica, a professora perguntou aos/às alunos/as: *“Vocês sabem o que é a prova das argolas?”* Imediatamente, tanto as meninas quanto os meninos responderem que sim. Uma das meninas falou: *“É aquela que a mulher fica girando”*.

Essa resposta foi significativa, pois as *argolas* fazem parte das provas masculinas da ginástica olímpica, mas a representação que a ginástica é para a mulher é muito forte entre os/as alunos/as. A interpretação de que “mulher é que deve fazer ginástica” está bem presente nesse grupo, sendo essa questão um fator extremamente forte e praticamente incontestável para esses/as adolescentes.

Como observamos no segundo capítulo, *“uma representação social elaborada-se de acordo com dois processos fundamentais: a objetivação e a amarração”* (MOSCOVICI, 1978, p. 110).

O fenômeno da polarização de gênero que percebemos nas falas anteriores e nas situações verificadas acima, seja porque o grupo o considera natural, seja por se conformar com o treinamento social, indica aspectos do processo da *objetivação*, pois, de acordo com Sheva Nóbrega, a naturalização corresponde a uma das etapas desse processo, a qual significa *“uma projeção reificante de noções abstratas no real, de materialização e de espacialização de entidades conceituais”* (JODELET, apud NÓBREGA, 2001, p. 75).

Dessa mesma forma, Guacira Louro (1997) atribui ao processo de naturalização a questão das práticas cotidianas, as quais passam de forma despercebida pelos sujeitos, justamente por conta dessa concretização de algo abstrato.

Outros dados significativos nas situações de aula referem-se às brincadeiras realizadas pelos meninos durante a movimentação específica de ginástica. Quando alguns meninos realizavam um determinado movimento, principalmente referente à ginástica rítmica²⁷, procurando a realização melhor possível, os outros meninos e as próprias meninas brincavam e riam bastante, dizendo que os colegas estavam levando o movimento à sério demais. Os meninos estavam justamente preocupados não somente em se diferenciar dos movimentos suaves, “comuns” às meninas, mas, principalmente, em se aproximarem dos movimentos rudes, esperados para o padrão de masculinidade heterossexual, socialmente aceito como normal.

Alex Fraga (2000) também observou essa ocorrência em uma pesquisa realizada em turmas de 8ª série do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação

Física, numa escola pública em Porto Alegre. Os aspectos femininos e masculinos não eram somente comparados entre si, mas, entre os próprios meninos e entre as próprias meninas. Nas aulas de Ginástica Rítmica, por exemplo, os meninos participavam, mas faziam questão de mostrar movimentos rudes, procurando “sair do ritmo”. Quando algum menino se mostrava mais ritmado e realizando movimentos mais suaves, os outros riam e falavam: “*bah! Olha como ele tá levando a sério...*” (FRAGA, 2000, p.122).

Do mesmo modo, nas nossas observações percebemos que, embora participando das mesmas aulas, os meninos não são apenas comparados com meninas, mas, também entre eles próprios. São essas as diferenças que se estabelecem dentro da forma de ser mulher e ser homem. Segundo Guacira Louro (2000), esse é um outro aspecto que evidencia uma representação polarizada de gênero, sendo assim, “*freqüentemente, nós concebemos homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão*” (LOURO, 2000, p. 16).

Notamos, também, essa questão da naturalização e da polarização de gênero nas palavras evocadas pelos sujeitos, a partir da técnica de associação livre, principalmente nas que estão destacadas, quando o tema introdutório foi mulher, homem, menina e menino.

²⁷ A ginástica rítmica desportiva é uma modalidade praticada oficialmente apenas por mulheres.

QUADRO 3

7ª SÉRIE "A"		7ª SÉRIE "B"		8ª SÉRIE "A"		8ª SÉRIE "B"	
MULHER		MULHER		MULHER		MULHER	
MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS
Complicada Semelhante Minha mãe Putá Cozinheira	Beleza Linda Sublime Geradora de filhos Mãe Amor	Cabelo Shopping Beleza Loja Gostosa Compras Dinheiro Prejuízo Frescura Atraso Mãe	Vaidade Necessidades	Gostosa Minha Mãe Burra Minha Namorada Minha Tia Gravidez Cabeça de Camarão Mãe Delicada Fogão Streep tease	Harmonia Xuxa Prostituição Beleza Casa Filhos Escrava	Companheira Amiga Enigmática Carinho Compaixão Perdão	Casa Beleza Maturidade Companheira Esposa Dor Sensível Menstruação Peito Estria Perfeição Bonita Sensual Bebê Mãe Sensual Professora Trabalho

QUADRO 4

7ª SÉRIE "A"		7ª SÉRIE "B"		8ª SÉRIE "A"		8ª SÉRIE "B"	
HOMEM		HOMEM		HOMEM		HOMEM	
MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS
Eu Troncho	Problema Feio	Eu Futebol	Forte Frescura Machismo Relaxado Imaturo Interesseiro Chato	Indispensável Caráter Sensível Inteligente Decidido	Pé Grande Narigão Brutalidade Músculo Sensualidade Grandalhão Machista Desperdício Bonito Protetor Curto e grosso Objetivo	Comportado Trabalhador Inteligente Gentil	Bonito Infiel Atraente Bunda Preguiça Machista Desorganizado Nojento Imaturo Incompreensivo

QUADRO 5

7ª SÉRIE "A"		7ª SÉRIE "B"		8ª SÉRIE "A"		8ª SÉRIE "B"	
MENINA		MENINA		MENINA		MENINA	
MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS
Complicada	Brincadeira	Ursinho	Boneca	TPM Sensíveis	Só pensam	Mentira	Intenção
Dança	Companheira	Corda	Frufru de	Amanda	naquilo	Choro	Criança
Panelinha	Protegida	Dança	cabelo	Fresquinha	Chata	Metida	Vaidade
Diferente	Criança	Um saco	Suzi	Menstruação	Patricinha	Grupinho	Delicada
Uma gracinha	Um amor Boneca	Sensível	Sonhos	Primeiro Sutiã	Prostituição	Falsidade	Vestido
Calcinha	Vestido	Céu	Estrela Super	Metida	Pré-adolescente	Bebê	Meiga
Bunda	Rodadinho	Riso	poderosa	Companheira	Rosa		Maquiagem
Pequena	Amarelinha	Revista de	Barbie	Certinha	Choronas		Grande
Chorona	Pular corda	fofoca	Só sabe	Complicada			Pequena
Fogão	Dançar	Astrologia	chorar	Chorona			Tristeza
Casinha	Nervosa			Nariz empinado			Felicidade
Boneca	Quietinha			Bailista			Lembranças
Calma				Sutileza			Turma
				Gasguita			Metida Diário
				Virgens			Rosa
				Calma			Lilás
				Silvia			Sandália
				Lorena			Professora
							Preferência
							Chorona

QUADRO 6

7ª SÉRIE "A"		7ª SÉRIE "B"		8ª SÉRIE "A"		8ª SÉRIE "B"	
MENINO		MENINO		MENINO		MENINO	
MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS
Jogo de Futebol Amigo* Carrinho Peão Grosso Coragem	Um problema Briga Machão Só que ser o que não é Influenciável Bola de Gude Orgulho Inquieto Problema Energia	Bom Futebol Carro Bola Esperto Danado	Chato Forte Rua Bonequinho Estranho Grande Não chora Garanhão Danado Inquieto Poucos	Disposição Companheiro Brincalhão Energia Futebol Campeão Coragem	Irritante Infantil Calo no meu pé Agressivo Chato Futebol Vídeo-Game Boxe Carrinho Trela Paquerador Disposição Força Comilão	Coragem Sabe o que quer Afirmação Paciente Crescimento Responsável Estudo Privilégio Vantagem Competir Bonito Feio	Irresponsabilidade Bagunça Desordeiro Chato Brincalhão Levado Boné Garanhão Irmão Charme Boyzinho Mauricinho Poucos Concorrência Criança Nojento Dependência Intolerante Bobo Débil Cabelo curto Bolsa Sortudo Futebol Preguiçoso

É importante observar que as palavras menino e menina evocaram um número maior de palavras associadas. Esse ponto pode ser explicado pela questão da identificação dos sujeitos mais como meninos ou meninas do que como homens e mulheres. Dessa forma, como afirma Maria Antônia Andrade (1998, p. 141),

podemos nos interrogar sobre o fato de um de nós ser, por exemplo, mulher, mas também mãe, professora, militante feminista, membro de classe A, espírita, nordestina brasileira... Esse nosso eu imaginário, como todos nós, possui várias facetas identitárias, mas alguma delas pode ter mais peso que as outras.

Nesse caso, ser menina representa uma forma de ser mulher, e ser menino representa uma forma de ser homem, nas quais a questão da idade representa uma identidade que se inter cruza com a questão de gênero e, nesse caso específico, tem uma grande importância para esse grupo.

Dessa forma, segundo Joan Scott (1990, p.16), *“gênero é então um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana”*.

Percebe-se, diante da associação de palavras realizadas pelos sujeitos, o aspecto de oposição entre o masculino e o feminino. De acordo com Joan Scott, esse é um entendimento de gênero em que *“a idéia de masculinidade repousa sobre a repressão necessária de aspectos femininos – do potencial bissexual do sujeito – e introduz o conflito na oposição do masculino e do feminino”* (SCOTT, 1990, p. 12).

Nessas palavras, percebe-se que tanto os meninos quanto as meninas representam o ser feminino como algo delicado, passivo, sensual, que fala muito, que não gosta muito de se movimentar, dependente de relacionamentos interpessoais, problemático, ligado ao mundo privado.

Meninas e meninos demonstravam acreditar que esse fator é algo normal, que não pode ser diferente. Dessa forma, podemos retomar a questão do treino social abordado por Alex Fraga (2000), no qual as pessoas são institucionalmente moldadas para serem femininas ou masculinas, de acordo com padrões estabelecidos.

O ser masculino é representado, tanto por meninas como por meninos, como pessoas violentas, fortes, viris, dominadoras, brincalhonas, livres, ativas fisicamente, ligadas ao mundo público.

Essa questão pode ser reforçada quando analisamos as falas dos sujeitos, a partir das entrevistas, ainda no que concerne às suas referências ao que seus/as colegas preferem em relação aos conteúdos de Educação Física.

Sujeito F, ♀, 12 a. (7ª s.):

Tem algumas meninas que não gostam, nem um pouquinho, de fazer os esportes. Ficam sentadas, conversando. A maioria gosta. As meninas que eu convivo praticam todos os esportes porque é uma obrigação, né, a aula. Tem que fazer. Eu acho que as meninas que eu tenho contato, o futebol elas gostam. Mas, acho que a maioria prefere o vôlei, ginástica e dança, a maioria das meninas gosta. Mas, não todas, em geral. Sei lá... Acho... Acho normal... É isso.

Sujeito G, ♂, 13 a. (7ª s.):

Ah! (risos)... Bem!... Tem... é... conversa sobre futebol, também. Ah! Deixa ver... Eles adoram futebol e conversam muito sobre time de futebol. Lá da sala, as meninas, elas gostam muito de fofoçar. Elas falam muito da vida das outras pessoas. Mas, de Educação Física, as meninas preferem mais ginástica. Ginástica e Vôlei, também. Elas

preferem uma coisa e os meninos outra. Isso é natural, né? Culturalmente, os meninos preferem futebol e as meninas, ginástica, porque são atividades... a... (silêncio)... é... diferentes. Ah! Elas ainda não tão sendo muito aceitas no futebol, não. Desde a quinta série isso é um problema, porque os meninos, eles querem jogar futebol e as meninas, elas sempre pedem pra não jogarem misto, porque os meninos, eles não tocam... a... não há essa colaboração essa... entre as duas partes.

Sujeito H, ♂, 13 a. (7^a s.):

Acho que os meninos gostam mais dos jogos, dos esportes praticados, tipo futebol. Na verdade eles nem gostam muito das aulas de Educação Física; vêem a Educação Física como um espaço pra jogar futebol ou, então, pra jogar vôlei, jogar basquete. Eu acho que as meninas também. Elas vêem as aulas de Educação Física como um momento pra ficar... um momento mais relaxado, um momento pra ficar mais juntas, um momento pra ficar ali, no seu grupinho de meninas, porque as meninas gostam muito de grupinho, né? Pra fazer alguma coisa.

Sujeito I, ♀, 12 a. (7^a s.):

Eu acho que os meninos preferem mais jogar futsal e as meninas, elas gostam também, mas, não é como os meninos que chegam na aula pegam logo a bola e começam a jogar; invadem a quadra. As meninas não são assim; ficam mais quietas e esperam a professora. Claro que elas têm as suas preferências: futsal e, geralmente, vôlei, mas, muitas também gostam de futsal.

Eu acho que o menino tá lá e ele já tem aquilo. Ele já nasce com aquilo. Não é que ele já nasce sabendo jogar futebol; é que ele já nasce com a bola perto, ele já é muito acostumado, entendeu? E também é uma questão de costume. A menina também não é bem assim; ela gosta, mas, também, vamos supor... por a menina ser mais... não que ela seja mais delicada... Não sei... Então, assim... como o menino... Então, vamos dizer... o menino, porque... (silêncio)... ele já entra e diz na sala... E a menina é mais quieta, e o esporte já é um jogo que movimenta mais você; o basquete também. Mas, sei lá, é um jogo... Ah! Não sei... é porque, por causa disso. É, não tem muito... Porque... é...

Uma questão que podemos observar nessas falas diz respeito à função de *saber* das representações sociais. De acordo com Jean-Claude Abric as representações sociais permitem que “os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensivo para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem” (ABRIC, 1998, p. 28-29).

As falas acima buscam essa coerência com os valores desses sujeitos; do que “devem gostar” enquanto meninos e meninas “normais” perante a sociedade de hoje. Nesse caso, o que esses alunos/as preferem na aula de Educação Física retrata seus valores apreendidos a partir da “*eficiência da normalização cotidiana, continuada, naturalizada*” (LOURO, 1997, p. 84).

Uma outra questão também observada foi a justificativa exacerbada que as meninas e os meninos apresentam no momento em que falam de sua própria opção em relação aos conteúdos de Educação Física, quando têm predileção

por conteúdos tidos como “normais para o sexo oposto”, ou quando justificam a sua “não preferência” por conteúdos tidos como “normais para seu sexo”.

Sujeito V, ♀, 15 a. (8ª s.):

Bem! Na prática, assim, eu gosto mais de jogos, como futebol, vôlei; principalmente esses dois e, também, de jogos populares (barra bandeira, queimado) eu gosto mais desses, né? Que é mais pique. Não gosto de dança, nem muito, assim, de ginástica olímpica. Prefiro esses jogos, tanto os esportivos, que têm regras, quanto os populares que já estou acostumada a jogar desde criança. Tudo que eu mais gosto, que eu mais me identifico. Bem! É porque... sei lá! Ta, ali, brincando, correndo, não precisa saber dançar todo mundo certinho. Ou, até mesmo, eu não gosto de dançar na frente dos outros, né? (risos). Também eu não gosto de dançar, é... (silêncio)... por causa das músicas; porque sou evangélica e não gosto de dançar certos tipos de músicas. Mas, jogar, quanto a essas coisas não tem nada e, também, ao mesmo tempo que a gente se exercita, a gente se diverte. Ou seja, eu me divirto mais jogando, correndo atrás do outro, tentando fazer gol, é... sacando a bola. Mas, aquele negócio de equipe, eu não vou tá jogando sozinha, mas, vou tá com os outros; não só eu, ali, dançando sozinha; cada um dançando. Não, a gente tá ali, todo mundo jogando, junto; se divertindo, todo mundo junto. Acho que é por isso que gosto mais de jogos. É mais divertido, apesar de que, quando acaba, fica todo mundo suado. Mas, eu prefiro.

Sujeito E, ♂, 12 a. (7ª s.):

Esportes. Futsal, só. Eu me identifico mais.

Sujeito G, ♂, 13 a. (7^a s.):

Ah! O que eu prefiro mesmo seria o vôlei. É... porque o futebol, como eu sou ruim de futebol eu não tenho muito lugar. É... os meninos, mesmo eles são os que mais gostam de jogar futebol, aí, vôlei mesmo é o que eu sou mais aceito.

Sujeito R, ♂, 13 a. (7^a s.):

Sim, eu gosto muito de ver ginástica. De vôlei que eu gosto muito, também, e, também, gosto de... um pouco de dança, também, assim, eu gosto. Da ginástica eu gosto porque lida muito com o corpo e eu acho legal. Da questão da dança porque eu gosto. Sou uma pessoa que gosta de dançar, assim, e na questão de vôlei eu fiz escolinha, aqui. É um dos esportes que eu mais gosto.

Sujeito T, ♀, 13 a. (7^a s.):

Geralmente os meninos preferem mais futebol, assim, porque é um esporte mais masculino. Mas, eu não tenho isso, não. Eu gosto muito de futebol, inclusive é o meu esporte preferido; mas, eu gosto muito de vôlei; assim, eu gosto muito de basquete. Depende, varia muito de menina pra menino. Tem... A maioria das meninas não gostam de futebol porque acham que é muito violento, assim. Eu gosto de ginástica. Assim, não gosto muito, não, porque eu acho que não aprendi, assim, a valorizar muito a ginástica. Acho uma coisa meio, assim, meio... (silêncio)... Não vai servir muito. Mas, eu já fiz ginástica, assim. Também gosto de lutas. Assim, já fiz capoeira, também, mas, porque luta geralmente é uma coisa mais violenta pra menina; o povo tem preconceito, mas, eu gosto de luta; gosto de ginástica.

Nessas falas, podemos encontrar a função *justificadora* das representações sociais, a qual permite, de acordo com Jean-Claude Abric (1998), a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos, ou seja, permite que os sujeitos legitimem as suas condutas em uma dada situação.

Segundo o autor essa função é ainda mais evidente quando os sujeitos acreditam apresentar comportamentos diferentes do considerado normal para eles, por isso, *“a representação tem por função preservar e justificar a diferenciação social, e ela pode estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da discriminação”* (ABRIC, 1998, p. 30)

Ainda, nas falas dos sujeitos encontramos um elemento contraditório, o qual revela o aspecto ideológico das representações sociais. Quando comparamos o que eles/as próprios/as preferem e o que eles/as falam que os/as colegas preferem, no que se refere aos conteúdos da Educação Física. Vejamos, a seguir, algumas falas referentes às próprias preferências das meninas:

Sujeito A, ♀, 14 a. (8^a s.):

O que eu mais gosto? Volei. No Futebol eu sou muito ruim, mas eu acho muito divertido.

Sujeito L, ♀, 14 a. (8^a s.):

Bom! Futebol e vôlei são os meus preferidos. Eu, assim, não sei lhe explicar bem porquê. Eu só não gosto nem de basquete, nem de handebol. E eu acho interessantes os conteúdos de ginástica e dança e tal... atletismo. Só que esses conteúdos nunca são ensinados da

forma... Assim, eu não gosto da forma como eles são passados. Eles dizem, assim: vamos ensinar dança. Mas, é uma coisa muito superficial e fica cansativo. Você não tem prazer em fazer aquilo. Porque não é uma coisa legal, ta entendendo?

Sujeito D, ♀, 12 a. (7ª s.):

Eu gosto mais de vôlei e de futebol, e o que eu não gostei muito foi de ginástica porque, sei lá... A professora... Eu fiquei toda doída no outro dia e não gostei muito, não, embora eu tenha feito dois anos de ginástica olímpica, mas, eu não me senti bem fazendo ginástica.

Sujeito F, ♀, 12 a. (7ª s.):

Eu gosto mais de esportes. Eu não gosto muito de dança, essas coisas. Eu gosto mais de esportes, ginásticas. Agora, eu não gosto muito de fazer com os meninos, porque eles são muito violentos e acabam machucando.

Sujeito I, ♀, 12 a. (7ª s.)

Não, os conteúdos que eu geralmente gosto de trabalhar são os esportes, assim, olímpicos: Futebol, vôlei, essas coisas; e neles trabalhar fazendo seus passes; essas coisas que têm dentro dos esportes.

Sujeito U, ♀, 14 a. (8ª s.):

Vôlei, porque não é um esporte muito agressivo, porque se for colocar futebol, como colocam meninos misturados com meninas, os meninos começam a chutar as meninas. Sai muita menina machucada. Mas, as meninas são culpadas por jogarem com os meninos.

Percebemos, pelas falas acima, que a maioria das meninas prefere os conteúdos Voleibol ou Futebol. Porém, quando eles/as falam a respeito da predileção dos/as colegas, encontramos os seguintes depoimentos:

Sujeito X, ♂, 13^a (7^a s.):

As meninas preferem dança e têm até, algumas que preferem ginástica. Os meninos, a maioria gosta mais de futsal, apesar que têm alguns que não gostam de futsal. Gostam, assim, de xadrez, jogos de salão, e tem uns que gostam mais de vôlei ou handebol ou basquete do que de futsal. Alguns porque realmente não sabem praticar o futsal ou, então, porque gostam mais do outro mesmo; praticam melhor o outro.

Sujeito O, ♀, 14 a. (8^a s.):

As meninas, eu acho que é mais pra dança. Sei lá! Ginástica. Eu acho (risos)... Eu tenho vergonha de falar. Não sei porque elas preferem (risos). Não sei, não.

Sujeito J, ♂, 14 a. (8^a s):

As meninas só gostam de fazer ginástica, dança. Não participam do futsal e também não participam do vôlei. Esses aí são os três grupos básicos, assim.

Sujeito N, ♂, 14 a. (8^a s.):

Eu acho que os meninos, que eles gostam, a maioria, assim, os que querem fazer Educação Física realmente, os que gostam de fazer, Educação Física, a maioria é menino. Os meninos, assim, geralmente

têm mais disposição. Algumas meninas gostam de jogar com os meninos, mas não são tantas meninas. Algumas, assim, jogam porque se sentem obrigadas; não pelo prazer de jogar.

Sujeito V, ♀, 15 a. (8ª s.):

Os meninos preferem futebol. Já as meninas, acho que é mais pra vôlei. Tem essa diferença. Apesar que as meninas, mesmo sem saber jogar, e sem ter aquela prática, elas gostam de jogar futebol; mas, não como os meninos; as meninas jogam mais por jogar, pra zoar; não é pra ganhar do outro Tim;.pPorque também a gente não sabe chutar a bola direito, nem fazer gol. A gente quer chutar a bola pra cá e ela vai pra lá. Já os meninos, não. Os meninos pulam um por cima do outro e a gente, não. A gente é... sei lá... mais por brincadeira mesmo e o vôlei, ele é mais... mais... Deixa eu ver uma palavra, assim,... (silêncio)... mais delicado; não precisa ta... é... esbarrando no outro, tentando tomar a bola do outro, porque fica cada um de um lado e os movimentos são mais fáceis de aprender do que dominar a bola com os pés; é mais fácil com a mão; dar manchete, levantar. Acho que as meninas têm mais facilidade, por isso que elas gostam mais de vôlei. E... não sei se as meninas aqui da sala gostam mais de alguma outra coisa. Acho que... (silêncio)... Isso.

Observamos, nas primeiras falas, a preferência das meninas pelo vôlei e pelo futebol. Nessas últimas falas observamos que os/as alunos/as falam que a maioria das meninas prefere dança, ginástica, vôlei e conversar fora da aula.

Essa contradição permeou o grupo no sentido de que tanto os meninos quanto as meninas tenderam a considerar como as principais preferências das meninas algo que socialmente é legitimado para o gênero feminino.

Como afirmamos anteriormente, esse fato revela o caráter ideológico das representações sociais. De acordo com Pedrinho Guareschi (2000), é importante concebermos ideologia como uma prática negativa que tem o objetivo de criar e manter relações assimétricas. A presença da contradição revela um caráter ideológico, que pode servir para justificar desigualdades sociais presentes no grupo, tal como, a afirmação de que os meninos gostam mais de Educação Física porque *“sabem jogar melhor”*; as meninas não gostam porque *“preferem ficar conversando fora da aula”*.

Guacira Louro, citando o filósofo Jacques Derrida, afirma que o mundo moderno é marcado por inúmeras dicotomias (teoria/prática), (mente/corpo), (homem/mulher): *“No ‘jogo das dicotomias’ os dois pólos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento”* (LOURO, 1997, p. 31)

Nesse caso, a idéia de que homens são mais ativos e inquietos e as meninas são mais dóceis e passivas representa uma dicotomia, a qual pode gerar assimetria nas relações sociais de gênero. Segundo Pedrinho Guareschi (2000, p. 44)

a ideologia perpassa as representações sociais [...] Através da linguagem criam-se diferentes conotações para determinadas realidades que são colocadas como superiores, ou inferiores, conforme os interesses das pessoas em questão.

Ainda, de acordo com Pedrinho Guareschi,

Apesar de todas as críticas que se possa fazer ao conceito de ideologia, como seu privilegiamento das funções políticas dos sistemas simbólicos, em detrimento de sua estrutura lógica e das mediações psicológicas, ele ainda desempenha um papel definitivo e indispensável, principalmente para se compreender as dimensões éticas, valorativas e críticas, na esperança da emancipação dos seres humanos de condições de vida humilhantes. É nossa percepção que a dimensão valorativa, ética, jamais pode ser separada das ações, e por isso, de uma maneira ou outra, está presente tanto no processo de construção da Representações Sociais, como em sua estrutura. Perder a dimensão de não-neutralidade dos processos e representações,

é empobrecer e mistificar tanto a uns como outras (GUARESCHI, 2000, p. 45).

As representações de gênero dos/as adolescentes revelaram a forma polarizada como esses sujeitos interpretam o masculino e o feminino. Percebemos que essa visão polarizada apresenta um caráter identitário que impulsiona meninos e meninas a se agruparem, tendo como principal critério a questão de gênero. Esse aspecto se refere às representações da identidade de gênero e será detalhada no próximo tópico deste capítulo.

5.2 – As Representações da Identidade de Gênero: Meninas de um lado, meninos do outro?

Durante todo o período de nossa observação participante, os/as alunos/as se distribuíam na sala de ginástica e na quadra, separados por gênero. Essa situação ocorreu não somente na forma como eles/as estavam dispostos no ambiente, mas, também, no momento de divisão de subgrupos para apresentarem os seminários e de duplas para a realização de algumas atividades. A maioria desses grupos era composta exclusivamente por meninas ou exclusivamente por meninos.

Assim, procuramos indagar: Como meninos e meninas – sujeitos desta pesquisa – encaram essa separação? Ela se relaciona, como já mencionamos, ao caráter identitário de uma perspectiva de gênero de forma polarizada.

Podemos retomar nessa questão uma das funções das representações sociais a qual, de acordo com Jean-Claude Abric (1998), se refere à função “identitária”, que define a identidade do grupo e permite a proteção de sua especificidade e que, nesses subgrupos formados no interior de cada turma, é identificada, principalmente pelas questões de gênero

Segundo Sheva Nóbrega (2001), é comum, por conta da função identitária da representação social, os elementos de um grupo excluírem o elemento que foge ao padrão identitário de seu grupo.

Falando especificamente de identidade de gênero, de acordo com Guacira Louro (2000), *“uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende de outra – na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença”* (Louro, 2000, p. 98).

Ainda, segundo a mesma autora, a identidade de gênero representa a primeira identificação da vida do ser humano. Dessa forma, os sujeitos, desde crianças, tendem a procurar um padrão fixo – gostos, gestos, comportamentos, que se esperam para cada gênero – para se enquadrarem como mulheres e homens “normais”.

Nesse sentido, as pessoas vão se agrupando, procurando os/as que apresentam ou revelam modelos semelhantes aos seus, pois, *“as identidades de gênero se constroem em relação”* (LOURO, 1997, p. 49).

No caso específico do grupo observado, a formação desses subgrupos ocorria, justamente, a partir dessa diferenciação de gênero para se estabelecer o elemento de afirmação da identidade masculina ou feminina.

De acordo com Maria de Fátima Santos (1998, p. 153), a identidade de uma pessoa é *“um conjunto de características físicas, psicológicas, morais, jurídicas, sociais e culturais a partir das quais a pessoa pode se definir, se conhecer e se fazer conhecer ou a partir das quais o outro pode defini-la, situá-la ou reconhecê-la”*.

Esse dado também foi revelado nas falas desses sujeitos, através das entrevistas, no momento em que questionamos o motivo da formação de subgrupos:

Sujeito A, ♀, 14 a. (8^a s.):

Não. Eu acho que a forma de sentar, principalmente no subgrupo, né? Assim, minha amiga, minhas duas melhores amigas estão sentadas ali. Então, automaticamente, eu vou pra perto delas. Porque eu sempre faço grupo com elas. Não sei o que... Aquele negócio... Apesar de eu sempre procurar variar, porque eu encho muito, assim, sempre as mesmas pessoas no grupo de trabalho, sempre a mesma pessoa, eu não consigo, não. Mas, sobre os subgrupos de meninos e meninas, tem basicamente dois subgrupos de meninas, lá na sala, que são as maravilhas, que a gente chama de maravilhas, que é Bárbara... aquelas meninas, assim... E tem eu, Luana, Priscila, Natália que a gente é mais quietinha, mais no canto da gente. E, do pessoal que sobra, têm os meninos bagunceiros que ficam lá atrás e... Aí, tem os outros; os outros se dividem nos CDFs, assim, os mais CDFs e... o resto que sobra é tudo CDF. Dos CDF são meninas e meninos; tem menina também. Aí, eles ficam mais juntos entre si. Mas, se relacionam bem; não tem problema, não. Tem algumas coisas, assim, entre dois subgrupos específicos, mas, aí, acho que agora já está bem melhor.

Sujeito C, ♂, 14 a. (8^a s.):

Assim, eu acho que... é... realmente, eu fico mais com os meninos do que com as meninas, assim... porque eles participam mais da aula, mesmo. Eles, geralmente, participam mais do que as meninas. Tem muitas meninas que... ah! Até porque a Educação Física é ligada ao esporte; ligada a essas coisas. Eu fico mais com os meninos também porque eu acho que eles trabalham mais, eles brincam mais,

trabalham mais, assim, na matéria Educação Física. Eles trabalham mais do que as meninas. As meninas ficam com aquele negócio sabe... (risos). Lógico que tem suas exceções, mas, é... Tem vezes que eu trabalho com as meninas, também, mas, as meninas são meio... (Silêncio) como é que eu posso dizer? Não aproveitam muito... Aí, por isso, que eu não ando muito com elas. Eu acho errado isso. Eu acho que eu deveria participar mais com as meninas, mas, é porque têm dias que não dá mesmo. As meninas não se interessam muito.

Sujeito J, ♂, 14 a. (8^{as}.):

Bom, depende muito de quem a gente tá falando, porque tem vários grupos, assim. Tem... Têm uns que gostam só de futsal, que são aqueles meninos grandes, que ficam conversando; e, das aulas de ginástica, não gostam, assim. Têm os que preferem o vôlei também. Aí, é um grupo meio misto (menino e menina, também) que gosta de jogar vôlei. Têm... Têm meninas que só gostam de fazer ginástica, dança, não participam do futsal e também não participam do vôlei. Esses aí são os três grupos básicos, assim. Acontece essa divisão, justamente, porque, justamente, muitos meninos não gostam de fazer as mesmas coisas que as meninas, assim, ginástica, dança e vôlei. Eles preferem basquete, futsal, aí se separam, naturalmente, mas, muitas vezes, se juntam, também. Quando todo mundo quer jogar basquete, vai todo mundo jogar basquete, não tem problema nenhum. Então, se separa; não estão muito bem separado, pode se juntar de novo. Está todo mundo na mesma sala.

Sujeito E, ♂, 12 a. (7ª s.)

Quanto a essa divisão eu não sei. Isso é a cultura: as meninas ficam fofocando e os meninos jogam; e é uma divisão que não precisa ser formal, mas, na hora da aula não acontece isso, não. Mas, às vezes, as meninas gostam de jogar futebol só com elas, porque a gente joga melhor que elas, aí, elas não gostam que a gente jogue com elas. No vôlei não acontece muito essa divisão, não; nem no basquete.

Sujeito F, ♀, 12 anos (7ª Série)

As meninas não... (silêncio). O que eu vejo é que as meninas não gostam de ficar com os meninos; e, também, os meninos não gostam de ficar com as meninas. Eles acham que as meninas não jogam bem, aquele negócio todo... só quer ficar com os meninos. É isso. Também, nem todos os esportes os meninos gostam; também, mais o futebol, né?

Sujeito G, ♂, 13 a. (7ª s.):

Existe uma certa separação. É natural mesmo. Porque as meninas se dão mais com elas, né? E os meninos se dão mais com eles. Então, eu acho que isso é natural. Bem! Toda vez que tem vôlei, por exemplo, como a gente ta vendo agora, as meninas pediram, logo de imediato, pra professora dividir. Um grupo... É... Seriam dois grupos de meninas, só de meninas; e dois só de meninos. Acho que elas se dão melhor. Porque os meninos, eles ficam mais... a... (silêncio). Não sei se seria, elas ficam impressionadas com os meninos, com medo de errar, porque eles ficam... (silêncio) eles ficam cobrando isso: você

não pode errar. E com as meninas é diferente, isso. Elas se respeitam mais.

Nessas falas, tivemos a oportunidade de aprofundar nossa compreensão do processo de agrupamento. O que era silenciado nas aulas de Educação Física, onde comumente encontramos alunas e alunos agrupados separadamente por gênero, foi explicitado nas suas falas. Eles/as atribuíam a essa divisão um caráter fixo e normal.

Portanto, essa representação da identidade de gênero, percebida nas falas dos sujeitos, repercute nas ações e no comportamento dessas pessoas. Por isso, como observamos anteriormente, suas ações também revelaram a divisão mencionada acima. Maria Antônia Andrade (1998), afirma que as representações sociais influenciam as condutas dos seres humanos. Existem fatores concretos, como os aparelhos de poder, os quais se interpõem entre a nossa visão de mundo e as nossas práticas sociais.

Verificamos, ainda, nas falas acima, que mesmo reconhecendo que os subgrupos são formados a partir da identidade de gênero, os sujeitos reconhecem as diferenças que subdividem os próprios “grupinhos de meninas” e os “grupinhos de meninos”.

Analisando esse fato, podemos dizer que, embora esses sujeitos possuam uma concepção fixa de masculino e de feminino, eles conseguem enxergar formas diferentes de ser mulher e formas diferentes de ser homem. Eles/as vêem a diferença, mas, isso é encarado por meninos e meninas como algo “exótico” e que foge totalmente à regra estabelecida socialmente.

Esse dado também foi evidenciado nas palavras evocadas pelos sujeitos, durante a associação livre, a partir das palavras introdutórias “negro” e “negra”, conforme está explicitado abaixo:

QUADRO 7

7ª SÉRIE "A"		7ª SÉRIE "B"		8ª SÉRIE "A"		8ª SÉRIE "B"	
NEGRA		NEGRA		NEGRA		NEGRA	
MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS
Escrava	Dificuldade	Carnaval	Noite	Melanina	Beleza	Preconceito	Mundiça
Lista negra	Preconceito	Opressão	Preto	Samba	Saúde	Trabalhadora	Alegria
Uma pessoa igual	Discriminada	Falta de Luz	Cor	Sensualidade	Vigor	Baixaria	Favela
Sofredora	Igualdade	Melanina em excesso	Cultura	Bonita	Dente Branco	Sofrimento	Esforço
Oportunidade			Mulher		Cabelo Crespo	Cor	Farofa
Globeleza			Escuro		Preta		Contraste
			Força		Preconceito		Traços
			Preconceito		Swing		Nariz
			Preconceito		Bahia		Beleza
							Preto
							Carnaval
							Praia
							Preconceito

QUADRO 8

7ª SÉRIE "A"		7ª SÉRIE "B"		8ª SÉRIE "A"		8ª SÉRIE "B"	
NEGRO		NEGRO		NEGRO		NEGRO	
MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS
Oportunidade Igual à negra Inteligência Capacidade	Direitos Iguais Racismo	Raça Declaração Escravidão Coragem	Luta Força Haiti África Preconceito Força Homem	Malícia Futebol Escravo Lutador Rastafari Poder Reggae	Bonito Forte Alto Atraente Cavaquinho Capoeira Descendência Trança Diferença Destaque Samba Ginga Musculoso Chamativo	Trabalhador Diferença	Carnaval Orgulho Religião Alegria Escravo Culto Direito Dever Brasil Forte Mulato Origem Racismo Cultura Bahia

Podemos observar, nos quadros 7 e 8, que as palavras evocadas destacadas apresentam uma certa diferença na questão da identidade de gênero, representada tanto pelas meninas, quanto pelos meninos. Para recorrerem às palavras eles/as consideraram mais a identidade racial do que a identidade de gênero. Porém, de uma certa forma, representam a questão de gênero na diferenciação entre negra e negro. Em relação à negra eles/as associaram mais as palavras “preconceito”, “sofrimento” e “dificuldade”, oscilando com “beleza” e “sensualidade”. Ao negro eles/as associaram mais as palavras “capacidade”, “força”, “luta”.

Isso pode ser compreendido a partir da afirmação de Guacira Louro (1997, p. 48), quando ela aborda sobre as diferenças que se inter cruzam: *“Como já observamos, a concepção fortemente polarizada dos gêneros esconde a pluralidade existente em cada um dos pólos”*.

Torna-se oportuno destacar que no grupo de sujeitos pesquisados, pois embora eles/as polarizem a questão de gênero, no que se refere às questões da mulher, do homem, do menino e da menina, ao mesmo tempo, eles reconhecem, por exemplo, que ser mulher negra é bem diferente de ser homem negro.

Esse fato não foi observado ao analisarmos as palavras destacadas evocadas a partir das palavras introdutórias homossexualidade e bissexualidade:

QUADRO 9

7ª SÉRIE "A"		7ª SÉRIE "B"		8ª SÉRIE "A"		8ª SÉRIE "B"	
<i>HOMOSSEXUALIDADE</i>		<i>HOMOSSEXUALIDADE</i>		<i>HOMOSSEXUALIDADE</i>		<i>HOMOSSEXUALIDADE</i>	
MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS
Normal	Safadeza	Bicha	Arte	Insuportável	Preconceito	Diferença	Preconceito
Nojento	Discriminação	Mulher	Música	Não acho	Pecado	Exclusão	Força
Estranho	Falta de Opção	Veado	Amor	Crescimento	Insuportável		Baixaria
Preconceito	Vida Própria	Opção*	Amizade	Normal*	Diferente		Gay
Personalidade	Errado		Boiola	Depende do	Esquisito		Noite
Escolha	Opinião		Baitola	veado	Feio		Boate
			Preconceito	Respeito			Dança
			Feminilidade	Sexo*			Corpo
							Barulho
							Diferença
							Opção Desrespeito
							Compreendido
							AIDS

QUADRO 10

7ª SÉRIE "A"		7ª SÉRIE "B"		8ª SÉRIE "A"		8ª SÉRIE "B"	
BISSEXUALIDADE		BISSEXUALIDADE		BISSEXUALIDADE		BISSEXUALIDADE	
MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS	MENINOS	MENINAS
Escolha	Safadeza	Opção	Sei lá	Bom para quem	Compreensão	Dúvida	Homossexualismo
Em cima do muro	Nada de mais	Indecisão	Indefinido	pratica	Infidelidade	Incompreensão	Alanis Moiricet
Indecisão	Liberdade	Gilete	Medo	Putaria	Pecado	Problema	Preconceito
Sanduíche	Gilete		Dois	Estranho	Devassidão	Pente	Carência
	Incompreensão			Felipe	Indecisão	Restrito	Diferente
	Desconhecido			Desorganização	Difícil		Saudável
	Querer mais			Familiar			Padrão
	Normalidade			Falta de Religião			Segredo
				Falta de Vergonha			Dor
				Praia			Esconderijo
				Recife Antigo			Tristeza
							Conflito
							Dúvida

A menção à identidade de gênero não aparece nas palavras evocadas a partir dos termos homossexualidade e bissexualidade. Essa questão pode ser explicada pelo fator do que Guacira Louro (2000) chamou de Homofobia, ou seja, medo da sexualidade desviante do padrão heterossexual.

Desse modo,

as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de forma mais explícita do que antes). São também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas (LOURO, 2000, p.60).

Os sujeitos negam identidades sexuais, assim como as de gênero que fogem ao padrão hegemônico ditado pela sociedade. Para esses sujeitos ela está fortemente marcada pelo caráter fixo. Podemos conceber a sua representação por parte dos meninos e das meninas como o que Stuart Hall (2001, p. 10-11) chamou de "*Identidade do Sujeito do Iluminismo*".ou seja,

Baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2001, p. 10-11).

Na identidade do sujeito iluminista, o centro essencial do próprio ser era a identidade de uma pessoa. Embora questão da identicidade de gênero estivesse imbricada ao associarem palavras a negro e a negra, as palavras associadas à homossexualidade e à bissexualidade não revelaram de forma clara a questão do masculino e do feminino. Para esses sujeitos, as pessoas deixam de ser mulher ou homem se forem bissexuais ou homossexuais.

Isso nos remete ao fato de que as representações sociais, segundo Maria Antônia Andrade (1998), pressupõem uma relação em que o sujeito projeta sua

identidade no objeto que representa. Compartilhando dessa mesma idéia, Maria de Fátima Santos (1998, p. 157) afirma que, a representação social *"indica modos de pensamento sobre os objetos sociais, por outro lado, traz a tona o modo como o sujeito se define com relação a esses objetos"*.

Por isso, esses sujeitos se projetam na própria forma como representam gênero: seus medos, seus desejos, sua visão de mundo, suas aspirações. Todas essas questões influenciam na sua representação sobre gênero.

Podemos observar esse aspecto ao analisarmos as falas dos meninos e das meninas no que concerne às suas respostas à questão de como eles/as vêem o fato da Educação Física ser estendida a ambos os sexos.

Sujeito Q, ♂, 15 a. (8^a s.):

Eu acho que...(silêncio) aula mista é melhor porque ajuda na relação da sala, não somente na aula de Educação Física, como fora, mesmo. Acho que... tudo bem! Têm certos esportes que fica meio... Você não pode... Não é que não possa, né? Mas, fica meio chato você trabalhar com menina, né? Por exemplo: você vai jogar futebol com menina, mesmo não querendo ser machista, mas, às vezes, os meninos têm mais força do que as meninas, aí, termina machucando. Tudo bem! Mas, eu acho que a aula tem que ser mista, mesmo; pra tentar se relacionar.

Sujeito U, ♀, 14 a. (8^a s.):

Eu acho interessante misturar menino com menina, porque não tem problema nenhum, praticar os dois; não vejo problema nisso, o que une mais a turma... Esse negócio de ficar separando menino de

menina é coisa do passado. É melhor juntar tudo; deixar todo mundo junto. É todo mundo amigo; que besteira é essa de separar? né todo mundo igual? Agora, há esportes que têm que se tomar um maior cuidado, como no futebol, como eu disse anteriormente, porque eles são muito brutos quando jogam bola; eles chutam tudo; não querem saber. Eles se agüentam lá, se chutando; mas, as meninas não agüentam. Levar um chute de Gabriel, por exemplo. Eu já levei cada bolada de Gabriel, de ter ficado tontinha, sem tá jogando! Por isso, que tem que se tomar cuidado com o futebol, porque o resto é pra ser misturado, mesmo.

Sujeito V, ♀, 15 a. (8ª s.):

Eu prefiro aulas mistas, porque têm certas práticas que as meninas têm mais facilidade; com dança, ginástica olímpica que... Sei lá! As meninas têm mais jeito. E os meninos têm mais jeito com o futebol, com o handebol; aí, se, por exemplo, colocar um time misto, fica equilibrado, do mesmo jeito que colocar menino num grupo de dança que só tem menina; num grupo de dança que só tem menina, fica melhor de que um grupo de dança que só tem menino. Misturando os dois também fica mais equilibrado. Também, assim, a relação de não ver... Sei lá!... (silêncio). Esse negócio que é de separar menino de menina como se fossem opostos, como se fossem totalmente diferentes, alienígenas; ficar lá distantes um do outro. Esse método eu acho, não sei se antiquado, mas, pelo menos, você tem uma, uma relação, ali, durante jogos, com as pessoas do outro sexo. Não é de uma maneira... È... (silêncio)... Não é levando pra sexualidade, mas,

levando em conta a participação de um com o outro. Participar, ali, como aluno de Educação Física e não como... É... (silêncio). Menino que ta jogando bola e menino que ta dançando. Eu acho assim.

Sujeito R, ♂, 13 a. (7^a s):

Eu... eu acredito muito é que não deve existir diferença nenhuma; separar meninos e meninas. Eu nunca gostei, na sala, de quando faz grupo meninos contra meninas. Eu acho que devem ser grupos misturados. Inclusive, na Educação Física, na minha antiga escola, era separado. Aí, as meninas se esforçavam menos, digamos assim, e os meninos, não. Mas, aqui, eu acho muito bom, até porque a gente não vê só coisa de Educação Física enquanto musculação, assim, essas coisas, que era na antiga escola. Aqui a gente vê de tudo: ginástica, dança, esportes, jogos de salão; e eu gosto muito dessa junção, porque eu acho que não deve existir isso de meninos serem amigos de meninos e meninas serem amigas de meninas. Eu acho que deve ser tratado tudo por igual.

Torna-se relevante notar que todos/as os/as alunos/as concordam que as aulas de Educação Física sejam mistas. Porém, no interior de suas respostas, em situações específicas, eles/as preferem a separação. Notamos isso na medida em que meninos e meninas apontam uma espécie de condição para concordarem com a aula mista. Também destacamos essa afirmação em falas tais como: *“as aulas devem ser mistas. Mas, em alguns esportes é melhor separar, pois, os meninos são mais fortes do que as meninas e podem acabar machucando”*.

De acordo com Alex Fraga (2000), meninas e meninos buscam essa diferenciação na própria forma como representam sua identidade. Comungando com essa mesma idéia, Maria Cecília Minayo (2000, p. 109) afirma que *“as representações sociais possuem núcleos positivos de transformação e de resistência na forma de conceber a realidade”*.

Essa assertiva nos indica a expressão da perpetuação de uma identidade fixa, onde meninos são mais fortes e violentos e, por isso, devem ficar juntos, e meninas são mais frágeis e dóceis e, por isso, devem ficar juntas. Para Alex Fraga (2000, p. 126) *“os meninos têm de marcar no próprio corpo a interdição ao prazer de um gesto mais sensível, delicado, mais leve. Um lento aprendizado que faz com que esses sentimentos sejam percebidos como estranhos ao universo masculino”*.

A importância da junção é apenas um fator positivo para o grupo por conta da necessidade de relações, mas, não passam de junções superficiais que mais servem para mascarar as desigualdades do que para problematizar realmente as questões de gênero.

Guacira Louro (1997, p. 79), baseada em Barrie Thorne, chamou de *“interação através das fronteiras de gênero”* o contato entre os/as “diferentes”. De acordo com essa expressão, *“o contato com o outro, tanto pode abalar e reduzir o sentido da diferença como pode, ao contrário, fortalecer as distinções e os limites”*.

Dos quatro grupos de seis alunos/as entrevistados, ou seja, de 24 sujeitos, apenas um menino se colocou contra as aulas de Educação Física serem mistas:

Sujeito X, ♂, 13 a. (7^a s.):

Eu não gosto de praticar aula mista, não, porque, geralmente, as meninas ficam com frescura. Se a gente chuta forte, as meninas ficam, assim, cheia de frescura. Quando você ta jogando vôlei, você dá uma cortada, as meninas ficam toda cheia de coisa... Assim, ginástica, não tem problema não. Dança... Dança eu acho até que deveria ser misto; dança. Mas, assim, futsal, vôlei, os jogos esportivos, eu acho que não deveria ser misto, não.

Na resposta em relação à formação de subgrupos, ainda durante as entrevistas, o mesmo aluno reafirma sua posição ao justificar os motivos pelos quais os subgrupos divididos por gênero se formam no interior da sala de aula.

Sujeito X, ♂, 13 a. (7^a s.):

Eu acho que forma, assim, porque as meninas daqui da sala têm amizade mais forte com as meninas. Aí, junta menina com menina. Aí, os meninos, como têm amizade mais forte com os meninos, aí, junta menino com menino. Ou, então, é porque os meninos jogam melhor que as meninas, aí forma aquele grupinho ali pra ganhar.

A noção de identidade representada pelo grupo, assim como sua representação sobre a masculinidade e a feminilidade, toma a proporção do que Stuart Hall (2001) chamou de identidade centrada em uma concepção fixa de sujeito, na qual a pessoa é considerada um indivíduo soberano, indivisível e singular.

Por outro lado, meninos e meninas reconhecem a existência do preconceito no que se refere a sua representação social de gênero. Sobre essa questão abordaremos a seguir.

5.3 – As Representações do preconceito: da naturalização ao reconhecimento

O tema preconceito emergiu do grupo de forma diferente dos temas sobre masculinidade e feminilidade e da identidade. Observamos que a representação da feminilidade e da masculinidade emergiu de forma mais contundente a partir das respostas dos meninos e das meninas em relação às suas preferências e às de seus/as colegas em relação aos conteúdos da Educação Física,

O tema identidade mostrou-se de forma explícita nas duas últimas questões – a respeito da opinião dos sujeitos sobre as aulas mistas e sobre a formação de subgrupos divididos por gênero nas aulas de Educação Física.

Uma questão a ser considerada é que os dois primeiros temas (representação da feminilidade e da masculinidade e representação da identidade) manifestaram-se desde as observações das aulas. O tema preconceito começou a aparecer de forma tímida na técnica de associação livre.

Observando os quadros 7 e 8, expostos nos dois tópicos anteriores, podemos perceber que, em relação às palavras evocadas a partir da palavra negra, dança, homossexualidade e bissexualidade, obtivemos, de forma repetitiva, a palavra preconceito.

Dessa forma, verificamos que o grupo reconhece que em diferentes formas de ser mulher o preconceito ocorre de forma e intensidade diversas. Essa questão é de fundamental importância, na medida em que, mesmo timidamente, os sujeitos reconhecem a presença do preconceito de gênero.

Porém, por suas concepções sobre masculinidade e feminilidade e identidade tomarem uma forma fixa, o preconceito reconhecido pelo grupo ocorreu mais por conta da questão da raça e da sexualidade do que pelo reconhecimento do preconceito de gênero propriamente dito.

É importante notar que essa questão revela claramente a distância com que o grupo trata a relação entre preconceito e gênero. Suas representações sobre a masculinidade e a feminilidade se encontram tão enraizadas e polarizadas que meninos e meninas não conseguem enxergar o fato de que eles/as mesmos/as reproduzem o preconceito de gênero na forma como concebem o masculino e o feminino.

Esse fato se evidencia de forma mais contundente nas falas desses sujeitos ao responderem todas as questões da entrevista. No que se refere à questão da preferência dos/as colegas em relação aos conteúdos da Educação Física, observamos o seguinte:

Sujeito D, ♀, 12 a. (7ª s.):

Eu acho que... Tipo... Tem uma barreira muito grande na sociedade cultural com relação que os meninos gostam mais de futebol, essas coisas, e as meninas gostam mais de ginástica. No meu caso é o contrário. Eu gosto mais de futebol do que de ginástica, mas, eu acho que isso, mesmo, é um preconceito; isso é uma barreira que tem na cabeça das pessoas; que as pessoas, são umas pessoas resumidas. Eu acho que não tem nada a ver com sexo, nem sexualidade; nada a ver com isso. Eu acho que as pessoas têm que fazer o que elas acham certo e gostam.

Essa mesma menina reconhece, de forma mais evidente, o preconceito existente em relação às aulas de Educação Física serem mistas. Porém, ela também reconhece que esse preconceito está sendo superado:

Sujeito D, ♀, 12 a. (7ª s.):

Eu acho que é uma coisa legal, porque, como eu falei, né, o preconceito ta quebrando, embora haja, mesmo, sendo assim, haja um preconceito em relação, não com todas as meninas, em fazer futebol, essas coisas, porque não há... Assim, eu acho que é muito pouco; eu acho que nem existe, mas, os meninos quanto tava tendo aula de ginástica eles ficavam tirando muita onda, ta ligado? Ficavam falando: “não, salto carpado!”. Ficavam tirando onda: “não sei o quê...!”, “salto gazela!”; tirando muita onda com os saltos. Eles ficam dizendo: “Ah! Não sei quem é bicha; fulano é bicha. Então, eu acho que é uma coisa mais da sociedade. Eu acho interessante essa proposta da escola, mas... Ajuda... Mas, eu acho que mesmo assim, no colégio, assim, nas aulas. Mas, quando eles saem do colégio, eles continuam a mesma coisa; continuam tirando onda, assim, dessas coisas. Eu acho que tem que ser assim mesmo, porque não tem nada a ver esse negócio. É uma coisa que... Nada a ver. Desde os tempos antigos que isso é instituído: “coisa de homem, coisa de mulher”. Eu acho que não há assim... Mas, claro que têm algumas coisas que são, mas, no caso da Educação Física não tem nada, assim.

Uma outra menina, ao se referir sobre a formação de subgrupos nas aulas de Educação Física, revela:

Sujeito I, ♀, 12 a. (7^a s.):

Nem todos são mistos. A maioria é dividido por sexo. Porque é como eu disse, depende da personalidade da pessoa. Tem menino que, por exemplo, por influência da própria sociedade, que acha que conversar com menina, ficar no grupinho de menina é bicha, não sei o que, os

meninos ficam, inclusive, abusando; mas, tem menino, sim, no grupo de menina. Isso não tem nada a ver o menino conversar com a menina ou a menina conversar com o menino. Isso não tem nada a ver, não. Mas, geralmente, os meninos ficam com os meninos e as meninas ficam com as meninas. Mas, isso não quer dizer que os meninos que estão nos grupos das meninas sejam bicha ou coisa parecida.

Esse fato de não se reconhecer como reprodutor/a do preconceito é analisado por Helene Joffe (2000) como uma projeção da responsabilidade para outras pessoas. De acordo com autora, “*a projeção intergrupala ocorre como forma de controlar o que ameaça nossos sentimentos de onipotência*” (JOFFE, 2000, p. 319). Essa questão aparece de forma explícita na fala de um dos meninos, ao emitir sua opinião a respeito das aulas mistas:

Sujeito Q, ♂, 15 a. (8^a s.)

Eu acho que... (silêncio) aula mista é melhor, porque ajuda na relação da sala, não somente na aula de Educação Física, como fora, mesmo. Acho que, tudo bem, tem certos esportes que fica meio... você não pode... Não é que não possa, né, mas, fica meio chato você trabalhar com menina, né? Por exemplo, você vai jogar futebol com menina, mesmo não querendo ser machista, mas, às vezes, os meninos têm mais força do que as meninas. Aí, termina machucando. Tudo bem! Mas, eu acho que a aula tem que ser mista, mesmo, pra tentar se relacionar.

Essa questão também emerge das falas de uma menina e de um menino ao se referirem à preferência dos/as colegas em relação aos conteúdos trabalhados na Educação Física:

Sujeito W, ♀, 14 a. (8ª s.):

Eu acho que os meninos, eles gostam muito de jogar, já, que eu acho, que eles têm um pensamento já machista em relação à ginástica, à dança. Pensam que isso é coisa só pra mulher. Mas, as meninas, em compensação, também gostam muito de jogar, mas, pra elas tanto faz, fazer um ou outro, embora que a maioria das meninas preferam ficar sem fazer Educação Física, porque Educação Física não é lá um negócio muito agradável de ta praticando. Eu acho que seria isso.

Sujeito R, ♂, 13 a. (7ª s.):

Como tem muito preconceito no Brasil nessa questão de esportes, a maioria dos meninos – que não é o meu caso, não gosto de futebol – mas, a maioria dos meninos gosta de futebol. Só que aqui na sala têm muitas meninas que gostam também de futebol. E, também, a maioria dos meninos não gosta muito de dança, assim... Mas, eu gosto de dança (risos). As meninas, assim... É muito variado. Os meninos ficam mais limitados a esportes, a coisas que eles acham de meninos; a maioria, né? Agora, as meninas, não. Elas são mais... mudam mais; assim, tem quem gosta de ginástica; é bem variado; assim, gostam de basquete, vôlei, futebol, sem nenhum preconceito.

Mais adiante, a menina citada anteriormente complementa o reconhecimento do machismo entre os meninos, ao falar sobre as aulas mistas de Educação Física:

Sujeito W, ♀, 14 a. (8ª s.):

Eu acho que é melhor, porque, só assim, não cria um pensamento machista em relação à Educação Física, porque a Educação Física, muita gente diz que é uma coisa mais pra homem fazer; assim, ele junta tanto uma coisa que só mulher faz, que é dança, ginástica, como os esportes, que é uma coisa mais pra menino; junta; mostrando pra gente que isso não deve ser separado: homem, mulher. Todo mundo pode fazer isso, que você não deve ficar pensando que aquele homem que ta fazendo dança é bicha ou que a mulher que ta fazendo algum esporte, que dizem que é mais pra homem, é sapatão. Então, ele ta querendo mostrar já a junção dos dois; dos dois gêneros.

Ainda em relação ao fato de que os sujeitos não se reconhecem como reprodutores do preconceito, observamos na fala de um dos meninos, ao se referir à formação de subgrupos nas aulas de Educação Física, a identificação do preconceito de gênero como algo distante de sua opinião, como se eles não fizessem parte da sociedade:

Sujeito R, ♂, 12 a. (7ª s.):

Justamente o que eu falei, assim. A gente é criado num meio muito ditado pela sociedade. Assim, é uma questão muito de preconceito. A gente... Eu, não, porque minha mãe não me educou assim. Mas, falando de maioria. A gente cresce já achando que meninos devem ficar... fazer grupos, e tal, com meninos; e meninas com as meninas. Mas, então, aqui na sala, mesmo, muita gente não ligando muito pra isso, mas já é uma coisa que ta na cabeça da gente, aí, acaba sendo influenciado. Além disso, ainda tem a questão de assuntos, porque

um menino não vai ficar falando com uma menina sobre menstruação, não vai ficar falando essas coisas; não vai ficar... Uma menina não vai ficar falando com um menino quando ele acha uma menina bonita, não sei o quê, namorada. Também tem esse problema que é a questão das conversas em comum que, aí, é que faz com que, mesmo a gente querendo ou não, haja essa separação de meninos e meninas.

Notamos, a partir das falas dos sujeitos, o processo de naturalização de algo que é construído culturalmente. Eles/as, embora acreditem que o preconceito de gênero é algo construído social e culturalmente, apontam para esse fato como algo já instituído e difícil de ser modificado.

Podemos retomar essa questão da naturalização quando Guacira Louro (1997) afirma que a possibilidade de mudança está, justamente, no fato de se desconfiar do que é considerado como normal. Esses sujeitos, em suas falas, identificam a possibilidade de mudanças. Mas, o fato de não se reconhecerem como reprodutores do preconceito revela que as possibilidades de mudança não têm que vir deles próprios, mas, da sociedade, de uma forma geral.

Assim como na questão do preconceito, meninos e meninas projetam, também, para “o outro” as possibilidades de mudanças e mencionam que no seu grupo essas mudanças já estão ocorrendo.

Percebemos, diante desses aspectos, que existe uma articulação entre as representações sociais desses sujeitos a respeito da feminilidade, da masculinidade, da identidade e do preconceito. A esse respeito abordaremos a seguir.

5.4 – Dialogando as representações: feminilidade, masculinidade, identidade e preconceito

A análise dos tópicos referentes à representação da *feminilidade*, da *masculinidade*, da *identidade* e do *preconceito*, tanto separadamente como de forma articulada, nos levou a constatar a expressão da polarização de gênero. Como podemos observar, esta se define, de acordo com Joan Scott (1990), como “oposição binária” na forma de representar o masculino e o feminino, buscando tomar as categorias homem e mulher como dois pólos diferentes.

Esse caráter permeou, de forma mais contundente, as representações sociais desse objeto no grupo estudado, desde as palavras evocadas na técnica de livre associação, até as falas contidas nas respostas às questões das entrevistas.

Diante dessa constatação podemos recorrer à concepção trazida por Jean-Claude Abric, segundo a qual as representações sociais, no que se referem à sua estrutura, “*é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos se organizados, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico*” (ABRIC, 1998, p. 30-31). Dessa forma, esse autor afirma que as características específicas de uma representação social se organizam em torno de um núcleo central o qual dá significado à representação.

Assim, em relação às representações sociais de gênero dos meninos e das meninas nas aulas de Educação Física, identificamos, justamente, como núcleo central a *polarização de gênero* na forma como eles/as concebem o que é ser homem e o que é ser mulher, em relação aos conteúdos trabalhados, às formas como se dispõem nos espaços físicos e a algumas situações de aula.

O núcleo central das representações sociais é o que Serge Moscovici (1978, p. 127) chamou de “modelo figurativo”:

O modelo figurativo, penetrado no meio social como expressão do “real”, tornou-se por isso mesmo “natural”, utilizado como se ele se livrasse diretamente dessa realidade. A conjunção de dois movimentos, o da generalização coletiva do uso e o da expressão imediata dos fenômenos concretos, permite a representação tornar-se um quadro cognitivo estável e orientar as percepções, ou os juízos formulados acerca do comportamento, ou as relações interindividuais.

Nesse sentido, Jean-Claude Abric (1998, p. 31), diz em relação ao núcleo central, que *“trata-se do elemento, ou elementos, o mais estável, da representação; aquele que assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos”*.

Comungando dessa mesma idéia, Sheva Nóbrega (2001) afirma que o núcleo central é o elemento que, em uma representação social, se caracteriza com fortes resistências às mudanças.

Por outro lado, observamos, no grupo estudado, elementos que variaram e que serviram para manter o núcleo central. São o que Jean-Claude Abric (1998, p. 31) chamou de elementos periféricos definidos como *“o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos”*.

Os sujeitos apresentaram, como elementos periféricos de sua representação social de gênero, a oscilação entre o que consideravam como natural e o que consideravam como uma construção cultural. Eles/as reconhecem que gênero é uma construção cultural, mas, ao mesmo tempo, afirmam que “naturalmente” mulher é diferente de homem; que a identidade e o preconceito obedecem a essa mesma “regra”.

De acordo com Sheva Nóbrega (2001), os elementos periféricos são extremamente contextuais, ou seja, eles variam de acordo com as situações.

Observamos esse aspecto nos meninos e meninas durante suas falas e ações, sendo especialmente revelado quando eles/as foram provocados/as para dar respostas que se referiam a questões situacionais.

Dessa forma, pode-se afirmar a existência de um núcleo central – polarização de gênero – e de elementos periféricos – oscilação entre o reconhecimento do aspecto “natural” e o do aspecto cultural – nas representações sociais de gênero dos meninos e das meninas nas aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por uma educação física problematizadora das questões de gênero

Diante das análises realizadas neste estudo, fica claro que a nossa intenção foi mais no sentido de lançar algumas questões do que a de apresentar proposições conclusivas.

Buscamos, nesse sentido, analisar as representações sociais de gênero das meninas e dos meninos das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física, procurando problematizar as suas interpretações acerca do masculino e do feminino nas situações de aula, em relação aos conteúdos de ensino, na forma como esses sujeitos se dispõem no espaço físico da aula e no momento em que se agrupam para realizações de trabalhos e atividades.

Observamos, em relação às representações da masculinidade, da feminilidade, da identidade e do preconceito, que os sujeitos revelaram uma concepção fixa e polarizada de gênero, a qual constatamos como constituinte do *núcleo central* dessas representações. Com a finalidade de manter e fortalecer esse núcleo central, identificamos os *elementos periféricos*, os quais revelaram uma oscilação entre o que esses sujeitos concebem como “natural” e “cultural”.

Da mesma forma que Guacira Louro (1997), analisamos esse fato como uma visão problemática de gênero, pois, em suas representações esses

meninos e meninas tenderam a reproduzir e manter as desigualdades sociais implícitas nessa visão fixa e polarizada. A mesma autora aponta a necessidade dessa percepção ser problematizada na escola, a fim de buscarmos subverter os valores dominantes sob o ponto de vista de gênero. Diante de tais aspectos, iremos, nessas considerações finais, retomar a perspectiva epistemológica do trabalho, sendo esta elaborada a partir da articulação entre as concepções pós-críticas de gênero (LOURO, 1997, 2000), a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978) e a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Porém, antes de retomarmos esse diálogo, faz-se necessário o esclarecimento de algumas questões referentes ao embasamento teórico da abordagem Crítico-Superadora, no sentido de problematizarmos alguns aspectos subjacentes a ela.

Torna-se relevante esclarecermos que uma das intenções deste trabalho foi a de discutir a abordagem Crítico-Superadora no que ela se aproxima da proposta desta pesquisa. Por isso, levantamos, apenas, algumas questões referentes a sua teoria de base e ao seu papel na perspectiva da transformação social, sem, no entanto, nos aprofundarmos na complexidade dessas teorias.

A abordagem Crítico-Superadora, criada pelo Coletivo de Autores (1992), representa um marco na Educação Física, na medida em que aponta um compromisso social para essa disciplina na escola, o qual vem atender aos interesses dos alunos das classes trabalhadoras. Nesse sentido, apresenta como teoria de base o Materialismo-Histórico-Dialético e se fundamenta nas teorias críticas.

Esse fato, além de ter proporcionado discussões e fundamentações de propostas pedagógicas para a Educação Física, representou um avanço no que concerne à fundamentação teórico-metodológica dessa disciplina e, também, no

sentido de buscar a superação da concepção de aptidão física, a qual historicamente vem caracterizando esse componente curricular na escola.

Contudo, como afirmamos no terceiro capítulo deste estudo, essa abordagem enfatiza a categoria classe social na medida em que aponta para a Educação física um papel emancipatório exclusivamente nesse sentido. Essa visão exclusivista vai de encontro à multiplicidade das questões referentes às desigualdades sociais, visto que elas ocorrem sob vários pontos de vistas (de raça, de etnia, de gênero, de classe social, de religião, de sexualidade...). De acordo com Guacira Louro (1995, p. 51),

Entender dessa forma os efeitos dos vários marcadores sociais obriga-nos a rever uma das idéias mais assentadas nas teorias críticas, isto é, a de que há uma categoria central, fundamental – consagradamente a de classe social – que seria a base para a compreensão de todas as contradições sociais. Se aceitarmos que os sujeitos se constituem em múltiplas identidades, ou se afirmamos que as identidades são sempre parciais, não-unitárias, teremos dificuldade de apontar uma identidade explicativa universal.

Dessa forma, compreendemos que esse processo não é desmistificado apenas com a superação da perspectiva de aptidão física. Compreendemos que ele poderá ser enriquecido a partir de problematizações das questões de gênero, de forma mais profunda, pois, os estereótipos de gênero não se encontram afirmados somente no contexto de aula, mas, também, nas aulas em que já sejam trabalhadas sob perspectivas progressistas e na sociedade, de uma forma geral.

Diante de tais afirmações e retomando os resultados obtidos das representações sociais de gênero dos sujeitos deste estudo, percebemos que as desigualdades entre os gêneros nas aulas de Educação Física são representadas por meninas e meninos, de forma bem mais sutil do que ocorreria se as aulas fossem divididas por gênero e baseada na concepção de aptidão física.

Apontamos, a partir dessas inferências, a necessidade de discussões sobre as várias formas de desigualdades sociais na Educação Física, as quais poderão proporcionar uma espécie de revisão “pós-crítica” das abordagens de cunho emancipatório na área. Com essa revisão “pós-crítica” pretendemos ampliar a noção de transformação social, enfatizando que ela precisa ocorrer sob diversos sentidos e não apenas sob o ponto de vista das classes.

Com essa perspectiva, temos que nos questionar sempre qual o papel do/a professor/ra de Educação Física, tendo em vista que as representações *polarizadas de gênero* estão presentes de forma sutil e, ao mesmo tempo, enraizada nas falas e nas ações dos/as adolescentes.

Atrelado a esses aspectos, precisamos nos conscientizar de que emancipação não significa a “tomada de poder” de grupos sociais “oprimidos”, mas, a superação da própria noção de que é necessário existirem grupos superiores a outros, tendo em vista não somente uma educação, mas, também, uma Educação Física comprometida com um projeto de sociedade igualitário e socialmente mais humano, em vários sentidos.

Diante das representações sociais de gênero dos/as adolescentes, torna-se imprescindível a consideração de que *“colocar uma única e permanente base para a luta política representará, provavelmente, a subordinação ou o escamoteamento de outras disputas igualmente significativas”* (LOURO, 1997, p. 53).

Se realmente buscamos uma educação emancipatória sob a perspectiva plural e, ao mesmo tempo, transformadora, precisamos recorrer à afirmação de Antônio Flávio Moreira (1999) acerca da importância do diálogo entre as perspectivas neomarxistas e pós-críticas, ou pós-modernas. O autor aponta a importância de *“criação de ambientes educativos nos quais se torne possível tanto identificar as relações de poder entre diferentes culturas, como sensibilizar*

para o engajamento na luta por transformá-las” (MOREIRA, 1999, p. 27). Mais adiante, o mesmo autor complementa essa posição afirmando: *“coloco-me, então, a favor de uma apropriação crítica do pós-modernismo, de um trabalho intelectual que se situe na intersecção entre o compromisso com a emancipação e o pós-modernismo”*.

Boaventura de Souza Santos (2000) comunga dessa mesma idéia ao afirmar a importância de uma concepção “pós-modernista de oposição” a qual propõe *“... um conhecimento-emancipação construído a partir das tradições epistemológicas marginalizadas da modernidade ocidental”* (SANTOS, 2000, p. 103).

É relevante notarmos que o autor escreve a palavra *“marginalizadas”* no plural. Isso nos remete à questão de que as tradições, as quais ele se refere, são plurais, são diversas e, portanto, foram marginalizadas sob os mais variados aspectos.

Apontamos para as argumentações dos dois autores, acima citados, como relevantes para as discussões propostas neste estudo, acerca da articulação entre abordagens em Educação Física, no sentido de, não apenas incluir, mas, principalmente, problematizar os diversos tipos de opressão presentes em nossa cultura.

A articulação entre essas abordagens nos permitiu uma análise das representações sociais de gênero das meninas e dos meninos, de forma a refletir sobre o papel da abordagem Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), contida no Programa de Ensino de Educação Física da escola pesquisada, no sentido de que ela silencia as questões referentes a gênero, tanto em suas proposições teórico-metodológicas quanto em suas discussões a respeito do “conhecimento de que trata a Educação Física”.

A Teoria das Representações Sociais também resgata o conhecimento do senso comum negligenciado pela ciência moderna. As teorias feministas, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2000) vêm resgatar o conhecimento e o papel feminino na ciência, os quais foram silenciados pelo androcentrismo e pelas formas científicas que apontam a classe social como categoria única e central de análise.

Nesse sentido, da mesma forma em que buscamos uma educação e uma ciência emancipatórias no seu sentido plural, pretendemos ter contribuído para uma problematização inicial da possibilidade de mais avanços nas discussões acerca da Educação Física Crítico-Superadora, vislumbrando uma *Educação Física crítico-superadora-plural*.

ANEXOS

ANEXO 1**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REGISTRO PARA A TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE
SÉRIE _____ TURMA _____**

As Representações Sociais de Gênero das Alunas e dos Alunos das Sétimas e Oitavas Séries do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física

Roberta de Granville Barboza

AMOR	FAMÍLIA	ESCOLA	MULHER	EDUCAÇÃO FÍSICA	HOMEM

NEGRA	AMIZADE	NEGRO	HOMOSEXUALIDADE

DANÇAR	BRINCADEIRA	JOGAR FUTEBOL	MENINA	SEXO

MENINO	TELEVISÃO	BISSEXUALIDADE	IDENTIDADE

ANOTAÇÕES

ANEXO 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

As Representações Sociais de Gênero das Alunas e dos Alunos das Sétimas e Oitavas Séries do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física

Roberta de Granville Barboza

1. Durante as observações e a atividade da associação livre, pude notar que vocês, enquanto meninos e meninas, têm preferências por determinados conteúdos nas aulas de Educação Física. Fala um pouco da sua preferência.
2. E seus colegas e suas colegas? Fala um pouco sobre preferência deles e delas.
3. Uma coisa que pude observar aqui na escola de vocês é que as aulas de Educação Física são mistas, ou seja, meninos e meninas participam juntos/as da mesma aula. Fala um pouco sua opinião a esse respeito.
4. Outra coisa observada durante as aulas de Educação Física de vocês, é que existe a formação de subgrupos dentro das turmas e esses grupos, na maioria, são formados exclusivamente por meninos ou por meninas. Fala um pouco sobre isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Sousa. **Representações Sociais da professoras sobre o sucesso e o fracasso escolar**. 2000. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2000.

ABRIC, Jean-Calude. A abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.

_____. A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico. Trad.: Angela M. O de Almeida, colaboração: Adriana Gionani e Diana Lúcia Moura Pinho. Do original: ABRIC, J. C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. H. **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 73-84.

ANDRADE, Maria Antonia Alonso de. A Identidade como representação e a representação como identidade. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998, p. 141-159.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Braziliense, 1982.

_____. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In. MOREIRA, A. e SILVA, T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. In. MOREIRA, A. e SILVA, T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERGER, L. Peter & LUCKMANN, Thomas. **A construção Social da realidade**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º ciclos. Apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º ciclos. Pluralidade Cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Maria e MACHADO, Laeda. **Construtivismo entre Alfabetizadores**: algumas reflexões sobre o campo semântico de suas representações. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/25/posteres/laedamachadop10.rtf>>. Acesso em: 05 de Dezembro de 2002.

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FELIPE, Jane. **Entre Tias e Tiazinhas**: Pedagogias culturais em circulação. Net. Porto Alegre, mar. 2001. Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/geerge/Tias.htm>. Acesso em: 11.03.2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1987.

_____. **As Palavras e as Coisas**. Lisboa: Portugalia, 1967.

FRAGA, A. B. **Corpo, Identidade e Bom-mocismo**. Cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Eleta de C. **As representações sociais de gênero das professoras de história do ensino fundamental da rede municipal de Recife no cotidiano escolar**. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. MOREIRA, e SILVA, T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRANVILLE-BARBOZA, Roberta de. **Análise da Sexualidade Expressada por alunos/as de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física**. 2000. 101 f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar)- Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco. Recife, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho A. Representações Sociais e Ideologia. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Edição Especial Temática, 2000, p. 33-46.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HEILBORN, Maria Luiza. Fazendo Gênero? A Antropologia na mulher no Brasil. In: OLIVEIRA, Costa Albertina de e BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 93-126.

_____. Construção de si, gênero e sexualidade. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Sexualidade**. O olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 40-57.

JOFFE, Helene. “Eu não”, “o meu grupo não”: Representações Sociais transculturais da AIDS. In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH,

Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p. 297-322.

LOPES, Zaira de Andrade. **Meninas para um lado meninos para o outro**: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche. Campo Grande, MS: UFMS, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero Sexualidade e educação**. Uma Perspectiva Pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. O Currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Escola Cidadã no contexto da globalização**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia Clássica In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p. 89-111.

MOORE, Henrietta L. **Feminism and Anthropology**. Cambridge: Polity Press (in association With Brazil Blackwell). Ch. 1 and 2, 1988.

MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria Curricular Crítica. In. COSTA, M. (Org.). **Currículo nos limiares do contemporâneo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MOREIRA, Antônio Flavio.& SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria Crítica do Currículo. In. MOREIRA, A. e SILVA, T. (Orgs.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Campinas/SP: UNICAMP, 1999.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NAHAS, Marcus. Vinícius et al. Educação Física para atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. Santa Catarina, v.01, n. 01, p. 57-65, 1995.

NETO, Otávio Cruz. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NÓBREGA, Sheva Maria da. Sobre a teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (Org.). **Representações Sociais**. Teoria e Prática. João Pessoa: Universitária da UFPB/Autor Associado, 2001, p. 55-87.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação Cultura e Esportes. **Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas**. nº 14. Recife: SEE-PE, 1992. (Coleção Professor Carlos Marciel).

PIERUCCI, Antonio Flavio de Oliveira. A diferença faz diferença, ou: A produtividade social de diferença. Capítulo 5. In: **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

SÁ, Celso P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando Gênero e classe social. In: OLIVEIRA, Costa Albertina de e BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Uma questão de Gênero**. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 183-215.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da razão Indolente**. Contra o desperdício da experiência. Volume I. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representação Social e Identidade. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998, p. 151-159.

SARTI, Cynthia. Família y Género en barrios populares de Brasil. In: MONTES, Soledad Gonzales (coord.). **Mujeres y relaciones de género en la**

antropología latinoamericana. México, D. F.: El Colegio de México. 1994, p. 55-70.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. nº 20, v. 2, 1995, p. 71-100.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo Como Fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. São Paulo: Papirus, 1994.

SOUSA, Valquíria A. & CARVALHO, Maria Eulina P. **Por uma educação escolar não sexista**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.

SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise de representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993, p.109-145.

SOUZA JR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos**. Educação Física como componente curricular. Isso é história...? Recife; EDUPE, 1999.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p.117-145.

SUÁREZ, Mireya A. Problematização das diferenças de gênero e a antropologia. In: NEUMA, Aguiar (Org.). **Gênero e Ciências Humanas. Desafio às Ciências**

desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 31-48 (Coleção Gênero).

VALE DE ALMEIDA, Miguel. Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade. **Margens**, nº 5. Lisboa: Fim de Século, 1995.