

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUANDO A DIFERENÇA É MITO: UMA ANA-
LISE DA SOCIALIZAÇÃO ESPECÍFICA PA-
RA OS SEXOS SOB O PONTO DE VISTA DO
ESPORTE E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

MARIA DO CARMO SARAIVA KUNZ

FLORIANÓPOLIS - SC

AGOSTO DE 1993

A Coordenadoria de Pós-graduação em Educação

Centro de Educação/UFSC

Curso de Mestrado em Educação

Sr. Coordenador

Por orientação da banca examinadora foi feita uma pequena alteração no título da minha dissertação de Mestrado, defendida em 31 de agosto de 1993, que consta do seguinte: eliminar o artigo "um", antecedente da palavra "mito", alterando-se título para "Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física".



Handwritten signature of Maria do Carmo Saraiva Kunz, consisting of a stylized cursive script.

Maria do Carmo Saraiva Kunz

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

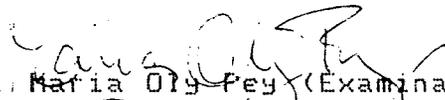
QUANDO A DIFERENÇA É UM MITO: UMA ANÁLISE DA SOCIALIZAÇÃO
ESPECÍFICA PARA OS SEXOS SOB O PONTO DE VISTA
DO ESPORTE E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

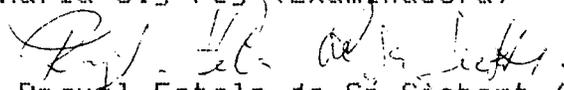
Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 31/08/93


Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (Orientador)

Prof. Dr. Valter Bracht (Co-Orientador)


Profª. Drª. Maria Oly Fey (Examinadora)


Profª. M.Sc. Raquel Estela de Sá Siebert (Examinadora)

Profª. Drª. Edel Ern (Suplente)


MARIA DO CARMO SARAIVA KUNZ

Florianópolis, Santa Catarina
Agosto/1993

Para

Tobias

e

(meus filhos)

Cibele

a quem "roubei" tempo de amor

Sulei (in memoriam)

e

(meus pais)

Nilva

que me ensinaram os primeiros
passos para chegar até aqui

AGRADECIMENTOS

- Ao prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, pela dedicação e zelo na orientação deste trabalho;
- Ao prof. Dr. Valter Bracht, pela valiosa colaboração;
- As colegas e amigas Raquel, Iara e Cecília, "indispensáveis" e incansáveis, comigo nesta jornada;
- Aos amigos Alexandre, Fernando e Adriane, pelo auxílio na realização das entrevistas;
- A "Déia" Fabrin, pela carinhosa revisão do texto e pela colaboração nas traduções do Inglês;
- A "Lú" e "Mapi", que "carregaram" o Grupo de Dança na minha ausência;
- A todos os meus amigos, cuja "força" foi essencial;
- A "dupla" colaboração de Elenor, como esposo e colega, cujas críticas e apoio, foram inestimáveis.

"Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceites o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem organizada de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar."

(Bertold Brecht)

RESUMO

Este estudo se originou na minha preocupação com a dificuldade de se ministrarem aulas em conjunto para meninos e meninas na aula de Educação Física e, mais do que isso, com as situações conflitantes que se desenvolvem entre eles nessas tentativas.

O conflito e a desigualdade que se manifestam nas relações entre seres humanos, nesse sentido, tornou-se, então, assunto de reflexão para a prática educativa em que a aula de Educação Física consiste, enquanto parte do processo de socialização da pessoa.

O pressuposto de que os estereótipos sexuais, socialmente desenvolvidos e internalizados pela educação familiar e escolar, são fruto de uma valorização desigual do papel de homens e mulheres na sociedade, e que na construção desses estereótipos discrimina-se, enquanto sexo, os seres humanos, tornou-se o aspecto de maior relevância neste estudo.

A partir de uma abordagem histórico cultural de construção dos estereótipos sexuais e dos papéis sociais de cada sexo, procuro compreender e desvelar essa construção, que enquanto cultural, pode ser reencaminhada na perspectiva de superação das dificuldades de relacionamento entre os sexos e de busca de igualdade social para homens e mulheres.

Neste sentido, desenvolve-se alguns pressupostos básicos que, orientando a prática pedagógica na escola, poderiam desencadear novas relações humanas, capazes de promover uma transformação social.

ABSTRACT

This study has its origin in my concern about the difficult to give physical education classes to boys and girls together, and further more, my worry with the conflicting situations evolved between them during these trials.

The conflict, the lack of equilibrium in the relationships, and the unevenness that reveals between them as human beings had become then, a subject of consideration for the educative practice in which the physical education consists as part of the person socialization process.

The presupposition that the sexual stereotype, socially developed and internalized through family and school education, is originated from an unequal valorization of women's and men's role in society, and that in the construction of this stereotypes human beings are discriminated because of their sex, has become the most important aspect in this work.

From a cultural and historical approach the construction of sexual stereotypes and of each sex social role, I try to comprehend and reveal this construction which, while cultural, can be reorganized into the perspective of overcome relationship difficulties between sexes and a search for social equality for men and women.

In this sense some basic presupposition are developed that, leading the pedagogical practice in school, could start new human relationships, able to begin a social transformation.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
APRESENTAÇÃO.....	1
1. INTRODUÇÃO.....	6
1.1 O problema.....	6
1.2 Estereotípiã e socialização.....	16
2. CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DOS PAPEIS.....	22
2.1 Papel masculino e papel feminino: dos mitos à racionalidade.....	22
2.2 A família.....	30
2.3 Os atores.....	41
2.3.1 Imagem de mulher: função social corpo e esporte.....	41
2.3.2 Imagem de homem: corpo, esporte e dominação.....	48
2.4 Sociedade e esporte.....	55
2.4.1 Produtividade e racionalidade na sociedade capitalista.....	55
2.4.2 O esporte na sociedade industrial.....	63

3. O DESENVOLVIMENTO DE CARACTERÍSTICAS E FORMAS DO COMPORTAMENTO ESPECÍFICO PARA OS SEXOS.....	68
3.1 Os pontos de vista biológicos.....	68
3.2 A cultura como determinante do comportamento.....	75
3.3 O aprendizado de papéis sociais no processo de socialização.....	83
3.3.1 Sobre o conceito de papéis.....	83
3.3.2 Sobre o processo de socialização.....	88
4. EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E SOCIALIZAÇÃO.....	95
4.1 Concepções científicas e sociais da Educação Física.....	95
4.2 Fundamentação pedagógica das teorias da Educação Física para as aulas separado por sexos.....	101
4.3 O lugar do esporte na Educação Física.....	108
4.3.1 O mundo dos esportes: um mundo ainda masculino.....	112
4.3.2 Existe um mundo feminino dos esportes?....	116
4.4 As dificuldades da prática conjunta da Educação Física e do Esporte à luz de duas culturas de papéis sexuais.....	119
4.5 Androginia.....	126

5. PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO E COEDUCAÇÃO.....	137
5.1 Pressuposto 1: emancipação feminina ou a igualdade das diferenças.....	137
5.2 Pressuposto 2: a nova imagem de homem ou o primado da sensibilidade.....	140
5.3 O papel da educação e da Educação Física.....	143
5.4 Rumo à coeducação.....	151

CONSIDERAÇÕES FINAIS

BIBLIOGRAFIA

APRESENTAÇÃO

A Educação Física Brasileira dos últimos 15 anos intensificou debates, pesquisas e publicações em torno de uma abordagem filosófico-educacional para sua atuação profissional no interior das escolas. Embora na prática, ainda hoje, ela continua um pouco distanciada das demais disciplinas escolares, especialmente no tocante a questões pedagógicas, têm-se já alguns referenciais, baseados em conceitos oriundos das Ciências Humanas e Sociais, que superam em muito a concepção de ensino centrado no alcance de melhores rendimentos físico-desportivos.

No entanto, do ponto de vista teórico, a explicação e esclarecimento de alguns conceitos fundamentais para a área ainda são insuficientes.

Da mesma forma, este estudo - é assim que gosto de denominá-lo pela noção de incompletude que um estudo abarca - apresenta o resultado provisório de uma série de "reflexões". Mesmo assim, atrevo-me a apresentá-lo como um trabalho acadêmico, pela contribuição que ele pode prestar para outros estudos que possam ser mais esclarecedores do objeto deste. Também espero que este estudo venha a receber contribuições, na forma da crítica às suas limitações e encaminhamentos que possam ampliar nosso conhecimento e, efetivamente, contribuir para mudanças na prática pedagógica.

Este estudo concentrou sua atenção na análise de condições empíricas da formação de conceitos esterotipados relacionados às diferen-

ças entre os sexos, que aparecem no fenômeno esportivo e na Educação física. Procura apresentar, também, alguma clareza teórica para a possível superação de determinantes discriminadores entre os sexos, especialmente, no campo específico do esporte e da Educação Física.

"O domínio teórico significa a construção, via pesquisa, da capacidade de relacionar alternativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história, sua competência, sua potencialidade, de cultivar a polêmica dialogal construtiva, de especular chances possíveis de caminhos outros ainda não devassados (Demo 90:22).

O desenvolvimento do trabalho inicia pela colocação do problema da separação dos sexos nas aulas de educação física e, decorrentes daí, das dificuldades de se promover uma prática conjunta de meninas e meninos nessas aulas. O que era uma preocupação voltada à uma prática conhecida e vivenciada na escola de 1º Grau, evidenciou-se na vivência dos últimos dez anos com alunos de Graduação e no próprio desenvolver-se deste estudo: a "incompatibilidade" de comportamento social de homens e mulheres, causada pelo estereótipo sexual.

O condicionamento aos esterótipos leva à discriminação dos papéis sociais de homens e mulheres, que relega a mulher ao papel subordinado ao do homem na sociedade, por ser este mais valorizado que aquele. O entendimento de que esse condicionamento principia na família, passa pela escola e todas as demais instâncias sociais, levou-me a abordar o processo de socialização como o processo de aquisição de valores, normas e/ou preconceitos, que interferem no desenvolvimento do comportamento individual e social do ser humano.

Em função disso, no segundo capítulo, preocupe-me em contextualizar o desenvolvimento dos estereótipos numa perspectiva histórico-cultural, considerando o papel das projeções sócio-culturais da socie-

dade ocidental, como os mitos antigos e os modernos, que se estabeleceram na forma de valores e Canones de comportamento, projetados pela sociedade burguesa.

Caracterizo aqui, então, a família burguesa, a moderna sociedade industrial e o esporte, como contexto socializador que gerou os estereótipos sexuais e sociais, presentes na nossa sociedade.

No terceiro capítulo faço uma rápida abordagem das teorias explicativas do desenvolvimento do comportamento estereotipado, sob a óptica das modernas teorias sociológicas que tem sido buscadas pela pedagogia e sociologia do Esporte na atualidade. Nesta abordagem encontra-se, talvez, uma das maiores limitações deste trabalho, por estar incursionando pela primeira vez num "território" pouco explorado pela teorias da Educação Física. A minha pretensão na busca desse referencial, foi impulsionar para novas pesquisas, que tragam esse referencial teórico para a área.

A seguir, no quarto capítulo, tento fazer uma análise da relação entre Esporte e Educação Física escolar, uma vez que esta é uma instância de socialização que consolida estereótipos e papéis sociais relativos à culturas de movimento. A compreensão do esporte - conteúdo principal da Educação Física escolar - como uma cultura de movimento que reforça a polaridade patriarcal dos sexos é encaminhada sob a luz de duas culturas diferenciadas, nas quais se dá a socialização corporal para os sexos em separado.

O passo seguinte é propor um redimensionamento psíquico das polaridades dos sexos, apoiada numa nova teoria da sexualidade: a Androginia, que aceita as características psíquicas de ambos os sexos no mesmo indivíduo.

No quinto capítulo, a **Androginia** e o **resgate da sensibilidade** vêm a ser pressupostos para o redimensionamento do comportamento humano numa perspectiva de transformação social. Isto proposto, passo a expor a concepção de Educação que, a meu ver abarca essa proposta de transformação do comportamento, e o papel da Educação Física nessa concepção.

Para a Educação Física isto implica na concepção de Coeducação como possibilitadora da desconstrução do estereótipo sexual para aceitação de uma cultura de gênero e, com isso, o encaminhamento de duas possibilidades: de um lado, que homens mais afinados numa cultura feminina possam ser, sem preconceitos, mais suaves e, de outro lado, que mulheres afinadas numa cultura masculina, possam ser, da mesma forma, mais fortes. Mas, sobretudo, que as valorizações de ambos em suas respectivas atuações sejam iguais.

Resta expor, como se dá, no corpo da argumentação deste trabalho, a utilização dos depoimentos, colhidos através de entrevistas, com escolares e atletas.

Apoiei-me no conceito de "representação exemplar" desenvolvido por Scherler (1980:58). Segundo o autor, este "é um conceito de referência que depende do contexto". Nesse conceito, as coisas ou acontecimentos não são "em si" exemplares, mas dentro de referências específicas, exemplares para alguma outra coisa. Ou seja: referências exemplares são relativas - algo é para algo outro e alguém exemplar. Esses exemplos são como "algo único que será visto como parte de um todo".

Neste estudo, a representação exemplar se configura nas opiniões coletadas em entrevistas e em algumas situações vividas e descritas. Os exemplos devem ser entendidos na sua relação com o todo, na medida em que os "atributos" do geral podem ser reconhecidos no subsequente e

experimentado dado especial (a vivência do entrevistado formulada na sua opinião). Aqui, a lógica do geral opera no especial, na forma de um entendimento de experiências anteriores sobre as quais a representação exemplar consegue se expressar.

Scherler (op.cit.:59) diz que "tais exemplos são aceitos e entendidos, se eles fizerem conscientes alguma coisa em experiências anteriores, algo que já era pre-entendido". O autor acrescenta que entender exemplos "de" e "para" o ensino significa colocar o ensino em relação com vivências pessoais e compreensões individuais. Com isso, esses exemplos podem se relacionar à acontecimentos do ensino que foram vivenciados, foram marcantes e deixaram lembranças.

Nesse sentido, as 27 entrevistas realizadas (1) pretendem, somente, exemplificar situações que, mesmo sendo condicionadas pela subjetividade dos seus autores, fazem lembrar a realidade operante "no geral".

Não pretendi, portanto, fazer um "levantamento de dados" - nesse sentido a literatura utilizada tratou de funcionar. Por isso, os números apresentados foram aleatórios: o número de entrevistas, de meninos e rapazes, de atletas, etc, foram todos circunstanciais. objetivou-se ver, apenas, o especial, na medida em que ele se relaciona com os "dados" comprovados, como parte da realidade e como tal, mesmo que provisoriamente, também real.

(1) Foram realizadas entrevistas com 18 escolares, da faixa etária dos 11 aos 17 anos, dos quais 9 meninas e 9 rapazes, em duas escolas de Florianópolis: escola municipal do Ribeirão da Ilha e Colégio de Aplicação da UFSC. Estas entrevistas foram desenvolvidas no 1 semestre de 1992. Da mesma forma foram entrevistados 9 adultos, todos atletas ou ex-atletas e professores, em seus respectivos locais de trabalho: escolas e clubes. Destes 3 são mulheres e 6 são homens.

1 INTRODUÇÃO

1.1 O problema

No cotidiano das aulas de Educação Física ministradas nas redes de ensino particular e pública, defrontamo-nos ainda hoje, com dificuldades e resistências por parte de professores e alunos, de ambos os sexos, à prática conjunta da atividade física. Estas dificuldades e resistências - que também são encontradas na prática das atividades físicas desportivas e de lazer promovidas em clubes, empresas, centro comunitários, etc. - configuram-se quando um aluno "forte" (mais apto fisicamente às atividades desportivas) reclama da presença de meninas em aula, pela atenção que o professor precisa dispensar-lhes (refiro-me aqui à conhecida limitação das meninas no desenvolvimento de sua motricidade ampla, em relação ao maior desenvolvimento dos meninos nesse aspecto); quando ele argumenta que, com isto, a aula se torna "pouco puxada" (baseados na tradicional idéia de que as meninas podem fazer menos esforço físico que os meninos); quando as meninas reclamam da presença dos meninos na aula porque "eles nos incomodam e acham que sabem tudo melhor que nós" (Kunz, 1991:78) porque "assim nós não receberemos nunca a bola"*; quando o conflito entre meninos e meninas

* Expressão corrente em muitas situações de jogo misto proposto em aulas de Educação Física durante minha prática como professora de 1. Grau.

acentua-se e os professores lançam mão de medidas disciplinares que atingem, geralmente os meninos; quando a aula de Educação Física é mista, mas as meninas formam um grupo (jogam voleibol) e os meninos outro (jogam futebol); quando o conteúdo é o mesmo, em aulas mistas, mas o tratamento é diferenciado para os sexos, por parte dos professores, não favorecendo o desenvolvimento de relações intergrupais; quando os professores trabalham a contragosto com turmas mistas (1); quando as direções justificam a conformação dessas turmas somente por motivos externos à razão pedagógica da aula de Educação Física, tais como escassez de horários dos professores para atender os alunos em separado, carência de instalações, impossibilidade dos alunos virem em outros turnos à escola, como constata a pesquisa de Kunz (1991:80):

"... as aulas de Educação Física nesta escola são ministradas para turmas mistas - meninos e meninas na mesma turma. E esta decisão não partiu dos professores de Educação Física, que a princípio não são favoráveis a este sistema mas sim da direção escolar. A justificativa da direção escolar para este procedimento foi o fato de que a maioria dos alunos trabalha após o período escolar..."

A "lista" das inconveniências-problemas encontrados para essa prática conjunta em atividades físicas e em aula de Educação Física poderia tornar-se infindável, se quiséssemos arrolar todos os exemplos encontrados em nossa prática cotidiana, minha e de muitos colegas, co-

(1) A separação de sexos em turmas de Educação Física tem sido uma "tradição", não uma determinação legal. Algumas vezes a legislação a aconselha, como era o caso do Dec. n. 13000 da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina; outras vezes dá orientação à conformação de turmas mistas, como é o caso dos Estados do ES, PR e SC, hoje, que têm previsto a aula mista, conforme a disponibilidade da escola de oferecer a Educação Física no horário regular, ou nos horários intercalados.

-mo professores de Educação Física. Também na literatura disponível encontramos resultados de investigações sobre esse assunto apesar de serem estas escassas na área da Educação Física no Brasil (ver Romero, 1990; Brodtmann, 1979; Pilz, 1983; entre outros).

Sabemos, ainda, que em muitas escolas as aulas de Educação Física são em separado por sexo, desde o pré-escolar. Nessas escolas, onde a maioria das turmas têm em torno de quarenta alunos e um número razoável de professores de Educação Física (em torno de vinte), dois professores podem atender a uma mesma classe, porque um ministra aulas às meninas e outro aos meninos. Esse fato pode ser um "argumento" dos professores contra as turmas mistas, independentemente de suas possíveis concepções coeducativas. Pois a aceitação da prática coeducativa na escola, poderia implicar na redução do campo de trabalho para os professores de Educação Física, uma vez que o Estado poderia contratar menos professores, alegando que um ~~e~~ mesmo professor poderia atender meninos e meninas numa mesma turma.

Assim, a fundamentação tradicional acerca das diferenças bio-psico-sociais entre homens e mulheres, é utilizada para justificar uma situação de ordem político-econômica, como a contratação de professores, em detrimento de uma possível Educação crítico-emancipatória e mais humanizante (2).

Mas, se nos preocupamos com os fatos até aqui apresentados, no processo da Educação Física Escolar, é porque estes, entre muitos outros, refletem a desigualdade existente entre os papéis socialmente definidos para homens e mulheres. Isso tem como consequência maior, no

(2) As possibilidades de emancipação e humanização serão abordadas no último capítulo, junto às perspectivas da Coeducação.

meu entender, as diferentes VALORIZAÇÕES das características culturalmente próprias de cada sexo em detrimento do papel de TODAS as pessoas em sociedade, no sentido de atuar conjuntamente, em prol do suprimento das necessidades básicas de todos os seres humanos (Marcuse, 1978).

Na Educação Física, tanto quanto na educação familiar e escolar, reflete-se, ainda, um viés sexista que transforma a mulher em submissa, obediente e dócil; destina-lhe o desempenho de um papel secundário e de menor valor social e, principalmente, priva-a de participação em instâncias de decisão política, onde o "primado" da "sensibilidade" (3) poderia proporcionar às pessoas maior participação e igualdade social. Por outro lado, sabe-se que aquele "viés sexista" vem sendo atenuado na educação em geral por novas formas de comportamento, verificáveis em certos grupos sociais, possivelmente decorrentes de novas concepções de vida em sociedade. X

Margaret Mead (1979) referia-se, já há algumas décadas, à possibilidade de reversão da "dominação masculina", na preparação de uma geração de mulheres que tentavam superar essa dominação, e cita exemplos da mudança de pensamento das meninas em relação ao padrão de comportamento tradicional, que lhes era atribuído. A autora relata-nos, a respeito de uma menina de quatorze anos, comentando o significado do termo "tomboy": "Sim, é verdade que antigamente significava uma menina que tentava agir como um menino, vestir-se como menino e outras coisas semelhantes. Mas isso foi no tempo da saia-balão. Agora, tudo o que as meninas têm a fazer é agir exatamente como os meninos, calma, calmamente." (Mead, 1969:294). Por outro lado, temos também

(3) Refiro-me, aqui, à perspectiva de transformação dos padrões de comportamento possível, que será abordada no último capítulo, sob a óptica de Marcuse.

em nossa experiência direta exemplos disso, numa "nova" geração de rapazes. É o caso de Roberto (15 anos), Arnaldo (12 anos) e Gerson (13 anos) alunos de 6a. série, na ocasião da entrevista, que apesar de não gostarem de fazer atividades domésticas, desempenham-nas por uma questão de necessidade de distribuição do trabalho familiar e acham que isso não tem "nada a ver com fazer o papel de mulherzinha".

Frente a isto, parece-me necessário questionar se as diferenças bio-psico-sociais - tal como tradicionalmente usadas nas justificativas para a discriminante educação de meninos e meninas na família, na escola e na Educação Física - são teoricamente válidas, particularmente quando se pretende a construção de uma nova concepção de Educação e mesmo de uma nova ordem social.

Romero (1990:9) questionando o papel do professor de Educação Física na escola, o qual politicamente reproduz a estrutura social, afirma que o professor de Educação Física "reproduz esta estrutura quando ajuda na manutenção dos estereótipos sexuais diferenciados para meninos e meninas". Pergunta, ainda, se "não haveria possibilidade de este profissional exercer seu papel de educador, no sentido de transformação da sociedade".

As consequências mais imediatas das práticas sexistas desenvolvidas na Educação Física tradicional podem ser exemplificadas da seguinte forma:

a) no campo bio-fisiológico, a "performance" motora feminina fica prejudicada pelas menores oportunidades de vivências corporais, em relação às oportunidades de jogos esportivos oferecidas aos meninos. Como veremos no capítulo quatro, o desporto tem sido utilizado na Educação Física como meio educativo e, conseqüentemente, como amplo campo de desenvolvimento das habilidades motoras. Mas isto não impede

que haja uma redução de ofertas deste para o sexo feminino;

b) no campo psicológico, a aceitação por parte das meninas à idéia da superioridade física do homem, que transferida aos outros aspectos da vida, leva à acomodação, uma vez que "os meninos são desde cedo estimulados para a independência", enquanto as meninas têm tratamento diversificado ficando muito tempo na 'barra da saia', como registra Romero (1990:7). Tanto esta autora, quanto Barroso e Melo (1975) citam Macoby, que considera que as vivências diferenciadas dos meninos e meninas, resultam, também, em situações de dependência/independência e de rendimento intelectual diferenciados;

c) no campo social, pode-se facilmente deduzir, em decorrência dos fatores anteriores, as consequências para o papel social de ambos os sexos. Segundo Barroso & Mello (1975:74) "as investigações na área da psicologia, sugerem que a socialização do papel feminino afeta as aspirações, expectativas e motivações da mulher em vida adulta." Decorre daí que, em geral, a mulher não quer disputar com o homem, para não incorrer no possível insucesso, não escolhendo profissões socialmente mais valorizadas, na medida em que não aprendeu a ter aspirações mais ambiciosas e considera a realização profissional incompatível com o papel tradicional internalizado de mãe e esposa. Essa situação da mulher, que pode ser verificada em pesquisas empíricas de quase duas décadas atrás (entre outros, ver Campos e Esposito, 1975), é observável, ainda hoje. Com efeito, ouvimos mães de classe social menos favorecida, salientarem uma preocupação maior com uma necessária formação profissional de seus filhos homens, considerando que sua(s) filha(s) mulher "poderá se casar", o que significa "terá quem a sustente", enquanto o mesmo não é correto em relação ao filho homem.

Considerando o que foi exposto e, especificamente, o problema das aulas de Educação Física - se conjunta para os sexos ou não - o objetivo deste trabalho é, por um lado, investigar o desenvolvimento dos estereótipos sexuais e a conseqüente discriminação dos papéis sociais, via teorias explicativas dos estereótipos como produto cultural. Por outro lado, e tentar uma formulação teórica sobre os estereótipos sexuais na Educação Física e nos esportes, que possa fundamentar o redimensionamento das práticas pedagógicas, no sentido de transformar as relações entre meninos e meninas e de contribuir para a formação de indivíduos autônomos e críticos. As vias desse redimensionamento, passam pela Coeducação na Educação Física e enfocam um processo dialógico (4) que esclareça a opressão e a discriminação presentes nas relações sociais, através de um processo de dominação na relação homem-mulher.

No enfrentamento desses problemas, creio ser esclarecedor a formulação de uma questão básica:

- Por que fazer aulas coeducativas em Educação Física?

Esta pergunta refere-se ao pressuposto de que existe uma aceitação e uma rejeição às aulas mistas, aceitação esta que se dá a partir das correntes progressistas na área da Educação Física. Essas correntes, mais articuladas com as Ciências da Educação são aquelas que tendem a inserir a Educação no

(4) X O processo dialógico aqui é referido no sentido da concepção dialógica do ensino-aprendizagem desenvolvida por Paulo Freire e adotada por Kunz (1991: 180-1), "como um processo dinâmico, vivo, que se realiza pelo diálogo com todos os participantes do processo" e que problematiza a aprendizagem até a "superação de situações limites pela descoberta/reconhecimento de situações opressoras".

contexto das relações sociais (5) e que, na Educação Física tendem a vincular o movimento humano à educação do homem como um todo. A aceitação é vista também a partir de posições dos educandos que já "trami-tam" em processos socializantes mais democráticos, pelo menos na esfera familiar, como se evidenciou nas entrevistas realizadas com os alunos de 1 e 2 Graus (6).

A rejeição às aulas mistas é vista a partir da corrente tradicionalista, que concebe a Educação Física (e o estudo do movimento humano) no paradigma tecnicista-higienista do esporte de rendimento e da atividade física como saúde, e que tende a adotar pontos de vista biológicos para explicar a diferenciação física e comportamental de homens e mulheres.

Para a perspectiva progressista, a separação dos sexos nas aulas de Educação Física, impescinde da fundamentação teórica baseada no resgate histórico-cultural de como se instituíram as diferenças entre homem-mulher projetadas sobre a imagem de ser humano e mundo contida na análise daquelas. Para a análise do presente trabalho pretende-se orientar a reflexão sobre o ato pedagógico das aulas coeducativas.

(5) Segundo Libâneo (7. edição:131) "as tendências progressistas são aquelas que concebem a educação como inserida no contexto das relações sociais; abrangem a pedagogia libertadora, a pedagogia libertária e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, incluindo de certa forma as teoria crítico-reprodutivistas".

(6) Quando interrogados sobre o seu envolvimento com serviços domésticos, sete dos nove rapazes entrevistados disseram que participam das tarefas domésticas, inclusive cozinhando. Independentemente da sua postura em relação ao (não) prazer de realizar esses serviços - que as meninas sem exceção evidenciaram não apreciar - afirmam compreender que tais tarefas não podem ser de responsabilidade só das mulheres da casa. Tal postura é possível que esteja relacionada ao fato da maioria de suas mães trabalharem "fora", e isso indica formas de pensar e agir relativas ao mundo de vida das pessoas.

A corrente tradicional da Educação Física (a ser melhor identificada no capítulo 4) baseada no pensamento positivista, tem construído uma imagem de homem e sociedade atrelada aos princípios do rendimento, da produtividade, da concorrência, entre outros. Tais princípios justificam a superioridade (física e intelectual) do homem, o que leva, conseqüentemente, à adoção de práticas passíveis de serem medidas, quantificadas e analisadas exclusivamente no seu aspecto motor.

É preciso esclarecer, no entanto, que não são, apenas, os preconceitos ou princípios patriarcalistas e religiosos que norteiam, hoje, a separação dos sexos, na Educação Física. Pesa mais a necessidade de "cientificizar" (no conceito tradicional da ciência positivista/empirista) a explicação do fenômeno das atividades físicas e do desporto normatizado. Assim, a legitimação dos estatutos dessa atividade/esporte deu-se, a partir de uma série de possibilidades/condicionantes sócio-cultural-econômicos historicamente construídos.

Haveria um outro aspecto importante, que se refere às práticas de ensino/metodologias viáveis para a efetivação de uma nova concepção: o "como" fazer aulas coeducativas. Mas isto nos remete ao que considero a continuidade deste estudo.

A compreensão das implicações entre o desenvolvimento de papéis no processo de socialização e a prática pedagógica do professor e dos alunos resultará, também, do possível esclarecimento teórico, para o qual pretendo contribuir neste estudo. Ou seja, para o enfrentamento mais direto do problema levantado, em aulas de Educação Física, é necessário, primeiro, que se respondam questões básicas decorrentes do objetivo acima proposto.

Neste sentido, as primeiras questões que aparecem são:

- 1) Como identificar os estereótipos sexuais e de que necessidades sociais e/ou individuais se formaram as diferenças específicas de sexo?
- 2) Como são adquiridas essas características e formas de comportamento?

Num segundo momento:

- 3) Que tipos de relações os estereótipos propiciam aos seres humanos, enquanto seres sociais e individuais e sob quais necessidades eles existem ainda hoje?
- 4) Como interagem as pessoas estereotipadas com e na sociedade. Ou quais as consequências da interpretação da existência dos estereótipos face às perspectivas de mudanças, de transformação social e, especificamente, na prática pedagógica da Educação Física?

Em busca destas respostas, tentarei um resgate histórico-cultural sobre o desenvolvimento dos estereótipos sexuais e algumas teorias explicativas dos mesmos. Pois reconhecer e compreender o discurso histórico-hegemônico a respeito das funções de homens e mulheres na sociedade, pode possibilitar a desmistificação dessas funções, com vistas à compreensão/elaboração de novas relações sociais para ambos os sexos. Neste sentido, o desvelamento dos estereótipos pode favorecer à compreensão dos processos de dominação a serem superados.

1.2 Estereotipia e socialização

Investigações sobre a discriminação dos papéis sexuais na Educação Física e no Esporte ainda são escassas no Brasil (7). Estudos de outras áreas, como, por exemplo, da Psicologia, da Sociologia da Educação, da Sociologia do Trabalho (Rosemberg, 1975; Campos & Esposito, 1975; Blay, 1975; Barroso & Mello, 1975; Goldberg et alii, 1972; Abreu, 1993, entre muitos outros) têm nos fornecido, no entanto, desde a década de setenta, um farto material de consulta, especialmente no que se refere aos dados empíricos do problema. A existência do fenômeno - a estereotipia sexual (8) e decorrente dela a discriminação dos papéis - tem sido comprovada e analisada, por estas áreas. Na área da Educação Física, encontramos farto material a respeito em literatura alemã, já que na Alemanha, também, vem se questionando a influência dos estereótipos na Educação Física desde a década de sessenta.

Para o enfrentamento do problema da discriminação sexual em aulas de Educação Física, temos que nos reportar à conformação dos estereótipos sexuais. Tal conformação se dá no processo de socialização, caminho através do qual a criança, pouco a pouco, se introduz no repertório de papéis que precisará exercer como adulto participante de um grupo social (Krappmann, 1973). Os estereótipos influem na percepção que os indivíduos têm de si próprios e dos outros e, portanto, influem nas relações interpessoais (La Rosa, 1985). Daí, a necessidade

(7) Na busca do referencial para estudo, encontrei apenas duas pesquisas que se referem à estereotipia sexual na Educação Física e no Esporte: a dissertação de mestrado do Prof. Laércio Pereira (s.d.) e a tese de doutorado da Profa. Elaine Romero (1990).

(8) Os estereótipos são construídos sobre a identidade sexual das pessoas e não sobre a identidade de gênero. Este refere-se à uma identidade culturalmente construída e nem sempre coincide com aquela (Butler, 1987).

de se refletir sobre a implicação dos estereótipos sexuais e, particularmente, no esporte escolar e nas aulas de Educação Física, para que se possa entender melhor as relações que a partir destas e nestas práticas educativas se estabelecem.

Romero (1990:52) alerta-nos para o perigo da rigidez dos estereótipos, porque estes "influem no processo de percepção das pessoas e simplificam a realidade objetiva", criando resistência às mudanças. Com isso, dá-se um "velamento" da realidade, já que por detrás dos estereótipos, podem estar sendo escamoteadas necessidades, aspirações e potencialidades do sujeito à quem se dirige o olhar estereotipado.

Uma pesquisa de Klein (1983), revela a opinião das alunas de que a aula de Educação Física preparada para elas negligencia tarefas de movimento que despertem o seu interesse. A mesma pesquisa, revela que os rapazes, em sua maioria não consideram assim. É possível que seja por esse mesmo descaso que não se atende aos "anseios" das alunas, não previstos pelo professor, como depõe Kátia (12 anos): "os meninos fizeram corridas que nós não fizemos e eu gostaria de fazer, para ver quem tomava menos tempo". Isso acontece, provavelmente, pela separação prévia que o professor faz das atividades, supostamente corretas e desejadas, para as meninas e meninos.

Assim, o problema da estereotipia sexual, a qual se desenvolve/legítima dentro do processo de socialização do indivíduo, no qual se dá sua educação, será tratado aqui, como a base da discriminação de atitudes entre os sexos. O processo de socialização torna-se, então, de fundamental importância na tentativa de se entender as experiências e tarefas das aulas de Educação Física, que tendam a garantir uma igualdade de direitos entre meninas e meninos, nesta instância de socialização, tendo em vista a possível emancipação social de todos.

Isto porque, em função dos estereótipos, como já citado, as aulas de Educação Física oferecem chances diferenciadas aos meninos e meninas, moças e rapazes, impedindo a igualdade de condições entre os sexos (Kugelmann, 1980).

A estereotípiã, segundo vários autores citados por La Rosa (1985:43), é "uma cognição de grupos sociais, que pode ser verdadeira ou falsa, e que corresponde a uma tendência do ser humano para julgar as pessoas e os grupos", do que depreende-se, entre outros aspectos, "a imputação de características típicas às pessoas de determinados grupos" (Rodrigues, apud La Rosa, 1985:43). Essa atribuição de características específicas às pessoas resulta na internalização, por parte de indivíduos e grupos, das características que diferenciam os papéis que cada um dos sexos pode desempenhar na sociedade. Os papéis acarretam ou não prejuízos, tanto ao homem quanto à mulher (ver Barroso & Mello, 1975; Goldberg, 1975, entre outros).

O estereótipo, de forma simplificada, é o conjunto de características que "definem" o papel do indivíduo, enquanto o papel é o conjunto de comportamentos esperados desse indivíduo.

Segundo Barroso & Mello (1975:75), "os estereótipos acerca da competência e das inclinações da mulher parecem ter papel importante tanto na avaliação que ela faz de si mesma como nas avaliações de outros". Da mesma forma, então, os estereótipos acerca das competências masculinas, leva os homens a avaliarem o seu papel, resultando, do processo de socialização de cada um, a conformação de identidades. Estas serão "fracas" e "fortes", respectivamente para mulheres e homens, já que as pessoas tendem a "considerar um maior número de características masculinas como mais desejáveis ou mais sadias" (Brovermann, apud Barroso & Mello, 1975:75). Que características tradicionalmente

tidas como mais desejáveis pertencem ao homem e são mais positivas, é algo que pode ser "desconstruído" (9) no processo de socialização, se considerarmos que:

a) a conformação de identidades diferenciadas, não depende só dos fatores bio-fisiológicos; nela o meio é determinante, também, sendo possível a discussão sobre o mérito de predominar fatores biológicos ou sociais, o que não invalida a aceitação de diferenças entre homem e mulher;

b) a desigualdade (valor social) dessas identidades, que não são apenas biologicamente determinadas, é socialmente construída. "Espera-se em nossa cultura diferentes comportamentos nos homens e nas mulheres. E realmente essas diferenças de comportamento dos sexos existem porque são esperadas"* (Oberteuffer & Ulrich, 1977:75).

Portanto, a atribuição de valores a estas ou àquelas características dos sexos, a esta ou àquela identidade, deve ser problematizada no ensino da Educação Física e no Esporte, encarados estes, também, como instâncias de socialização do indivíduo. Para Oberteuffer e Ulrich (1977:76) "é imperativo que o educador físico reconheça a origem real de certas diferenças de sexo e não atribua uma razão biológica a fatores de origem cultural".

Segundo Bracht (1990), a função socializante do esporte escolar ou da Educação Física tem sido abordada, até os anos oitenta, na literatura específica no Brasil, de forma acrítica. Reconhecia-se ape-

(9) Fala-se aqui de uma tendência social geral, mas nem todas as pessoas pensam e definem os outros segundo os "Canones" sociais mais comuns. Mauro (17 anos) e César (15 anos) definem a mulher como "forte, bonita, inteligente sensível, atraente, trabalhadora e emotiva"; o homem é "incompreensivo, racional, vaidoso, insensível"; considerando, ambos, que as características femininas aqui nomeadas são mais positivas.

* grifos meus

nas aspectos positivos dessa função, no sentido de reconhecer valores, condutas, conhecimentos, etc, que podem ser apreendidos no esporte e canalizados para outras situações sociais. A socialização, assim, é igualada a uma "aprendizagem social", na qual o indivíduo apenas interioriza valores e modelos de comportamentos sociais, no sentido da manutenção e reprodução da sociedade (10). Aqui, a socialização assume o aspecto de uma aprendizagem que também interprete mudanças de posições e de comportamentos, desenvolvendo uma capacidade de ação social (Brodtmann, 1980).

Foi o descobrimento dos esportes como um fenômeno social significativo, assim como a sua politização crescente, que reforçou o interesse da moderna pedagogia dos esportes pelas teorias da socialização, segundo Meinberg (1984). Para o autor, se a socialização do homem for entendida num sentido amplo, como o seu crescimento enquanto ser social, a pedagogia do esporte deve voltar seus olhos para a socialização corporal do homem, no que ela implica em questões pedagógicas. Na aprendizagem do e através do movimento, culturalmente influenciada, se dá a socialização corporal relativa à especificidade dos sexos.

(10) Esta é uma concepção "herdada" de Durkheim (1858-1917). De sua teoria se derivaram modernas teorias da socialização. Segundo Geulen (1982:15) o conceito de consciência coletiva de Durkheim é o conjunto de valores internalizados, normas de comportamento e correntes gerais do pensamento de um grupo ou sociedade. Daí decorre que o indivíduo se "desvanece" no coletivo e "a consciência individual, considerada sob esse aspecto é uma simples dependência do tipo coletivo...". Dessa forma o homem necessita de uma normatização prévia - objetivos supra individuais - a qual se limita o sentido do seu fazer, estando a educação, assim, sempre a serviço "de produzir no homem o ser social, isto é, plantar nas consciências a sociedade como um todo, assim como seus sistemas sociais especiais e suas normas".

O ponto de partida para a análise da socialização na pedagogia do esporte e na Educação Física deve ser as primeiras instâncias de socialização do indivíduo, a família e a escola, nas quais comprova-se "que socialização corporal nunca é, simplesmente uma instância motora, porém muito mais um campo que abarca a situação cognitiva, emocional e motivacional" (Meinberg, 1984:154).

Junto às instâncias de socialização, merecem atenção os determinantes culturais e sociais dela e, dentro destes, os fatores que condicionam a socialização do indivíduo, dos quais nos ocuparemos particularmente do fator sexo. Para fins deste trabalho "subverteu-se" a ordem do que são "instâncias", "determinantes" e "fatores" ou "mecanismos" de socialização. No próximo capítulo, trato de esboçar o contexto socializador mais geral, mas decisivo para o problema em pauta.

2. CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL DOS PA- PEIS

2.1 Papel masculino e papel feminino: dos mitos à racionalidade

"As histórias de caráter mitológico são, ou parecem ser arbitrárias, sem significado, absurdas, mas apesar de tudo dir-se-ia que aparecem um pouco por toda a parte."
(Levi-Strauss)

As determinações históricas nos mostram o sexo feminino como tradicionalmente dominado. A mulher é considerada "incapaz" de produzir, física e intelectualmente, tanto quanto o homem, sendo inferiorizada na sociedade - à exceção de desempenhos que lhe foram socialmente conferidos e se legitimaram como "tipicamente feminino".

No entanto, houve um tempo, pré-histórico, quando, em forma de "mito" e "utopia", a força das qualidades femininas se igualava e até mesmo superava as qualidades masculinas. Mas estas passam, a partir da instauração da sociedade patriarcal, a ser positivamente valorizadas em relação às qualidades femininas.

Com o desenvolvimento da sociedade industrial, o sistema pode tanto no campo produtivo, como no esportivo, aproveitar-se das vantagens sociais de que gozavam os elementos femininos, seja " para arrancar da mulher o máximo em mais-valia absoluta" (Moser, 1983:33), seja para arrancar dela a capacidade de rendimento físico que lhe é compatível (1) ou, no mínimo, para privá-la das chances de participar

de muitos esportes. Mas antes de ater-me a estas determinações históricas mais recentes, quero buscar alguns rastros rudimentares, histórico-culturais, para o entendimento dos estereótipos masculinos e femininos.

Segundo Liesenhoff (1983), falar sobre mitos significa falar sobre mitos femininos e deusas, porque as sociedades pré-históricas indo-européias eram matriarcais (2). Essas sociedades não conheciam nenhum Deus masculino. A dominância da cultura masculina, advinda do patriarcado e da religião católica, ocultou, reprimiu e transformou as possibilidades do "ser" feminino. No exemplo de Artemis, deusa da mitologia grega, pode-se tentar entender como se deu essa transformação.

Artemis (a romana Diana), como deusa da natureza selvagem, reinava sobre bosques, montanhas, lagos e animais. A estes protegia e caçava: caçava-os para a sobrevivência, protegia-os da pura e simples depredação. Era deusa da caça, das estrelas (originalmente, pois perdeu para Zeus esta função) e da fertilidade, portanto protetora das crianças e do parto. Com tantos atributos, o mito Artemis vem a ser degenerado na tradição ocidental sendo primeiramente reduzido a deusa da caça, cuja imagem literária passa a ser a figura nua que Acteão,

(1) A parte diferenças biológicas específicas, a "debilidade" física da mulher foi sustentada por preconceitos culturais, avaliações psicológicas e erros científicos, como o que diagnosticava o trabalho de resistência prejudicial à saúde feminina. Isto foi aceito, até 1977, quando uma grega correu pela primeira vez a maratona e passou a ser cientificamente aceito que as mulheres são capazes à corrida de resistência (cf. Liesenhoff, 1983).

(2) As teses sobre a existência do patriarcado tem sido negadas por uns e sustentadas por outros (ver a esse respeito Alambert, 1986, esp. cap.3; Liesenhoff, 1983; Balbus, 1987; e. o.), mas mesmo em forma de mito tem sido considerado um substrato cultural para a análise da condição da mulher.

indiscreto, observa quando aquela se banha. A pureza e virgindade de Artemis - relacionadas à natureza selvagem, que resiste à conquista do homem, como aquela resistia por ser superior e por isto proibida a quaisquer tentações humanas - transformam-na, na idade média, na imagem da Virgem Maria. É destituída, assim, dos poderes e forças que representava, restando-lhe ser símbolo de virgindade.

"O mito matriarcal de Artemis desdobra a imagem de uma mulher esportiva, em cujas características se fixam alguns papéis femininos em culturas posteriores" (Liesenhoff, op. cit.:90). Coloca em questão, com isto, muitos papéis institucionalizados para a mulher, fazendo-nos visíveis possibilidades de transformação nos mesmos. A "andrógena" Artemis era suave e agressiva, ao mesmo tempo erótica e vital, consciente de sua natureza biológica maternal e de suas possibilidades atléticas. Suas características contraditórias, são aparentemente incompatíveis com o ser humano que a sociedade moderna "permite". A mudança que se opera no mito-Artemis e espelha a passagem da criatura matriarcal para a patriarcal, significa deformação e perda de funções da antiga deusa da Produtividade, da Natureza, da Caça e do Amor; uma perda do "potencial" que, no mito, a imagem de mulher poderia englobar.

Os mitos gregos mostram muitas mulheres atléticas, valentes e fortes: amazonas, caçadoras, lutadoras, corredoras. No entanto, com a influência da cultura masculina, estilizam-se, pouco a pouco, em vítimas, em subjugadas. "O patriarcalismo vingava-se da força física da mulher, roubando-lhe desta imagem (a da mulher forte) a configuração sexual natural" (Liesenhoff, op. cit:91).
 Trata-se de um fenômeno de deformação de valores hoje bem conhecido: mulheres atléticas eram e ainda são, frente a grupos ou pessoas conservadoras, algumas vezes, descritas como masculinizadas (cf. Oberteufer, 1977 e Shinabargar, 1989).

De acordo com Liesenhoff (1983), pode-se deduzir que, no desenvolvimento da "histórica cultura patriarcal", a mulher não participou da criação dos mitos sexuais. A autora considera que esses mitos são fundamentalmente, criados pelos homens para as mulheres e que, conseqüentemente, foram criados os mitos masculinos pelos próprios homens. Compartilhando dessa idéia - da criação de certos mitos, como da sexualidade açambarcada pela figura da mulher - Lewinson relata-nos sobre esculturas da idade da pedra, que representam basicamente a mulher como objeto erótico para o homem, e considera que:

"Certamente estes documentos sobre a vida sexual na idade da pedra são unilaterais: foram evidentemente executados por homens. Se as mulheres nos tivessem transmitido suas experiências e seus pontos de vista sobre a vida sexual, o quadro talvez nos aparecesse totalmente diverso. Esta unilateralidade das fontes é, sem dúvida alguma, uma lacuna, que constatamos não só na Pré-história, mas também na história. Uma história sexual, baseada tanto quanto possível em relatos de contemporâneos, é inevitavelmente uma história de mulheres considerada do ponto de vista masculino.(...) Eles descrevem os atos feitos que praticaram pela mulher e pela comunidade, mas é bem mais raro relatarem as obras que a mulher executou pelo homem em todos os períodos da civilização." (Lewinson, 2. ed.:12)

A partir desses pontos de vista, pode-se questionar até que ponto as teorias igualitário-emancipatórias feministas participam da construção de novos mitos, pois estes compreendem sempre utopias e oscilam entre a esperança e legitimação de um almejado retorno da igualdade sexual.

Entre os papéis exercidos como tipicamente femininos pelas mulheres, está o de complemento do ideal masculino, caracterizado na ação e rendimento, complemento aquele que se faz por características como beleza e suavidade, entre outras. Nesta atribuição de características a um sexo e outro, elas têm sempre um caráter de exclusão. As

qualidades pertencentes às mulheres não pertencem aos homens e vice-versa. Com isto, é perdido e desfigurado ao longo da história, o "sonho humano da Androgeneidade, que trazido do reino mítico da Fantasia para o reino da Ciência Racional, abriria-nos novas possibilidades" (Liesenhoff, 1983:103). Possibilidades estas de ação no campo social e esportivo, diferenciadas e humanizadas para todos os seres humanos.

A reintegração do mito ao campo da explicação científica é abordada por Levi-Strauss (1978:18) como um resgate das "matérias perdidas" (o pensamento místico e mítico), bem como do mundo sensorial - "o mundo que vemos, cheiramos, saboreamos e percebemos" - contra os quais firmava-se o pensamento científico a partir do século XVII. Esse pensamento tinha como "mundo real" apenas "um mundo de propriedades matemáticas, que só podem ser descobertas pelo intelecto e que estão em contradição total com o testemunho dos sentidos".

Este autor entende, ainda, que

"...a ciência contemporânea está no caminho para superar este fosso e que os dados dos sentidos estão a ser cada vez mais reintegrados na explicação científica como uma coisa que tem significado, que tem uma verdade e que pode ser explicada" (op.cit.:18).

Nesse sentido, Levi-Strauss interessa-se pelo mito, enquanto considera que a estrutura do mesmo é universal e pode explicar a origem e organização das sociedades (Chauí, 1988).

Entendo, assim, como Liesenhoff (1983)), que as possibilidades "embutidas" no mito/sonho da dupla sexualidade, configuradas na unidade original (antes de existir a divisão cósmica, a retaliação homem/mulher, sol/lua, claro/escuro, etc), levariam os seres à independência total e à quebra dos limites corpóreos para as ações, criações e expressões. Impedidas essas possibilidades, para ambos os sexos, fi-

ca a mulher ainda submetida à dominação masculina e inferiorizada no campo do trabalho e no mundo esportivo, devido às suas características, tradicionalmente consideradas: sensibilidade, receptividade, solidariedade, passividade, etc,

O mito da superioridade masculina que sustenta a dominação, é muito bem representado nas figuras de Hércules - a força - e de Prometeu - o domínio da natureza pela civilização técnica. O desenvolvimento da civilização situa-se de modo análogo ao mito de Prometeu: este foi "enviado à terra com incumbência de criar um ser diferente dos animais (...) insuflou-lhes a fidelidade do cavalo, a força do touro, a esperteza da raposa, a avidez do lobo" (Mitologia:158); criou, assim, a raça humana e trouxe-lhe o fogo, último elemento que lhe faltava para desenvolver uma civilização. Para Marcuse (1987:160), então, "Prometeu é o herói cultural da Labuta, da produtividade e do progresso sob repressão, e é preciso ser estabelecido o símbolo de um outro princípio de realidade, sob um pólo contrário". Este pólo, se configura nas características femininas que tornam as mulheres, quando inclusas no campo da produção, "mais resistentes a se deixar atravessar pela degradação" (Noronha, 1986:22). Isso, parece-me, já indica a contradição existente na internalização dos estereótipos por homens e mulheres, quanto ao seu papel social, ou, no mínimo, quanto às suas reais possibilidades individuais, físicas e psíquicas.

As características que configuram produtividade, anteriormente citadas, são dissociadas da figura feminina mais acentuadamente por volta do final do século XVIII. Isto significa para a mulher a perda das funções produtivas e econômicas - que no período da acumulação primitiva ela ainda exercia, já que toda a família camponesa participava do trabalho, sem se desligar da agricultura (cf. Moser, 1985) -

sendo sua atuação produtiva delimitada ao seio da família. Nesta, a mulher devia cultivar suas qualidades reprodutoras e emocionais - e tal determinação decorre da idealização do papel da mulher burguesa - dando-se, assim, sua socialização para a "terna feminilidade". Esta tinha o caráter instrumental, já citado, de complemento (e com isto polarizador) ao aspecto másculo do papel do homem no processo do trabalho.

Na burguesa configuração de mundo do século XIX é que se transpõe à mulher a imagem de um ser "impotente" e "doente". Ela é progenitora, com isto, de gerações femininas que durante séculos deformaram e descuidaram o seu corpo. E isto não fica sem consequências: ela torna-se fisicamente fraca e psicologicamente susceptível (Liesenhoff, 1983).

E assim que o Iluminismo, com sua suposta "desmistificação libertadora", através dos princípios da Razão, provoca uma troca dos "velhos mitos" por "novos mitos". Estes, com efeito, em nome dos métodos científicos exatos, pretendiam superar o irracionalismo produtor de mitos, através da análise racional. Aquela razão que, segundo Kant, levaria o homem à liberdade, à autonomia e ao fim do reino da necessidade, transforma-se na razão instrumental, repressiva, que se manifesta hoje na ciência e na técnica.

O desencantamento do mundo que o iluminismo preconizava, com a dissolução dos mitos e o fortalecimento das impressões através do saber, não conduziu à emancipação. Ao contrário, conduziu ao controle totalitário da natureza e à dominação incondicional dos homens (cf. Freitag, 1986). Ou seja, ao mito da Racionalidade, que explica-nos o mundo ocidental moderno. Como diz Dieguez (1985:101), "o mito sempre cristaliza aspirações da comunidade, de modo a funcionar, por aderên-

cia, como modelo projetivo: é através dele que se explica o mundo".

Se os gregos antigos explicavam sua própria cultura através dos mitos, nosso sistema de Indústria cultural os cria e recria, através do meios de comunicação de massa (3). Regidos, é claro, pela razão instrumental que os explica como objetos ideais da sociedade de consumo que constituímos e à qual servimos. Os mitos do sexo frágil, da produtividade e do esporte, na modernidade, tornam-se aí, também, tão resistentes quanto a desvinculação de mito e realidade histórica, numa análise da mesma.

(3) X Se a cultura é determinante no processo de socialização, tanto os mitos criados pelos meios de comunicação de massa - por exemplo, o Esporte - na sociedade tecnológica, quanto os mitos antigos e medievais cultivados e repassados pela Tradição, têm importância, na análise da cultura, para a formação de identidades dos indivíduos e do possível entendimento do desenvolvimento social dos comportamentos. X

2.2 A família

A família patriarcal monogâmica, modelo de família predominante na sociedade ocidental, é o principal campo de análise sobre a legitimação dos estereótipos, enquanto se constitui numa instância fundamental da socialização do indivíduo.

Segundo Horkheimer (1990:214), o homem, com seu intelecto e suas habilidades, é produto de sua situação social

"...e de todas as diversas forças de formação que nela se encontram. Entre as circunstâncias que influenciam de modo decisivo a formação psíquica da maior parte dos indivíduos, tanto pelos mecanismos conscientes quanto pelos inconscientes, a família tem uma importância predominante. O que ocorre nela plasma a criança desde a sua mais tenra idade e desempenha um papel decisivo no despertar de suas faculdades(...) A família cuida, como uma das componentes educativas mais importantes, da reprodução dos caracteres humanos tal como os exige a vida social, e lhes empresta em grande parte a aptidão imprescindível para o comportamento especificamente autoritário do qual depende amplamente a sobrevivência da ordem burguesa".

Nessa ordem, mantêm-se a família patriarcal. Agora, com a tarefa de educar para o comportamento autoritário, capaz de manter a "nova disciplina de trabalho que se propagava" (cf. Perrot, 1991). Na família patriarcal, a administração do lar transforma-se em serviço privado (cf. também Romero, 1990), tradicionalmente desempenhado pelas mulheres. Estas, em grande parte, ficam relegadas à participação na esfera íntimo-privada da sociedade, a família. Resta-lhes, assim, pouca possibilidade de tomar parte na produção social(4), e na esfera da ação política e da formação de opinião, que são ações pertencentes a esfera pública por excelência (5).

Desta forma, desenvolve-se uma tipificação sexual, tanto como resultado de identificação, como de internalização de normas e sanções - punição e recompensa (Krappmann, 1973; Dahrendorf, 1972). Estas oferecem maior prestígio ao desempenho do papel masculino, que é o papel desempenhado na esfera pública. Da esfera privada, a família é o palco principal, estabelecendo para seus membros as práticas e rituais, intrigas e conflitos que configuram o cerne da sociedade civil.

No século XVIII, sob a égide da revolução francesa, "as fronteiras entre a vida pública e a vida privada mostraram uma grande flutuação". Isto, em consequência das investidas do estado revolucionário (6) no controle a todo ato considerado faccioso, privatizante e consequentemente, conspiratório. Com isso, a família sofreu paulatinamente a transformação que levaria ao fechamento decisivo das mulheres nos "refúgios privados da burguesia, que abrigavam as mulheres e os filhos, onde os homens vinham descansar para poder enfrentar as exigências do mundo dos negócios..." (Perrot, 1991:85).

(4) No sentido aqui adotado, produção social é a produção de bens materiais e a prestação de serviços, que se dão na esfera pública, a partir da modernidade. Ainda não entra em questão o possível entendimento de que "serviços domésticos" ou a administração do lar, como os entendemos hoje, venham a fazer parte dessa produção social.

(5) Distingue-se aqui público e privado como espaços constitutivos da estrutura institucional das sociedades modernas ocidentais, e que "correspondem à uma oposição entre razão de um lado e o corpo, afetividade e desejo de outro" (Benhabib/Cornell, 1977).

(6) Lynn Hunt (apud Perrot, 1990:21-24), no capítulo sobre a Revolução Francesa e a Vida Privada, faz-nos excelente descrição das influências da cultura política da Revolução sobre o vestuário, a linguagem, a celebração religiosa, etc. A autora verifica a tendência à uniformização da coisa pública, que resulta, paradoxalmente, em "apagar as fronteiras entre o público e o privado".

Lembro aqui a institucionalização da família a partir da revolução francesa, pelo quanto tem de importante a formação dos hábitos e costumes familiares da sociedade burguesa. Ela condicionou os papéis masculino e feminino, tais como os herdou a nossa cultura ocidental.

Num primeiro momento da Revolução Francesa e em função de certos adventos da cultura política gerada na proclamação da "liberdade, igualdade, fraternidade", as mulheres sofreram um processo de politização e início de participação na vida público/política. Mas, logo após, esses mesmos adventos - como a fundação de associação de mulheres - ameaçavam "subverter a própria definição da ordem dos sexos", na qual as mulheres, como representantes da vida privada, eram rejeitadas como ativistas em praça pública por quase todos os homens (Hunt, apud Perrot, op.cit.)

No entanto, como afirma Perrot (op. cit.:31), "para ter eficácia, o poder devia apelar à afeição e, por isso, de vez em quando precisava ser familiar". Passa-se, então, a explorar politicamente a imagem feminina, como símbolo da vida privada, mas com efeito público. A mulher e a mãe, desprovidas de direitos políticos foram convertidas em emblemas da nova República, representando a Igualdade, a Liberdade, a Prosperidade e a Vitória. O autor relata, ainda, que na tentativa de "subverter a fronteira entre o público e o privado", a Revolução alterou hábitos e costumes, o cotidiano das pessoas, "através de uma nova organização do espaço, do tempo e da memória". Investiu, por isso, contra as instituições do Antigo Regime e inclusive a Igreja.

A vida privada, segundo Hunt (apud Perrot, op.cit.:21-2) sofreu a "mais violenta agressão já vista na história ocidental", em função do domínio da vida pública, principalmente entre 1789 e 1794. A autora descreve que "no período revolucionário, privado significa fac-

cioso, e tudo o que se refere à privatização é considerado equivalente a sedicioso e conspiratório. A partir daí, os revolucionários exigem que nada se furte à publicidade". Essa interferência ampliada do público no privado, provoca como reação "o movimento romântico do fechamento do indivíduo sobre si mesmo e da dedicação à família", num fenômeno que mostrou a força dos costumes frente às leis revolucionárias.

Após 1792, com o confisco dos bens eclesiásticos, a secularização do casamento - este passa a ser um contrato civil - o divórcio, as muitas emigrações e deportações, prisões e execuções, a religião estava desarticulada como ato público e "as pessoas realizavam suas devoções em casa, com a família ou um grupo de amigos de confiança" (Hunt, op.cit.:34)

Essa privatização da Igreja acentua a cisão entre o público (por exemplo, os atos comunitários religiosos) e o privado (a preservação dos seus ritos no âmbito familiar). Como consequência, os católicos investem como indivíduos privados num papel público - a defesa da Igreja - e vê-se surgir uma nova estrutura durável de religiosidade, da qual as mulheres viriam a ser os pilares. Dá-se um recrudescimento, com isso, do papel feminino no âmbito privado e a ampliação do espaço público dos homens: praticantes esporádicos dos ritos religiosos, ocupam novos espaços emergentes como a "Taberna" e o "Café".

A imposição do público sobre o privado, a exacerbante preocupação com os acontecimentos revolucionários, torna o espaço familiar um espaço interior, muito pouco conhecido e o âmbito, por excelência, das mulheres - "incapazes" para o público.

Hunt (apud Perrot, 1991:50-1) descreve-nos como

"... foi no século XIX que as mulheres ficaram relegadas à esfera privada a um grau até então jamais conhecido. Essa tendência data do final do séc.XVIII (antes mesmo da revolução). Mas a revolução deu um grande impulso a essa evolução decisiva das relações entre os sexos e da concepção da família. As mulheres estavam associadas ao seu 'interior', ao espaço privado, não só porque a industrialização permitia que as mulheres da burguesia se definissem exclusivamente por ele, mas também porque a revolução tinha demonstrado os resultados possíveis (e o perigo para os homens) de uma inversão da ordem natural".

Nos rastros do evangelismo reformador, crescente nas últimas décadas do século XVIII, e em consequência dos acontecimentos que assolaram a França, a Inglaterra instaura a era da família burguesa, reordenando-a através do princípio da reelaboração da conduta humana, centrada na vida espiritual. A decadência da sociedade setecentista se devia ao desaparecimento da vida espiritual que, então, se reconstituiu no seio familiar visando a transformar toda a sociedade. O resgate da fé individual passa a ser feito pela oração em família, transformando-se a assembléia religiosa familiar no melhor alicerce da vida cristã. O evangelismo projeta, assim, a família no centro da luta para reformar os hábitos. A moral e o conservadorismo político assenhoram-se dela para delimitar fronteiras e organizar interesses privados. A família passa a ser uma instância reguladora do sistema econômico aliada à um panoptismo (7) que nessa sociedade é representado pelo olhar soberano do pai de família, "senhor logo abaixo de Deus ou segundo a razão" (Perrot, op. cit.).

(7) Panoptismo refere-se ao Panóptico de Jeremy Bentham, projeto arquitetônico para as prisões do final do século XVIII. É uma construção em anel, com uma torre no centro, da qual se tem a visibilidade total e o controle completo de cada um no interior de cada cela. Na torre central está o "olho do poder" ao qual Perrot faz aqui a analogia (ver Foucault, 1988, esp. cap. III e Foucault, 1989, cap. XIV).

"Graças à divisão espaço-temporal entre vida profissional e familiar, todo pai burguês, mesmo que na vida social ocupe uma posição mesquinha e tenha que curvar o espinhaço, pode agora aparecer em casa como senhor e exercer a função sumamente importante de acostumar os filhos à humildade e obediência" (Horkheimer, 1990:221)

Esta tarefa, já imposta pelo cristianismo católico, foi reforçada como atitude consciente pelo Protestantismo, que transfere da imagem de Deus, para o Trabalho (representado pelo pai, na família) e ao poder do Estado, a mediação da autoridade. A educação para a autoridade resulta, assim, na obediência como uma Virtude. Essa obediência "deve-se", no âmbito familiar, à figura do pai e, no âmbito social, ao trabalho e ao poder do Estado.

A aceitação da autoridade nas instâncias sociais é, assim, mediada pela autoridade instituída e desenvolvida na família, já que a autoridade é "uma qualidade inevitável do superior", uma diferença qualitativa. Essa qualidade é vista na superioridade física "instituída pela natureza como expressão de uma relação da superioridade desejada por Deus..." (Horkheimer, op.cit.:215). Assim a força física do pai - o mais "forte" na família - estabelece-se como uma relação moral a respeitar. Essa força "natural" gera a respeitabilidade necessária - aliada ao fato de que na família burguesa é o pai que possui dinheiro - para que o pai exerça todos os poderes sobre mulher e filhos, através de uma obediência espontânea. Esse poder, sendo transferido aos filhos homens renova o ciclo da superioridade masculina, na medida em que, na falta do pai, é o filho homem que herda a "autoridade econômica". Isto - à revelia dos conflitos entre pai e filho, decorrentes do controle autoritário do primeiro sobre o segundo e do desejo deste de se rebelar contra tal controle - mantém a relação autoritária pai-filhos duplamente reforçada para as mulheres: para estas existe a auto-

ridade "pai-homem" e "pai-poder econômico" sempre. Tal autoridade se desfaz, para o filho homem, na medida em que herda - e já o sabia, ao longo da vida - esse mesmo poder. X

Também os evangélicos cindiam as esferas público-privada em masculino/feminino. Que o homem e a mulher nasciam para ocupar esferas diversas era uma regra da natureza, configurada pelos costumes e pelas relações sociais. Apesar da crença no direito universal à salvação, independente do sexo, a igualdade espiritual não implicava uma igualdade social (Perrot, 1991).

Segundo Hall (apud Perrot, op. cit.:50), Hannah More, uma escritora que se tornou ferrenha defensora da moral puritana evangélica, no final do séc. XVIII, "pregava a obediência aos detentores da autoridade e insistia na alegria futura do paraíso". Ela achava, ainda, que a igualdade dos sexos era imoral e anti-natural, que a constituição biológica dá a cada sexo era a expressão da diferença de seu destino, o qual era designação divina. Negar esse destino era negar a Deus.

Vivenciando essas estruturas durante toda uma vida, a criança acha natural que alguns homens dominem os outros. Esse fenômeno da dominação ajuda a explicar a submissão das mulheres aos homens. A vivência da adaptação às circunstâncias, no mundo burguês - onde as condições de vida têm que ser simplesmente aceitas; no qual as diferenças são "impostas pela natureza" e o poder patriarcal é algo "natural"; onde a família, que "se mostra em todos os momentos dependente da dinâmica da sociedade", não pode sofrer grandes mudanças, ou provocar mudanças sociais - legitima uma associação de idéias tão familiar e automática para a criança que ela "pode experimentar, apenas sob este aspecto, o mundo e o universo" (Horkheimer, 1990:217). Com isso, a criança não percebe as contradições e, conseqüentemente, a ação humana

capaz de transformação pela objetivação das diferenças sociais.

A transformação da família, especialmente no século XIX, é a transformação da imagem feminina: da decantada "sexualidade insaciável" das mulheres na idade média, passa a existir nelas apenas o "retrato natural"; do importante trabalho das mulheres casadas, como na produção artesanal e no comércio emergente nos séculos precedentes, passa-se às tarefas puramente domésticas.

Nos rastros dessa transformação, os princípios de ordem moral, de costumes regrados e o modelo de organização familiar, foram seguidos pelos setores da burguesia industrial, de médicos higienistas, de autoridades públicas, nas décadas iniciais do século XX, no Brasil.

Segundo Rago (1987), a "anormalidade social" vista por esses setores, como causada, entre outros fatores, pela expansão da indústria - que trouxe imigrantes e provocou o crescimento urbano - e pela expansão demográfica, desencadeou "técnicas de disciplinarização" por parte daqueles setores. Entre elas a "redefinição da família" constituiu uma peça mestra. Esta família passou a fazer parte do projeto de integração do proletariado ao universo dos valores burgueses. Assim, "a família nuclear, voltada sobre si mesma, instalada numa habitação aconchegante, deveria exercer uma sedução no espírito do trabalhador, integrando-o ao universo dos valores dominantes." (Rago, op.cit.:61).

Nessa família está presente, novamente, um "modelo imaginário de mulher, voltada para a intimidade do lar" e que seria, então, um dos fundamentos da "intimidade operária", angariada em novos hábitos higiênicos e morais que nos guetos não existiam.

Também o desenvolvimento dialético do conceito de família como célula da sociedade, que Hegel nos legou na "Fenomenologia do Espírito" (cf. Bovenschen/Schuller, apud Marcuse, 1978) - sua construção fi-

losófica sobre a comunidade e seu "inimigo interno" - pode ser um suporte para o entendimento dos estereótipos sexuais e dos papéis sociais, que se internalizaram na educação tradicional que estamos tentando desvelar (8). Segundo estes, no tipo de sociedade em que vivemos, tende-se a manter, ainda, uma desvalorização da mulher, partindo do pressuposto de que "ela em si não é nada, de que deve esquecer-se deliberadamente de si mesma e realizar-se através dos êxitos dos filhos e do marido" (Rago, 1987:69).

Essa, também, é uma idéia desenvolvida na "Fenomenologia do Espírito", por Hegel, na qual a mulher tende (ou é forçada?) a colocar fora de si o objeto de sua própria existência:

"De um modo geral a mulher erige a força da juventude como o que tem valor: o vigor do filho, no qual a mãe gera o seu senhor; o do irmão em que a irmã encontra o homem como seu igual; o do jovem graças ao qual a filha subtraída à sua dependência, obtém o prazer e a dignidade de esposa". (Hegel, apud Marcuse, 1978:77) (9)

Tais idéias podem nos parecer arcaicas, para uma reflexão que busca na educação hoje a transformação dessas imagens, com vistas a uma transformação social. Mas não podemos esquecer que a história da família, estando ligada à forma do sistema social, mostra que ela desempenhou diversos papéis nesse sistema, sendo de certa forma, impotente para provocar transformações no mesmo, por causa daquele condicionamento que a sociedade exerce sobre ela.

(8) Segundo Bovenschen/Schuller (apud Marcuse, 1978:76) lá está "que a comunidade se gera no que ela reprime e no que lhe é igualmente importante, quer dizer, na feminilidade, ela produz seu 'inimigo interno'", referindo-se à citação Hegeliana: "Quando a comunidade só se proporciona sua subsistência mediante a destruição da felicidade familiar, e da dissolução da consciência de si na consciência universal, ela está produzindo, para si mesma, seu inimigo interior naquilo que reprime e que lhe é ao mesmo tempo essencial - na feminilidade em geral".

(9) Foi utilizada, nesta citação, a tradução da obra publicada pela Vozes, 1992, correspondente ao trecho citado no texto referido.

"... a família representa uma das formas sociais que, como elementos da atual estrutura cultural, devido às contradições e crises cada vez mais acentuadas, executam de forma cada vez pior as funções em si necessárias, sem que, no entanto, possam ser alteradas fora do contexto social geral" (Horkheimer, 1990:216-7).

Isso quer dizer que a força estrutural da sociedade tende, senão a perpetuar, pelo menos a resistir às mudanças nessa estrutura. Com isso, também, o comportamento e a visão de mundo das pessoas. Lembro aqui, que as imagens e "slogans" veiculados pela mídia (10), deixam-nos perceber, em pleno final do século XX, quão corrente é a idéia de que é o homem, ainda, quem deve prevenir economicamente, o futuro da mulher e do filho, tal qual pensava um tecelão no início do século:

"...nós não devemos ensinar o trabalho a essas mulheres que amanhã nos virão a substituir, mas devemos fazê-las compreender que o seu lugar é em casa, a tratar e educar seus filhos, (...) melhor seria que somente o homem procurasse produzir de forma a prover as necessidades do lar" (Rago, 1987:68-9).*

É compreensível, então, que em defesa da moralidade, a idéia do trabalho "fora de casa", para a mulher, fosse o "aviltamento e a escravidão" da mesma, conforme defendiam os legisladores, em 1919:

"Somos todos concordes em considerar que o trabalho é o aviltamento e a escravidão da mulher, porque é o fim da solidariedade, da família. O verdadeiro reino da mulher é o lar. Se ela o abandona, se ela não sabe servir ao homem e aos filhos, acabou-se o seu poder, foi-se a sua influência" (Rago, op.cit.:69).

(10) A respeito, por exemplo, de uma propaganda da poupança Banerindus veiculada na TV em setembro de 1990. Nas imagens mostradas, a esposa cuidava "zelosamente" da casa e do filho e o marido cuidava de abrir uma poupança para assegurar o futuro daqueles "por quem era responsável".

* grifos meus

Rago (op.cit.) acrescenta que, para um operariado subsumido pelo imaginário burguês, o modelo da mulher simbolizado pela "dona-de-casa-mãe-de-família" se contrapunha a visão desta ter mão-de-obra qualificada. Assim, também os trabalhadores reforçavam a desvalorização profissional, política e intelectual da mulher. Isto, apesar das investidas de concepções libertárias como as dos anarquistas, que se preocupavam com a construção de novas relações afetivas, com nova organização familiar e com a emancipação feminina. Apesar, também, do momento de crescente urbanização e do desenvolvimento comercial e industrial, que solicitavam a presença feminina no espaço público.

E a sociedade burguesa conseguia, assim, através mesmo do movimento operário, liderado por homens, e de outros "procedimentos estratégicos masculinos", circunscrever para a mulher o espaço da atividade doméstica. Com isso, supervaloriza a força de trabalho masculina, qualificada ou não.

O caráter de exclusão que se dá entre as habilidades/especificidades femininas e masculinas na socialização em geral, a partir da sociedade burguesa, passando-se por aspectos do fenómeno esportivo, a partir do século XX, será um pouco mais explorado nos tópicos seguintes.

2.3. Os atores

2.3.1 Imagem de MULHER: função social, corpo e esporte

A concepção predominante sobre a mulher não mudou muito na sociedade ocidental, desde os círculos intelectuais do final do século XVIII até nossos dias. Pierre Roussel (Hunt apud Perrot, 1990) no seu "Do Sistema Físico e Moral da Mulher" (1775) representou a mulher como o inverso do homem. Para Roussel, a mulher era

"...identificada por sua sexualidade e seu corpo, enquanto o homem é identificado por seu espírito e energia. O útero define a mulher e determina o seu comportamento emocional e moral. Na época, pensava-se que o sistema reprodutor feminino era particularmente sensível, e que essa sensibilidade era ainda maior devido à debilidade intelectual. As mulheres tinham músculos menos desenvolvidos e eram sedentárias por opção. A combinação de fraqueza muscular e intelectual e sensibilidade emocional fazia delas os seres mais aptos para criar os filhos. Desse modo, o útero definia o lugar das mulheres na sociedade como mães" (Hunt, apud Perrot, op.cit.:50).

Ao contrário dessas fracas, tímidas e apagadas mulheres, os homens eram biologicamente fortes, audaciosos e empreendedores!

O contexto que condiciona à submissão todos os indivíduos, na sociedade burguesa, consolidou um conceito de "natureza feminina", num processo "que se inicia antes do nascimento e continua pela educação familiar e escolar e que permite produzir indivíduos que aceitem um destino pré-fabricado" (Moser, 1985:34). Esse destino, para a mulher - com gradativas diferenças conquistadas, no mundo ocidental desenvolvido, à medida que percorreu o caminho desde a submissão até a resistência e emancipação - tem sido o mesmo, em quase todos os campos de atuação, como trabalho, lazer, esporte, família, escola, etc: o da

submissão ao homem, senhor de todas as decisões e protótipo da produtividade.

A partir da sociedade burguesa, contrapõe-se ao conceito da Produtividade, o corpo da mulher, "débil", inibido, reprimido, e composto por cordão umbilical/familiar, tabus e rigor de roupas e de modas (Liesenhoff, 1983). A mulher correspondia, desde a tradição medieval religiosa/educacional, um campo de vida intelectual restrito - causa daquela "debilidade intelectual".

Como nos descreve Hall (apud Perrot, 1990), nas instituições literárias, filosóficas e artísticas, no século XIX, as mulheres, mesmo pagando cotas iguais às dos homens, eram excluídas da organização e de muitos eventos dessas instituições. Algumas destas não autorizavam as mulheres a frequentar às salas de leitura, "santuários masculinos". Quando tinham algum privilégio nessas instituições era devido ao parentesco com o pai, marido ou irmão.

Do início ao final do século XIX, as mulheres fizeram cair muitas restrições feitas a elas, no aspecto da participação em instituições sociais, mas a repressão corporal vivencia aí, ainda, uma mitificação na direção da suavidade, delicadeza, perseverança, emocionalidade, pureza de atitudes e cultivo do "bom gosto", no tocante ao aspecto estético. Nessa concepção de mulher, a efetiva sobrecarga emocional e corporal é desconsiderada, tendo como consequências a ininterrupta sequência de partos, a mortalidade dos recém-nascidos e o trabalho doméstico - este, maior ou menor conforme a posição social, a situação de classe. Na inferioridade social, na dependência econômica e na obrigatoriedade desse papel não escolhido, reside o caráter repressivo da condição feminina no contexto social.

Sobre o mito da "fragilidade e garbo" femininos, constitui-se, assim, também, o esporte feminino da modernidade.

"O desenvolvimento da expressão corporal e da criatividade permite, idealmente, uma sensibilização do corpo e a vivência de qualidades sensitivas necessárias; ao mesmo tempo, os tabus corporais e de movimento, assim como os estilos de movimento desenvolvidos sobre normas estéticas rígidas, mostram as condições repressivas do esporte feminino no sec. XIX" (Liesenhoff, 1983:94).

A partir do século XX, cresce a resistência feminina contra a sua "mitologização" e a negação do papel de "sexo frágil". Uma liberação "física" gradativa é possível, entre outras coisas, pela evolução do vestuário e do uso dos sapatos esportivos, pois colocam a mulher em outra dimensão de ações (cf. Pereira, s.d.). Acontece uma ampliação dos espaços públicos às mulheres, na demanda de mão-de-obra exigida pelo desenvolvimento comercial e industrial. Esse fenômeno ocorre, no Brasil, entretanto, só nos principais centros urbanos (Rago, 1987).

O fenômeno esportivo crescente e a presença das mulheres no mundo do trabalho, acentuam, então, as contradições na imagem /situação feminina socialmente colocada. Essas contradições aparecem tanto na "forma" diferenciada como se manifesta a aparente emancipação das mulheres de uma classe e outra, quanto na função público/privada que a elas se impõe. Segundo Rago (op.cit.) às mulheres ricas, era o "bom preparo e educação para o casamento, tanto quanto as preocupações estéticas, com a moda ou com a casa", que exigiam sua ida às boas escolas, onde, inclusive, se "oferecia cursos de cultura física e prática esportiva às jovens" e assim sua participação em novos espaços da cidade. Quanto às mulheres pobres e miseráveis, eram as fábricas,

os escritórios comerciais, os serviços em lojas, etc, as alternativas disponíveis.

"A invasão do cenário urbano pelas mulheres, no entanto, não traduz um abrandamento das exigências morais, como atesta a permanência de antigos tabus como o da virgindade. Ao contrário, quanto mais ela escapa da esfera privada doméstica, tanto mais a sociedade burguesa lança sobre seus ombros o anátema do pecado, o sentimento de culpa diante do abandono do lar, dos filhos carentes, do marido extenuado pelas longas horas de trabalho. Todo um discurso moralista e filantrópico acena para ela, de vários pontos sociais, com o perigo da prostituição e da perdição mediante o menor deslize" (Rago, 1987:63).

No campo esportivo também aparecem as contradições, como a contradição entre o culto da graciosidade e "suavidade" e os riscos dos esportes adequados às mulheres, como a Ginástica Olímpica, a Patinação, a GRD (Ginástica Rítmica Desportiva), etc (Pereira, s.d.).

As normas estéticas rígidas, antes citadas por Liesenhoff, recrudescem na forma de "técnica" nesses esportes, como, por ex., na GRD, esporte exclusivamente feminino, fundamentado em movimentos ginásticos e da dança. Em nome dessa estética "harmônica" não se questionou, durante muito tempo, o grau de lesões corporais que a hiper-extensão da coluna gera nesse esporte.

Sabine Ernst, ex-ginasta e ex-técnica de GRD na Alemanha, num testemunho sobre o que a levou a abandonar o treinamento desse esporte argumentou:

"...como técnica, na atual situação do esporte de rendimento, especialmente dos exercícios extremos sobre a coluna vertebral, que eu não posso mais modificar, decidi-me a abandonar o esporte de rendimento... Sobre isso, não posso mais suportar a responsabilidade frente às ginastas" (Ernst, 1987:10).

Para que as mulheres não competissem com os homens, no entanto, "constatou-se", bem cedo, que a corrida e os saltos, por exemplo, eram prejudiciais a elas.

Assim, apesar da decidida resistência feminina, os pressupostos histórico-culturais até aqui colocados, condicionam, ainda, o papel social e esportivo da mulher (e do homem). Para que se possa afirmar isso, remeto à leitura de muitos textos didáticos e à própria, e farta, literatura sobre o assunto: Beauvoir, Badinter, Chauí, Rago, Muraro, Rose, para citar alguns.

Em nosso cotidiano (11), a estereotípiã se evidencia, mesmo que observadas contradições no comportamento, como as que, em mulheres e meninas, caracterizam o que Anyon (1990) designa como acomodação e resistência. Podemos entender essas contradições como indicadores de um processo de evolução cultural, como previsto por Capra (1982) e de uma nova concepção de vida em sociedade. Isso aconteceria, no entanto, como resultado de uma "mudança de paradigma". Ou seja, "uma mudança profunda no pensamento, percepção e valores que formam uma determinada visão de realidade" (Capra, 1982:28). Esta é a condição de possibilidade de novas relações entre os seres, entre homens e mulheres, como quer-se abordar no último capítulo.

(11) Uma observação atenta do que é veiculado hoje, frequentemente, pela mídia, em propagandas, mostra-nos que estas acentuam, particularmente, um caráter feminino como o até aqui indicado: em 18-09-90, dizia-se às mulheres que o sabonete Darling "faz a sua pele ficar daquele jeitinho que faz seu marido vir do trabalho para casa, da casa para o trabalho"; a churrasqueira elétrica Fischer, no mesmo ano, também era destinada às mulheres, porque é prática e diminui o trabalho dela (sinal dos tempos!); mas a imagem da mulher (na mesma propaganda) entregando o assado para o marido e os filhos, sentados à mesa é milenar... à parte a churrasqueira. Já a propaganda da lava-louça Enxuta (30-11-91, canal 4) lembra-nos o quanto as moças, ainda, são vistas como donas-de-casa e dependentes do marido, apesar de, com toda essa tecnologia, almejem um pouco mais: "só caso com um cara que colocar uma Enxuta em minha mão".

As resistências detectadas por Anyon (1990) - como o manifesto desejo das mulheres de serem socialmente úteis - podem ser consideradas como pré-disposição para as mudanças sociais. No entanto, segundo a autora, essas resistências não negam a alta carga de feminilidade e sexualidade internalizada pelas mulheres. Isso significa que não superaram as, ainda atuais, perspectivas familiares de que a mulher case e desempenhe um papel doméstico ou tenha com isto o seu sustento garantido. Tais resistências, também, não evitam que a mulher seja considerada "deslocada", ainda, se obter sucesso numa determinada profissão de caráter tradicionalmente masculino. Como acontece nesses casos, elas "tiveram que assumir características ditas masculinas, de exploração e dominação, de modo a alcançar seus objetivos" e necessitaram de "uma certa dose de ~~as~~ assertividade e independência de pensamento e comportamento" (Anyon, 1990:17). Tal é a estereotipia acerca do que é um comportamento feminino, que a autora constata que as mulheres que assumiram as características usualmente identificadas com o comportamento masculino, como exploração e dominação, passaram a tratar outras mulheres da maneira como os homens as tratariam, manifestando a aceitação da ideologia que desvaloriza as habilidades e motivações femininas.

Da forma como algumas mulheres fazem cada vez melhor as tarefas que há séculos pertenciam só aos homens, há que se concordar que muitas vezes elas "chegam até a apropriar para si o modelo patriarcal, masculinizando-se tanto quanto é possível a uma mulher masculinizar-se" (Singer, 1990:28). O esporte Olímpico, como comprova G. Soares (1988), nos fornece ótimos exemplos da acelerada apropriação de "competências" (por enquanto "masculinas"), por parte das mulheres: John Weissmuller, o Tarzan das telas, com seu recorde olímpico de

1928, hoje teria que se esforçar muito para ganhar uma medalha num campeonato feminino juvenil; em 1936, ninguém admitiria que um dia qualquer mulher poderia marcar um tempo sequer próximo, do obtido pelo japonês Hamuro na natação; em Montreal e Moscou, com o mesmo tempo, ele sequer se classificaria entre as mulheres finalistas.

Sabe-se, no entanto, que essas mulheres são ainda exceção. E, se já conquistaram um lugar nas quadras esportivas, permanecem excluídas das salas de reunião.

"A crescente participação das atletas nos jogos olímpicos não se fez acompanhar de um crescimento de sua representação nos órgãos decisórios. Ao contrário: a resistência à participação da mulher no COI* tem se revelado ainda muito mais intensa que a resistência à sua participação nos jogos propriamente ditos.... Todos os brasileiros que foram ou são membros do comitê são homens... Outro indicador da discriminação da mulher é a sua presença reduzida entre os técnicos e dirigentes. .."(Soares, op.cit.:37-38).

Como nos círculos intelectuais do século XVIII, no mundo dos esportes, dos negócios e da política, hoje, as mulheres continuam sendo preteridas e pouco participam das decisões. Isto, como afirma Soares (op.cit.), prejudica o número e a qualidade das oportunidades que lhes são oferecidas, inclusive para a prática de esportes.

* Comitê Olímpico Internacional

2.3.2 Imagem de HOMEM: corpo, esporte e dominação

X " A noção do homem como dominador da natureza e da mulher e a crença no papel superior da mente racional foram apoiadas e encorajadas pela tradição judaico-cristã, que adere a imagem de um Deus masculino, personificação da razão suprema e fonte do poder último, que governa o mundo, a partir do alto e lhe impõe sua lei divina. As leis da natureza investigadas pelos cientistas eram vistas como reflexos dessa lei divina, originada no espírito de Deus". (Capra)

X

A imagem do homem "Deus-pai-racional-dominador" corresponde um mito do corpo masculino, cujo lugar de culto é o ginásio de esportes. Lá, onde ele exercita "força, domínio, habilidade, um manejo certo do corpo, que tudo decide, e a coragem de um momento, sem a qual ele é uma ameixa, mole e afeminado..." (Dietrichs/Mitsscherlich, apud Liesenhoff, 1983:96), ele vivencia o comportamento típico, no qual a sensibilidade do tato, da mímica, da expressão corporal efetiva, tem pouco espaço para se desdobrar.

Conforme Liesenhoff (op.cit.), no homem "a dominação natural se encontra no próprio corpo". O corpo é, assim, um mediador da relação esporte-poder e tal relação constitui-se como que um "locus" do corpo dominante no mundo patriarcal. O corpo resgatado como fonte de todo princípio de prazer, na moderna sociedade de consumo, configura em prazer, também, o resultado da ação - a vitória. Torna-se, assim, "objeto da redenção humana, substituindo a alma na sua função moral e ideológica" (Dieguez, 1985:98).

Isto significa que o corpo passa a ter outro "status" e a força física aí instaurada passa a ter outro reconhecimento, o de contribuir para a validação do investimento no individual (Dieguez, op.cit.) que o culto ao esporte - e aos "monstros sagrados" que o representam -

simboliza na sociedade capitalista. A força física (e seus detentores) fecha uma tríade - "corpo/esporte/poder" - que é um dos sustentáculos da dominação masculina na ideologia patriarcal.

Para Liesenhoff (1983), também, os mitos masculinos têm origem patriarcal. Mas, na criação desses mitos, nem todos os homens têm a mesma participação, já que também eles estão subordinados, no interior da hierarquia de classes, aos mecanismos de repressão social. Para a autora, apesar de ser o homem sempre mais forte em relação a mulher, ele é também deformado pelo patriarcalismo - seja isto uma forma de auto-deformação - que lhe rouba determinadas possibilidades de desenvolvimento em outros campos de atuação.

Nesse sentido, poderíamos considerar que uma deformação se encontra na forma que o patriarcalismo assume, na sociedade burguesa: autoridade instituída na família é transferida para outras instâncias sociais. Nestas, pode ser que o Pai de família tenha que "dobrar o espinhaço", submetendo-se a outros "mecanismos" de controle social, como o poder de estado ou o poder econômico. Por exemplo, a submissão ao "patrão" ou ao chefe político, mesmo que estes não tenham qualquer competência, já que a autoridade é "uma qualidade inevitável do superior" (Horkheimer, 1990).

Esse superior, que submete o homem nas instâncias sociais e, no entanto, mantém-no com todos os poderes sobre a família - já que o modo de pensar burguês compreende a autoridade como qualidade fixa, segundo Horkheimer (op.cit.) - significa, a meu ver, uma imensa sobrecarga emocional (e por que não, física?). Algumas repressões que o homem também sofre, na sociedade burguesa, não são consideradas como tal, mas elas, também, impedem ao homem possibilidades de outras atuações. Por exemplo, de atuar, de modo mais representativo, no campo

da dança, da música e da ginástica. Segundo L. Diem (apud Pilz, 1983), os homens são discriminados nesses campos, tal qual as mulheres que preferem as formas esportivas de lutas e jogos competitivos. Pilz (op. cit.) fornece-nos um exemplo significativo da discriminação dos atletas homens que se dedicam aos esportes destinados mais as mulheres: é o comentário do jornalista esportivo Bizer, sobre o campeonato de patinação masculina, nos Jogos Olímpicos de inverno de 1976, em Innsbruck. O jornalista desdenhou da modalidade, considerando-a muito "estética", "graciosa" e "feminina" para os competidores, expressando, conforme Pilz, a insegurança de quem se sente atingido em sua identidade masculina e na sua imagem do esporte, que é algo " másculo" e "agressivo".

A história da civilização ocidental e do esporte ocidental é a história da dominação masculina. O esporte foi, e ainda é, percebido e executado sob a orientação dos valores e normas masculinas dominantes. Por isso, apesar da desigualdade existente entre homens e mulheres no campo do trabalho e no desenvolvimento social como um todo, o Esporte é um campo onde, por suas características (a serem melhor descritas no próximo tópico), o mito do "sexo forte" ainda pode melhor se expressar. A exemplo disso, Liesenhoff (1983) cita-nos a instituição do "Fitness" corporal para os executivos, em academias especializadas, cujos resultados são previstos como um cálculo tático, sob o ponto de vista utilitário, que adota todas as características da produção industrial. E depoimentos de atletas, se refletidos a partir do contexto, comprovam a identidade "masculina" do esporte, no nível do esporte de rendimento. No "Jornal de Hannover" (Hannoverschen Allgemeinen Zeitung), de 02/07/82, o jogador italiano Gentile explicava o brutal jogo realizado contra o argentino Maradona: "Eu

jogo masculinamente forte, porque penso que jogo contra homens e não contra bonecas" (cf. Pilz, 1983:126).

Essa "brutalidade", como especificidade do caráter masculino tem sido historicamente defendida - se não até mesmo reverenciada - no campo esportivo. Por exemplo, Areno desvia-se dos tradicionais argumentos médicos-científicos, que justificariam prejuízos orgânico-funcionais às mulheres nas mesmas atividades físicas que os homens, para manifestar preconceitos na atribuição de qualidades aos esportistas, homens e mulheres, conforme as modalidades que lhes são "adequadas" : "... é uma monstruosidade ver-se vinte mulheres, porque duas estão no gol, perseguindo desordenadamente uma bola em condições as mais antipáticas e desgraciosas"(Areno, apud Pereira, s.d.:8).

Isso significa que não é uma monstruosidade que os homens corram desordenadamente, que sejam antipáticos e desgraciosos? Ser tudo isso no homem, seria normal, bom e bonito? Ou que o futebol é uma modalidade desordenada, antipática e sem graça? Por que seria possível ao esporte - seja este o futebol ou não -, retirar a "beleza física, a delicadeza e a graça" dos movimentos femininos? Talvez porque o esporte seja um mundo masculino, como reforçarei mais adiante e tal visão é corrente entre os que analisam a estratificação e socialização do sexo via esporte, como o faz Shinabargar (1989):

"Para os homens, porém, talvez o esporte seja o mais importante rito social, nos EUA, para a identidade masculina. Observa o sociólogo do esporte, Wilbert Marcellus Leonard (1980), que nos EUA o esporte desempenha a função de rito-de-passagem quase obrigatório para a afirmação da masculinidade. O esporte por definição, na cultura norte-americana, incorpora os traços masculinos idealizados de competitividade, agressividade e lealdade" (Shinabargar, op.cit.:52).

O que se observa, é que certas especificidades do caráter masculino, se não refletidas e discutidas, no contexto esportivo e da Educação Física, cristalizam uma imagem um tanto desumana, pois brutal, do homem. Até mesmo para os jovens que, nos dias de hoje, acreditam nas mudanças ou podem promovê-las: Kátia (12 anos) gosta de jogar futebol, mas não com os meninos "porque são muito violentos, derrubam a gente no chão para pegar a bola". José (17 anos) acha que pode jogar volei com as meninas, futebol não, porque "no chutar uma bola posso acertar a guria. Com o homem não tem problema!" Qual a distinção qualitativa entre homem e mulher, nesse caso, que faz com que o homem possa ser chutado? César (15 anos) disse que se tivesse "uma guria no gol a gente não ia jogar a bola com tanta força". Seria essa força toda uma vantagem masculina? Pode ser que sim face às necessidades e padrões que se desenvolvem e preconizam na sociedade técnico-racional.

A imagem de homem a que nos reportamos - e não para perpetuá-la, mas para mais uma vez tentar entender influências na sua cristalização - encontra-se, também, no campo filosófico, lá onde Hegel construiu (12), na "Fenomenologia do Espírito", a imagem do homem "fora da família": "porque apenas como cidadão ele é efetivo e substancial, o Singular, enquanto não é cidadão e pertence à família, é apenas a sombra inefetiva sem contornos" (Hegel, apud Marcuse, 1978:76).

Assim, é na Comunidade (das Gemeinwesen) que o homem encontra sua "essência-consciente-de-si". O seio familiar é, então, o inimigo

(12) Conforme mencionam Bovenschen/Schuller, "philosophische Konstruktion", referindo-se ao pensamento de Hegel (apud Marcuse, 1978:75)

interno do homem, pois o impede de realizar o seu lado comunitário (que, em Hegel, significa "ético": consciência-de-si + universalidade), só possível fora da família. Nesta, ainda reduto da sensibilidade - do homem e da mulher - da qual a mulher é o símbolo, no entanto, imperam manifestações humanas-sensíveis do homem, contrapondo-se o ser social e o ser sensível, nesta construção.

Utilizando-se do exemplo de "Antígona", no capítulo sobre a Moralidade (Sittlichkeit), Hegel desenvolve-nos essa imagem do cidadão na comunidade - e o seu contrário, a da mulher - na divisão do espírito moral em duas leis: uma lei humana e uma lei divina (Marcuse, op.cit.).

"A lei divina, na qual a mulher deve estar sempre localizada na família, está representada na relação entre irmãos e irmãs. O irmão extrai disso um significado moral de que ele passa da lei divina - sob a qual ele vivia na família - para a lei humana. A irmã, ao contrário, torna-se ou permanece a dona da casa e guardiã das leis divinas. Ela fica assim na esfera das 'sombras sem poder'" (Bovenschen/Schuller, apud Marcuse, op.cit.:76).

Nessa analogia ao mito, onde a lei divina é representada pelo amor de Antígona aos irmãos (segundo essa lei ela não pode deixar um deles insepulto) e a lei humana é representada pela condenação de Antígona por Creonte (guardião da lei de Estado, sob a qual o traidor deve ser punido e, com isso, deveria ficar insepulto), vejo uma das máximas representações da oposição entre social(aqui o estado)/humano, poder/sensibilidade, figurando os opostos tradicionais de homem/mulher, ou, conforme Fromm (1980), os princípios patriarcais e matriarcais. Para Fromm, também, o princípio que Creonte representa é o da ditadura patriarcal "lei e ordem", e o princípio que Antígona - e Edipo, considerando ele a trilogia de Sófocles como um todo -

representa é o principio matriarcal de Igualdade e Democracia.

Na Antígona, como na história que se viveu até hoje, o principio patriarcal triunfa... Mas Fromm (op.cit.) lembra-nos oportunamente, que este principio é ao mesmo tempo derrotado, na medida em que sua realização leva à morte.

2.4 Sociedade e esporte

2.4.1 Produtividade e racionalidade na sociedade capitalista

"Vivemos imersos numa cultura científico tecnológica que sufoca, sem que a gente se dê conta, tudo que é autenticamente humano". (Rabuske)

Segundo Marcuse, (1982:35) "progresso não é um termo neutro, encaminha-se para fins específicos e esses fins são definidos pelas possibilidades de melhorar a condição humana". A sociedade industrial, no entanto, no intento de tornar-se "mais rica", "maior" e "melhor", perpetua o perigo gerado pelo crescente domínio do homem sobre a natureza, perigo este calçado na necessidade de produção, na eficiência do avanço tecnológico e no crescimento econômico necessário àqueles fins. Para isso, justifica-se, tornarem-se os "interesses particulares como sendo os de todos os homens sensatos" e a destruição "do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas", tornando-se essa sociedade irracional como um todo.

Também Vergara (apud Moser, 1985:32), comentando o Taylorismo (13) afirma que "o sistema tem por base a convicção de que os interesses das duas partes são únicos e idênticos". O autor considera, aí, como sendo uma dessas partes os operários e a outra a direção. E Moser (op. cit.) acrescenta que o desenvolvimento das faculdades mentais, principalmente, parece banido nos princípios fundamentais do Taylorismo, entre os quais, o "parcelamento" do trabalho manual e a "abolição

(13) "Sistema de exploração industrial devido à Frederick W. Taylor, engenheiro e economista norte-americano (1856-1915), baseado nos princípios da psicotécnica e de organização racional do trabalho, e com o qual se procura alcançar o máximo de rendimento, com o mínimo de tempo e de atividade" (Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 1986).

do trabalho cerebral" para os operários, sendo este centrado no departamento de planejamento.

Assim, a moderna sociedade industrial caracteriza-se pela mecanização no setor de produção, mecanização esta que permite a exploração da força de trabalho e a apropriação da mais-valia. E a mais-valia coexiste contraditoriamente com a mecanização, de modo particular no mundo desenvolvido, porque a utilização da máquina libera as forças físicas do homem, que se tornam excedentes e mais baratas. Além disso, o desenvolvimento da tecnologia, sujeito às leis econômicas do sistema capitalista, e a estratificação ocupacional, que transfere mão-de-obra do setor do campo da produção para o setor de serviços, tornam possível subsumir a esfera produtiva e política da sociedade numa só estrutura tecnológica. Esta é utilizada no processo de trabalho e de administração, tendo por fim, sempre, a expansão do capital.

Considerando-se tais características da moderna sociedade industrial e, nesta, principalmente, no mundo do trabalho

"... o homem se vê 'expulso' pela automatização e mecanização dos modernos aparelhos de produção, onde ele se vê submisso aos ditames da máquina e da aparelhagem técnica, que não lhe possibilitam mais nenhum espaço para iniciativas próprias, auto-determinações e atividades criativas. Neste sentido ele é oprimido para apenas uma forma de conduta, a das reações padronizadas e estereotipadas. Em consequência, temos um tipo de pensamento que se efetiva na razão instrumental ou racionalidade técnica" (Kunz, 1992:3).

Marcuse (1982:24) analisa a contradição entre a liberação das forças físicas pelo progresso tecnológico e a repressão e manipulação das necessidades humanas, pela forma como é organizado o poder político nessa sociedade:

"os processos tecnológicos de mecanização e padronização podem liberar energia individual para um domínio ainda desconhecido, para além da necessidade. A própria estrutura da existência humana seria alterada; o indivíduo seria libertado da imposição pelo mundo do trabalho, de necessidades e possibilidades alheias a ele; ficaria livre para exercer autonomia sobre uma vida que seria sua."

O autor reconhece, no entanto, que na realidade

"...o aparato impõe suas exigências econômicas e políticas (...). Em virtude do modo pelo qual organizou a sua base tecnológica, a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária".(...) opera através da manipulação das necessidades (...). Impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo" (Marcuse, op.cit.:24-25).

Dessa forma, a produtividade e a racionalidade tecnológica determinam padrões de rendimento, que se incorporam às ações do indivíduo, muito além das ações necessárias ao desenvolvimento das condições materiais de sua existência, reificando-o e estabelecendo, tal como ao trabalho, a "degradação" da existência humana.

Nesse sentido, as teses da teoria crítica da sociedade (14) apresentam esta, por um lado, como um sistema de repressão das necessidades humanas básicas e, por outro lado, como um sistema de coordenação de necessidades criadas sob as perspectivas de liberdade oferecidas pelo próprio sistema em outras áreas da vida, como, por exemplo, na administração do estado e na vida cultural.

A utilização de tais pressupostos, não pretende, nem poderia, neste trabalho (15), fornecer uma visão da sociedade cristalizada nos

(14) Teses dos teóricos da Escola de Frankfurt, entre os quais situam-se Marcuse e Horkheimer. Eles desenvolveram o que se denomina a "Teoria crítica da sociedade".

(15) Lembro que Marcuse desenvolveu sua análise da sociedade industrial avançada, há mais de três décadas.

parâmetros da racionalidade tecnológica. Isto significaria negar a dimensão histórico-social da realidade, construída e transformada pelo homem, mediante o conhecimento dos fenômenos e do lugar que estes ocupam na totalidade das relações (Cury, 1983).

No entanto, as possibilidades de transformação social parecem restritas numa sociedade em que há ausência de liberdade. Esta se efetiva, por exemplo, na restrição ao tempo livre tecnicamente disponível, na quantidade e (má) qualidade das mercadorias e serviços prestados.

A percepção e a compreensão dessas possibilidades não parecem existir, ainda, nas sociedades do terceiro mundo, onde a transformação social parece contida, na aparente passividade dos explorados. No Brasil, por exemplo, entre 62 milhões de trabalhadores, que desde o início dos anos 90 compõem a população economicamente ativa, cerca de 24% recebem até um salário mínimo e 8% não recebem nada pelo seu trabalho (16). Sem contar com outros dados estarrecedores, que as últimas estatísticas brasileiras nos trazem, parece-me que os parâmetros de análise da sociedade tecnológica, pelo menos no aspecto referente à manipulação ideológica, aplicam-se também ao caso brasileiro.

A política e as formas de controle social estabelecidas pelo racionalismo moderno, guardados seus limites de ação na nossa realidade contraditória (17), também aqui, absorvem, na tarefa de limitação do pensamento, todas as manifestações e fenômenos sociais que extrapo-

(16) Conforme os dados do IBGE, publicados em Zero Hora, nos editoriais de 24-25- 26-27-28 de março de 1993.

(17) Segundo os mesmos dados, o país tem um PIB que se situa entre os 10 primeiros países do planeta, e um nível de educação e saúde, que se situa entre os povos mais atrasados do mundo.

lam o domínio da existência material. Estas são ocupações espirituais, metafísicas e boêmias, que são transformadas, de formas contraditórias e indigestas, ao "status quo", em complementos ou adorno a este (uma negação inofensiva), auto-validadas para absorção e consumo. Tais manifestações não se opõem, assim, ao operacionalismo e "behaviorismo" prático, característicos do pensamento unidimensional.

Os conceitos operacionais ou behavioristas servem, também, para taxar todo comportamento oposicionista não absorvido pela sociedade - no qual se encontram "os esforços para libertar o pensamento e o comportamento da realidade dada e para as alternativas suprimidas - como ilusório e sem sentido" (Marcuse, 1990:35).

A meu ver, esta é uma análise pertinente para o contexto do Esporte, que vamos abordar mais adiante. Esta realidade pode explicar, em parte, a "falta de reação" do operariado, no caso brasileiro, tanto como o referia Marcuse para o operariado europeu. O universo dos "factos dados", validado pelas conquistas da ciência e da tecnologia, desafia as possibilidades de transformação, pacificação e humanização da existência, que se façam possíveis pelas próprias conquistas desse universo (18). Paradoxalmente, este universo fecha-se contra suas próprias possibilidades, tornando a irracionalidade o produto da racionalidade. E assim que

"O processo mental da racionalização implica reduzir a realidade da vida ao campo dos interesses individuais e de classe (realidade social) através da razão (separada das percepções, das emoções e dos sentimentos)" (Viezer, 1989:100).

(18) Um exemplo disso é o uso da alta tecnologia no esporte de rendimento, no qual se investe muito, mas que serve à bem poucos. Se estes mesmos recursos fossem aplicados à Educação Física escolar, por exemplo, estariam beneficiando uma parcela bem maior da população.

A determinação da capacidade produtiva que se situa no cerne da formação da sociedade capitalista, aliada à outros precedentes histórico-culturais já mencionados - como os mitos, a religião, o patriarcalismo - exigiu e desenvolveu padrões de rendimento - consequentemente as ações necessárias para tal - e valores que condicionam o comportamento do indivíduo (segundo a perspectiva da socialização). A diferenciação desses padrões de rendimento e as possibilidades de ação segundo os valores adotados (morais, intelectuais e físicos) é que mantêm a mulher subalterna ao homem no sistema capitalista.

Um estudo recente de Abreu (1992) reúne algumas indicações sobre a divisão sexual do trabalho, no processo de modernização da estrutura industrial brasileira. O estudo confirma que a discriminação ainda se verifica mesmo nos setores onde a automação crescente, rompendo com o trabalho sujo e pesado, deveria romper, também, com a exclusividade do trabalho masculino. Isso não acontece, igualmente, nem mesmo com a crescente feminização da força de trabalho européia e americana. Segundo a autora, as mulheres continuam alijadas das máquinas mais modernas, em vários setores. Ocupam postos considerados menos qualificados que os postos ocupados pelos homens, nos mesmos setores. A lógica que explica isso "passa pela apreensão da divisão sexual do trabalho produtivo e reprodutivo na sociedade contemporânea" e pela questão da construção social da qualificação. "A construção social da qualificação passa por um processo de diferenciação entre tipos de trabalho e, portanto, dos trabalhadores que os executam" (Abreu, 1993:125). Isso nos remete, então, às qualidades atribuídas ao trabalho, às qualidades atribuídas aos trabalhadores (homem ou mulher), e à correspondência de qualidades do trabalho às qualidades do trabalhador. Isto poderia significar: quanto mais racional o trabalho, mais

pertinente ao homem, pela sua maior capacidade de lidar com a razão? Quanto mais artesanal (manual) o trabalho, mais pertinente às mulheres por sua prática doméstica?

Abreu remete-nos à uma articulação da problemática da qualificação para o trabalho e das trajetórias ocupacionais, referentes à divisão sexual do trabalho, com a categoria gênero (19). Creio necessária a elucidação de contradições encontradas na sociedade industrial - como entre o uso necessário de mão-de-obra qualificada exigida pelo uso da técnica e a não absorção da mulher à esse campo - para a compreensão dos papéis de homens e mulheres na mesma. É preciso considerar, por exemplo, que alguns valores instituídos pelo patriarcalismo (e que se constituem, também, em valores psíquicos) parecem de acordo com os princípios da utilização da técnica na sociedade atual. Chocam-se, todavia, a meu ver, aqueles valores com a necessidade da sociedade industrial de ter o exército de mão-de-obra feminino de reserva.

Por outro lado, a vinculação de qualidades pertinentes ao melhor desempenho no setor tecnológico aos homens resulta na construção social do feminino como incompetente tecnicamente (cf. Abreu, 1993). Mas não privilegia a imagem de homem descrita por Taylor, na "apologia do trabalho como atividade fundamental do homem", como sendo "...forte, ativo, produtivo". Pelo contrário, transforma-o em "massa bruta sem capacidade crítica, consumando aí sua alienação total. Subjacente a isto, está a idéia de que o processo de trabalho é dotado de leis

(19) O Gênero permite a interpretação dos atributos da pessoa, de forma a alocá-las em determinado gênero (masculino ou feminino), sem necessariamente ser este correspondente ao sexo. Tradicionalmente o gênero tem sido alojado no sexo, o que designa, genericamente, as mulheres como gênero feminino, e os homens como gênero masculino. É neste sentido que, entendo, a categoria está sendo utilizada por Abreu.

'naturais' a que os homens são obrigados a obedecer" (apud Moser, 1985:31). X

Essas leis naturais são aquelas que têm regido a determinação do papel feminino e masculino na família e na sociedade. E na correlação desses papéis com o sistema de rendimento, assim como com o desempenho no Esporte e na Educação Física, que centra-se a continuidade deste trabalho.

Importa, até aqui, tentar entender a Racionalidade e a Produtividade, num contexto sócio-econômico, em que, certamente, esses fenômenos têm a ver com o tipo de comportamento padronizado desenvolvido pelo indivíduo e, com isto, com os esterótipos masculino e feminino.

Na historicidade deste quadro, de produtividade e racionalidade, estão contidos elementos, que não só os determinados pela relação capital-trabalho. Há também os resultantes da logicidade instrumental (20) e dos fatores psíquicos, coletivos e individuais, capazes de esclarecer tanto a sujeição do indivíduo ao sistema, como a da mulher ao homem (21).

(20) Refiro-me, aqui, às forças racionais que sustentam a sociedade tecnológica e que tentam encobrir a verdade contraditória inerente à própria natureza da realidade social, favorecendo os modos de pensamento que conservam as formas de vida estabelecidas e os modos de comportamento que as reproduzem e aprimoram.

(21) A idéia que adotamos aqui, a de que os fatores psíquicos devem ser tomados em consideração na análise da sociedade, diz respeito à que, para a Teoria Crítica, não mais apenas a luta de classes tinha que ser considerada na análise da sociedade.

2.4.2 O Esporte na Sociedade Industrial

"Não se pode afirmar o esporte e negar a sociedade... Eles constituem-se mutuamente. A busca do recorde no esporte é a busca do recorde na sociedade. Não se pode modificar o esporte, sem o anseio e esforço de modificar a sociedade. O esporte é a imagem da sociedade e esta é o mundo do esporte, e o juízo que o denuncia ou o enaltece, denuncia ou enaltece a sociedade." (Plessner)

Segundo Bracht (1989:4),

"o termo esporte refere-se a uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgida no âmbito da Cultura européia por volta do séc.XVIII, e que com esta expandiu-se por todos os cantos do planeta. No seu desenvolvimento consequente no interior desta cultura, assumiu o esporte suas características básicas, que podem ser sumariamente resumidas em : competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificação do treinamento. Este fenômeno esportivo tomou como de assalto o mundo da cultura corporal de movimento, tornando-se sua expressão hegemônica - a cultura corporal de movimento esportivizou-se."

Bracht remete-nos, também, às teses abordadas na análise da sociedade (cf. tópico anterior), e que transparecem na crítica ao esporte de forma pronunciada. Trata-se da reificação ou alienação e da repressão e manipulação.

Adorno (apud Bracht, op.cit.) considerava que o esporte, no mundo moderno, funcionaliza o corpo, analogamente ao funcionamento de um máquina, descaracterizando-o enquanto humano.

Analisando-se o esporte a partir destas teses, é possível entender que também ele funciona como um "sistema de ação coisificado". Suas ações têm um fim em si mesmas e/ou no produto - o rendimento ou eficácia das ações motoras, no caso do esporte - tal qual configura-se no trabalho. Trata-se de um sistema que reprime necessidades outras que não as da produção. Suas decantadas funções de compensação, socia-

lização e integração servem à adaptação do indivíduo ao sistema.

Bracht e Oro (1988), entre outros, partem da crítica à sociedade dominante como uma formação social capitalista, para considerar a função do sistema desempenhada pelo esporte. Este, nesta função, canaliza a atenção e as tensões dos indivíduos, desviando-os da preocupação com problemas sociais para a ação esportiva, onde descarregam suas energias. Análogo a esse processo se dá, na dimensão política da socialização que se efetiva através do esporte, o processo de alienação e "desativação" da juventude, fenômeno historiado no processo político que se desenvolveu nos anos 60 e 70 no Brasil (22), bem como a "repressão sexual e canalização do impulso libidinoso". Tais processos configuram-se, no esporte, na "íntima ascese": a sublimação dos prazeres humanos em virtude da competência técnica (23). No esporte processa-se, ainda, a inculcação do "postulado da igualdade de chances", que em nome da "justiça", fomenta o esforço entre iguais. Estes aspectos são de especial interesse para análise mais específica da socialização referida aos sexos no esporte e na Educação Física.

Oro (1988) acentua a dimensão política do esporte, com função estabilizante, nas sociedades modernas. Lembra-nos o seu uso para impostrar uma vontade política dominante, seus critérios normativos universais: rendimento, concorrência, igualdade formal, racionalidade, objetividade, burocratização, ascese, cientifização e tecnologização.

Tais critérios implicam a hegemonização de um modelo cultural, que leva ao desmantelamento progressivo de identidades culturais au-

(22) Segundo Castellani F., os governos militares de pós 64 utilizaram a "capacidade de catarse" do esporte para canalizar em torno dele todos os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros. Essa utilização culminou com a implantação da prática desportiva nas universidades brasileiras, cf. Dec-Lei n 705/69 e 69450/71.

(23) Esta análise é desenvolvida por Marcuse em "Eros e Civilização", sobre o pensamento de Freud.

tóctones e à competição. Ainda, o esporte como elemento da cultura assume um caráter de instrumento de reprodução cultural, transformando os critérios anteriormente mencionados em valores e repassando-os à sociedade como conteúdos da aprendizagem.

Também Shinabargar (1989;52) observa que "o esporte difunde e reforça os valores que regulam o comportamento e a busca de objetivos, e determina as soluções aceitáveis para a vida social em consonância com o ideal cultural dominante".

Podemos compreender, através dessas e de outras análises sobre as funções do esporte, que estas são estabilizantes. Por isso não proporcionam a quebra de padrões de comportamento socialmente estabelecidos, nem no aspecto geral da relação dos indivíduos para com a sociedade, nem no aspecto específico das relações entre indivíduos - como entre homens e mulheres. Pelo contrário, "o esporte enquanto instituição social desempenha vigoroso papel quando se quer definir culturalmente os papéis masculino e feminino" (Shinabagar, op.cit.:52).

Assim, é importante conhecermos o Esporte, para o entendimento do que é esse fenômeno e por onde se viabilizaria a desconstrução possível de sua hegemonia na Educação Física escolar, se desejada.

Segundo Bracht (op. cit.:9) "o esporte desenvolve-se em interdependência com o processo social global, que acaba determinando suas características e estas são basicamente disciplina, autoridade, concorrência, rendimento, racionalidade, técnica, organização e burocratização". Estas características, como já vimos, são transpostas às possibilidades funcionais dos movimentos esportivos. Os movimentos esportivos têm, assim, um caráter "masculino", na medida em que se associam, na sociedade patriarcal, às possibilidades de ação predominantemente destinadas aos homens. Ou seja, "racionalizando-se" o esporte,

no sentido de se obter nele, também, o máximo de rendimento, ele conta a uma instância de atuação predominantemente masculina (cf. 2.3.2) e "deve" prever, enquanto prática social, a discriminação das ações masculinas e femininas. Isto porque as ações femininas não operam, no sentido secular da sua prática, na direção de "virtudes" como "produzir mais" e "organizar-se racionalmente". Isto significa incursionar num modo de vida que foge às características da conduta feminina tão internalizada pelas mulheres no meio familiar e foge mesmo do seu interesse mais específico no "corpo feminino".

Esse interesse se desenvolveu a partir dos movimentos ginásticos que vimos surgir no início do séc. XX. Mesmo tendo estes um caráter de "rebeldia", em relação à antiga (não) participação da mulher em práticas corporais, visavam apenas a uma performance de movimento ou a uma melhoria de condição física para a vida produtiva. Assim, a "ginástica feminina" que se instaura é polarizadora em relação aos interesses masculinos na "performance" física.

Rose (1992) e Shinabargar (1989) afirmam que o esporte não é uma situação neutra dos sexos, mas sim, como todos os outros campos culturais, é também uma relação hierárquica de sexos. O esporte significa, dessa forma, coisas diferentes - possibilidades diferentes de atuação - para meninos e meninas, homens e mulheres, a partir de suas diferenças de sexo e conseqüente desenvolvimento cultural de comportamentos diferenciados.

Na medida em que se instalava a oferta do esporte e/ou atividades físicas para as mulheres, a partir das mudanças provocadas por movimentos feministas, essas ofertas têm sido utilizadas diferentemente por homens e mulheres. Segundo estudos de Kroner (apud Rose, op. cit.), na década de 70, moças e mulheres interessavam-se predominantemente

mente por atividades esportivas relacionadas à modelação do corpo e apresentação estética. Isto em detrimento de sua participação no esporte propriamente dito, onde o corpo encontra-se sob o risco de confrontar-se com os outros corpos. Desenvolve-se, por isto, um maior engajamento do público feminino nos esportes individuais, nos quais um adversário não está presente (competitividade típica do masculino) e nos quais vem a ser evitado o contato corporal e o confronto de luta (agressividade típica do homem).

Luta, rendimento e concorrência, que impregnam mais os motivos da prática do esporte pelos homens, reforçam seu treinamento para a decisão e o mando. A participação das mulheres, que se deixa caracterizar por uma prática referida ao seu próprio bem-estar e pela ênfase na estética individual, reforça a sua submissão. Mando e submissão são duas faces da mesma organização hierárquica necessária para sustentar a produção capitalista.

Esses movimentos preferidos/evitados, segundo a especificidade dos sexos mostram mais do que preferências casuais: neles se reproduz essa hierarquia e o "mundo de vida" no qual cada identidade sexual (ou de gênero) se constrói e onde, tradicionalmente, cada sexo se movimenta.

Para melhor compreensão de como se desenvolvem os comportamentos, as ciências sociais e humanas se encarregam de formular teorias explicativas, que com maior ou menor ênfase têm sido buscadas também para a explicação do comportamento no campo esportivo e de movimento, como abordarei a seguir.

3 O DESENVOLVIMENTO DE CARACTERÍSTICAS E FORMAS DE COMPORTAMENTO ESPECÍFICO PARA OS SEXOS

"...enquanto não conseguirmos entender cabalmente como uma sociedade pode moldar todos os homens e mulheres nascidos em seu âmbito de modo que se aproximem de um comportamento ideal inerente apenas a alguns poucos, ou restringir a um sexo um ideal de comportamento que outra cultura lograr limitar ao sexo oposto, não poderemos falar de forma muito compreensiva sobre diferenças sexuais". (M. Mead)

3.1 Os pontos de vista biológicos

As causas do desenvolvimento de diferenças específicas para os sexos, que se derivam do campo anátomo-fisiológico são discutidas com diferentes pontos de vista/argumentos por diferentes autores.

Por muito tempo, as diferenças foram estabelecidas como determinadas biologicamente (cf. Pfister, 1983; Kugelmann, 1980; Pilz, 1983, entre outros). Encontram-se a respeito, até mesmo posições radicais, como a de Soll (apud Pilz, op.cit.:124), que afirma ser "risível" a suposição de que as diferenças psíquicas entre os sexos são socialmente dadas, já que o biólogo sabe "o quanto o comportamento do homem é geneticamente programado e hormonalmente imposto".

No entanto, através dos resultados das pesquisas biologicistas, não se tem chegado a comprovação do que realmente é típico mascu-

lino e feminino. Também as pesquisas da área das Ciências Sociais, sobre causas e condições das diferenças sexuais, não afirmam que as diferenças psíquicas entre os sexos sejam "apenas" socialmente dadas. O que se tem comprovado é que as diferenças entre moças e rapazes são fortemente condicionadas pela socialização. O consenso entre cientistas sociais "é que o `social` decide sobre o que acontece com o `biológico` e, que a chave do comportamento humano está no meio ambiente e não nas possibilidades genéticas e na constituição dos homens" (Pilz, op.cit.:124).

A maioria das investigações acerca dos condicionantes das diferenças de comportamento entre os sexos estabelecem, também, que as maiores influências decorrem de um comportamento diferenciado dos pais a respeito desses papéis, desde o primeiro ano/semanas de vida (Pfister, 1983; Meinberg, 1984; Romero, 1990). Segundo Pfister (op.cit), enquanto as diferenças físicas de sexo produzidas por cromossomas e hormônios são relativamente muito bem investigadas, não se chega a um consenso se, e como, esses fatores são responsáveis pelas diferenças de sexo no campo psíquico.

É certa a importância que os pares de cromossomos adquirem na conformação dos sexos. Mais ainda pelo fato de que algumas características físicas, como por exemplo doenças do sangue e daltonismo, são dadas por cromossomas sexuais. Mesmo assim, as heranças humanas, geneticamente determinadas, não são suficientes, até aqui, para estabelecer diferenças psíquicas de sexo, também geneticamente determinadas.

Investigações de pessoas com anomalias cromossômicas, resultaram que "independentemente do sexo cromossômico e de atividades hormonais das gônadas e da capacidade de reprodução (...) fenótipos da genitália externa e papéis sexuais burgueses atuam conjuntamente para

construir uma identidade sexual segura, de um indivíduo" (Wallis, apud Pfister, op. cit.:135).

Segundo outras pesquisas citadas por Pfister, como as de Money/Ehrhardt (1975) e Allemann/Tschopp (1979), até mesmo em um cromossoma masculino inconfundível, é possível conseguir uma identidade sexual e identificação de papel feminino, se a genitália externa, por algum distúrbio hormonal, ou através de cirurgia, forem femininamente conformadas. A parcela de gens não é, assim, decisiva para as diferenças entre homens e mulheres. De acordo com a autora, ainda, distúrbios hormonais que podem determinar formas diversas de hermafroditismo, possibilitam que se investigue a influência dos hormônios no comportamento humano. Um desses distúrbios - a ausência de Androgênio em um embrião geneticamente masculino - leva fenotipicamente à conformação física e à identidade femininas. Pfister refere-nos, ainda, que enquanto muitas pesquisas feitas com animais sugerem que a diferenciação sexual do hipotálamo também pode atuar sobre o ciclo hormonal humano, é questionável a influência dos hormônios fetais sobre um comportamento sexual típico no indivíduo adulto.

Ehrhardt e Money (apud Pfister, op. cit.) pesquisaram meninas nascidas com mais hormônios masculinos do que femininos e concluíram que estas apresentaram preferência por um comportamento mais ativo, relacionado a interesses e formas de comportamento masculino. Não eram, todavia, mais agressivas do que meninas de um grupo de controle. Em idade adulta desempenharam uma vida normal com orientação para o outro sexo. Os autores concluíram, assim, que o comportamento mais masculino é consequência de um efeito masculinizante do Androgênio sobre o cérebro do feto.

As críticas a essa conclusão, referem-se, para começar, à falta de clareza no que diz respeito à relação entre hormônios e comportamento sexual específico, pois os dados estatísticos - número de meninas pesquisadas, variação das idades no período de avaliação e relevância do grupo de controle - deixam dúvidas em seus resultados. Além disso, as formas de comportamento de meninas androgeneizadas de maneira alguma são "incomuns", para o que comumente é visto como "típico" feminino. O que se pode questionar, ainda, a esse respeito, na visão de Pfister (op. cit), é se essas meninas, por sua aparência masculinizada ao nascer (1), podem ser tratadas de outra forma do que meninas normais. Também não se tem comprovação de que os hormônios dirigem o comportamento em tarefas sexuais específicas, como é o caso da maternidade.

Influências hormonais têm sido tomadas como válidas para a inclinação do sexo masculino à agressividade. No entanto, não se tem conseguido estabelecer, para o homem, mecanismos exclusivos de comportamento agressivo hormonalmente dirigidos. Wellner /Broda (apud Pfister, op. cit.) concluem, sobre as diferenças biologicistas de sexos, que não se pode estabelecer diferenças de comportamento entre os sexos apenas sobre efeitos de hormônios. Ainda Mussem, Conger e Kagam (1977, apud Romero, 1990:63) afirmam que "os comportamentos rotulados de masculino ou femininos na nossa cultura, não são consequências inevitáveis de diferenças biológicas entre homens e mulheres".

"A partir disso, pode-se esperar que os fatores biológicos preparam disposições que depois do nascimento interagem com as influências do meio-ambiente,

(1) Meninas com "síndrome androgenital", segundo Pfister (op.cit.) apresentam uma masculinização dos órgãos sexuais externos, provocada pela preponderância de hormônios masculinos.

com o que a educação dos sexos, o que quer dizer, a tipificação de moça ou rapaz, adquire um significado decisivo para o processo de identificação sexual" (Pfisher, op.cit.:138).

X Para Romero (1990), também, esse processo resulta numa tipificação sexual, a partir de comportamentos, valores, atitudes e interesses que se vinculam ao papel, de acordo com cada cultura.

Dessa forma, resta-nos que as diferenças de ordem biológica referem-se apenas a alguns aspectos anátomo-fisiológicos de homens e mulheres, o que o desenvolvimento da técnica e da tecnologia pode, no futuro, vir a alterar. Se a única diferença intangível, hoje, entre homens e mulheres é de natureza biológica, como o fato das mulheres gerarem os filhos, como cita Badinter (1986), a intangibilidade desse fato também parece ameaçada pelos avanços da técnica. As respostas do professor René Frydman e do biólogo Jacques Testard (apud Badinter, op.cit.:297), a respeito da pergunta sobre a possibilidade do homem grávido, comprovam isso. "Técnicamente é possível... O mito da gravidez masculina pode hoje tornar-se uma realidade", disse Frydman, e Testard (op.cit.) acrescenta:

"A gravidez masculina não é apenas uma fantasia. Duas noções fisiológicas mostram que ela é possível; primeiro, o embrião humano pode se desenvolver até o fim fora do útero (na cavidade abdominal) e crianças nasceram assim após uma cesariana; em seguida, as regulações hormonais no decurso da gravidez podem ser asseguradas sem a presença dos ovários, graças a injeções hormonais apropriadas".

Mas não precisamos do "homem grávido" para comprovar, hoje, as alterações que a técnica (cultura) pode provocar na biologia (natureza). Isto já existe por conta do esporte de rendimento, o que Meinberg (1984) considera como algo que não tem possibilidade de ser esta-

cionado. Eichberg (apud Meinberg, op.cit.) cita o exemplo do treinamento isotônico, feito por eletro-choques, para o fortalecimento dos músculos, já utilizado na Rússia e nos EUA e que ele diz, inclusive, já estar ultrapassado. Isso significa que a condição "natural" da musculatura feminina também pode ser alterada por meios tecnológicos, dos quais não se sabe o limite.

O esporte de rendimento pode ser o "derradeiro" golpe nas teorias biologicistas que tentam comprovar diferenças inalteráveis entre homens e mulheres. G. Soares (1988:40), a partir da comparação estatística dos resultados de provas Olímpicas de natação e atletismo, comprova que "a melhora do tempo - expressa no coeficiente de regressão negativo - é mais pronunciada entre as mulheres do que entre os homens, em todos os esportes que mencionei". Apresenta dados, que em termos relativos e absolutos, comprovam a superioridade das mulheres em algumas provas.

As pesquisas também têm condições de comprovar a superação de conhecimentos sobre os aspectos anatómicos, até então tidos como diferenciados apenas biologicamente. O autor refere-se, por exemplo, à constatação de que o quadril de homens e mulheres são do mesmo diâmetro, enquanto durante muito tempo acreditou-se que era a maior largura do quadril que acarretava o desempenho (traduzido em resultados) inferior das mulheres, nas corridas e nos saltos. Hoje, os especialistas em biometria dizem que o que difere é a razão entre a largura do quadril e a altura da pessoa. Outra diferença estatisticamente comprovada é a percentagem de gordura no corpo, maior nas mulheres do que nos homens. Soares questiona, no entanto, se essa percentagem não estaria relacionada à quantidade de exercício físico, constatando-se que as mulheres exercitam-se menos que os homens.

Assim, mais uma vez deparamo-nos com os aspectos culturais influenciando até mesmo a conformação física das pessoas, além do seu comportamento. Soares concorda, nesse sentido, com os autores antes citados e diz que nada permite afirmar se há ou não diferenças biológicas que apoiem um melhor desempenho masculino, na prática do esporte, o mesmo podendo se dar, então, para outras instâncias da vida social.

3.2 A cultura como determinante do comportamento

As questões relativas ao modo e à medida das diferenças entre os sexos, no campo psíquico, não respondidas pelos biólogos, bem como a interrelação entre sexo e educação, são temas centrais da Antropologia cultural e de seus estudos comparativos de culturas (Meinberg, 1984 e Pfister, 1983, e. o.). As pesquisas na área, tendem a indicar que as "posições fundamentais que se diferenciam fortemente de sociedade para sociedade são adquiridas e não inatas" (Pfister, 1983:138-139).

Margaret Mead (1979) comprovou a relatividade cultural de características masculinas e femininas através de uma comparação de três linhagens (tribos) diferentes da Nova Guiné, cuja análise dos dados levou a autora a concluir que não existe uma unidade psíquica universal, em relação à formação de personalidade de homens e mulheres. Por exemplo, o que "é masculino" - pertence aos homens - numa cultura, pode ser atribuído às mulheres noutra cultura. Outro exemplo é que existem diferenças de "status social" da mulher de uma cultura para outra. Assumpção (1989:31) também lembra que "no Irã, os homens têm que mostrar emoções, ler poesias e ser sensíveis, intuitivos e lógicos. Das mulheres espera-se que sejam friamente práticas". Trata-se de características "inversas" às atribuídas pela nossa cultura ocidental a homens e mulheres. As pesquisas sugerem, assim, que os papéis sexuais são fruto de uma construção social.

G. H. Mead (apud Meinberg, 1984) também nega, a partir de suas pesquisas, a existência de práticas educacionais invariáveis sobre a especificidade dos sexos. O autor cita, a exemplo, os homens de Arapesh (também pesquisados por M. Mead), que são caracterizados por qualidades tipicamente femininas e maternais na nossa cultura ociden-

tal.

A relatividade cultural das práticas educacionais, comprova que, conforme a cultura, diferenciam-se as características/comportamento atribuídos/desenvolvidos por homens e mulheres. O que numa cultura é "feminino" pode ser "masculino" em outra e vice-versa. Todavia, Pfister (op.cit.) acentua que as investigações com culturas majoritárias, como a cultura ocidental, apontam mais para a universalidade de papéis masculino e femininos (2), já que os dados anteriormente citados referem-se às investigações com culturas minoritárias. Nesse sentido é que se torna válido encararmos o desenvolvimento de papéis sexuais em nossa cultura, por um fio condutor histórico bem característico da sociedade ocidental - o patriarcalismo.

São muitas as investigações (apud Meinberg, 1984; Romero, 1990; Pereira, s.d.) que comprovam práticas educacionais específicas para os sexos, no nosso meio cultural (ocidental). Comprova-se que meninas e meninos são tratados diferentemente pela mãe até na amamentação. Por um lado, os meninos são mais alimentados pela mãe e os pais proporcionam aos meninos, já nos seis primeiros anos de vida, a aquisição de motricidade ampla. Por outro lado, as mães têm maior contato corporal com as meninas do que com os meninos, já em torno dos três meses de vida.

(2) Principalmente a teoria feminista utiliza-se dessa caracterização através do conceito de patriarcado, como uma "relação de poder que perpassou todas as sociedades classistas e não classistas (caso dos países socialistas), salientando, no entanto, que a forma de utilizar a inferiorização cultural da mulher varia, em sua forma, de acordo com as diferentes formações sócio-econômicas. Mas, apesar disto, esta utilização existe e é universal" (ver Alambert, 1985, esp. cap. 12).

Muitas análises sobre a socialização indicam os meninos sendo educados para o esforço e o rendimento e as meninas mais para os cuidados sociais e à obediência. Whiting e Edwards (1973, apud Pfister, 1983) também observaram o comportamento de crianças em seis culturas, onde a socialização de meninos e meninas se dá segundo as diferenciadas funções de homens e mulheres na sociedade adulta, chegando a conclusões semelhantes

Apesar das dificuldades inerentes às investigações comparativas de culturas - diferenças no levantamento de dados e nos objetivos dos estudos individuais, assimilação do contexto social, etc - pode-se resumir sobre a literatura o seguinte: as diferenças de papéis sexuais existem, aparentemente, em quase todas as culturas, nas quais características sexuais secundárias como força e tamanho, assim como a capacidade de procriar da mulher, desempenham um (decisivo?) papel. Nas diferentes culturas existe, todavia, apesar da divisão de trabalho praticada, uma grande discrepância entre características "típico masculina/feminina" e modelos de comportamento. Uma determinação biológica, segundo estereótipos tradicionais, na maioria das vezes não pode justificar diferenças de sexo existentes, do ponto de vista antropológico-cultural.

Loeffler (1979, apud Pfister, 140) tenta comprovar sobre isso

"que todas as afirmações sobre a psicologia dos sexos, que foram conseguidas através das investigações na sociedade com dominância do sistema de valores masculino, não são mais do que afirmações sobre a psicologia dos sexos e das concomitantes perspectivas de comportamento sob exatamente essas condições. Uma correção desses estereótipos é possível, apenas através de investigações em cada sociedade, nas quais conhecidos elementos estruturais da organização social (como matrilocalidade) possibilitem um conhecido sentido de complementariedade de direitos iguais dos sexos."

Para o autor, essa forma de associação não é "natural", porém modifica-se em dependência dos respectivos estados da tecnologia e das exigências econômicas. Com isso, é possível que deixe de prevalecer a dominância do homem no campo político, bem como a respectiva constituição psico-física, como um dado invariável, para todos os tempos. Em uma avaliação desses argumentos, que dizem pró ou contra causas biológicas de diferenças de sexo, no campo intelectual ou psíquico, Bierhoff-Alfermanns (1977, apud Pfister:140) afirmam que "os fatores biológicos, como causa, não são de se excluir, e que eles dão indicações positivas no referente à agressão. Mas, no geral, as determinações biológicas representam apenas um pequeno mosaico de pedras no conjunto de causas de diferenças sexuais". Na perspectiva em que se quer tratar mais a frente a coeducação, isto precisa ser levado em conta, pois não se trata de eliminar diferenças, mas muito mais de percebê-las sob outro ângulo e de resgatar as Igualdades existentes.

A maioria dos cientistas aceita hoje, que os complexos processos de troca de efeitos entre disposições biológicas e influências do meio causem diferentes comportamentos, tanto masculinos como femininos. Varia fortemente, no entanto, o significado que é conferido a cada um dos fatores. No que se refere à transformabilidade dos comportamentos específicos, os autores tendem a considerar que modelos de comportamento biologicamente consolidados são modificáveis. Wesley/Wesley (1978, apud Pfister, op. cit.) indicam, por um lado que a agressão, caso seja causada por fatores biológicos, poderia muito bem ser combatida; por outro lado, comportamentos adquiridos, como por exemplo hábitos alimentares, às vezes são difíceis de se desconstruir. A partir desse dado, crê-se que tendências anátomo-fisiológicas de homem e mulher, predispõem à formação de comportamento específico para os sexos.

Por exemplo, poderia a superioridade dos homens, no aspecto do tamanho corporal e força muscular, ou melhor, a expectativa dessa superioridade, levar as mulheres à repressão de tratamentos agressivos ou à rejeição de comportamentos dominantes abertos. Acredita-se, também, que diferenças corporais visíveis entre os sexos são ponto de partida para interpretação de culturas, modelos de significação, ideologia e legitimação. Assim, se os significados das diferenças de comportamento entre homens e mulheres, não podem corresponder aos fatores biologicamente determinados, estes não são determinantes decisivos para concepções e modelos de comportamento específico de homens e mulheres em nossas sociedades. Isso leva-nos a procurar entender mecanismos que causam em ambos os sexos, um comportamento tão conforme as representações que correspondem ao masculino e feminino socialmente aceitas.

Comumentemente verifica-se, seja no primeiro ano escolar, seja nas fases mais adiantadas, que ambos os sexos tem já uma identidade de sexo mais ou menos estável. Segundo Brodtmann/Kugelmann (1984), possivelmente entre o terceiro e o quinto ano de vida, uma criança se dá conta de que "eu sou menino" ou "eu sou menina". Começa aí a construção de uma identidade masculina ou feminina, através de percepções pessoais e, ao mesmo tempo, do social. Essa identidade, a partir daí, continua se desenvolvendo segundo as regras do seu sexo e o correspondente repertório de formas de comportamento que estão disponíveis.

Para isso conta, por exemplo, o repertório de brinquedos e brincadeiras típicos de cada sexo, que se expressam segundo o desenvolvimento dessas identidades, o que acontece via alguns processos, entre os quais a identificação e a imitação. Para Assumpção (1989:32),

"os brinquedos (3), aparentemente tão inocentes e inconsequentes, na verdade servem muito bem à moldagem dos papéis sexuais, à preparação dos meninos para serem futuros detentores do poder, e das meninas para a 'missão' de donas-de-casa e mães". Isso porque, apesar da tendência a jogar ser considerada inata nas crianças, as maneiras como se joga, as regras e os objetos utilizados são sempre produto da cultura (Cosser, apud Assumpção, op. cit.).

A cultura é que estrutura as formas de se brincar e os objetos com que se brinca. Pode-se afirmar, sem erro, que os brinquedos são estruturados, na nossa cultura, de acordo com os sexos, principalmente a partir dos 4 ou 5 anos de idade. Esse dado é reforçado pelo fato de que os brinquedos, principalmente no sentido de objeto com que se brinca, não são escolhidos pelas crianças, na maioria das vezes. O adulto é que impõe à criança "o que" e "com o que" pode e deve brincar, resultando no que tanto a literatura sobre o assunto, quanto a nossa realidade cotidiana confirmam: que bonecas e flores são utilizadas quase que exclusivamente para meninas; que soldadinhos e automóveis são reservados para os meninos; que o estilo lúdico do menino é caracterizado por maior movimentação, agressividade e esforço muscular; que a menina é quase sempre mais quieta, mais comportada e menos agressiva; que os brinquedos destinados às meninas incluem objetos relacionados com o governo da casa e o culto à beleza e à vaidade femininas: peças de mobiliário, utensílios de cozinha, estojos de maquiagem, etc.; que os brinquedos dos meninos são relacionados com guerra (armas e carros de combate, por exemplo), com a conquista espacial (naves) e tarefas "típicas": meios de transporte, jogos de botão, bo-

(3) A palavra brinquedo é adotada por Assumpção (1989), nos dois sentidos: ação de brincar e objeto utilizado para brincar.

las de futebol, etc.; que os meninos são mais predispostos ao risco e ao enfrentamento com o outro nos jogos de movimento e no esporte; que as meninas preferem situações de jogos mais comunicativos; etc.

O rol de polarizações estabelecido entre as ações e os objetos de "interesse" - que, como visto, podem ser direcionados e manipulados - colocados "à disposição" de meninas e meninos, nas primeiras etapas da socialização é imensurável. O brinquedo, assim,

"...reforça a idéia de homens e mulheres 'naturalmente' desiguais e com papéis bem definidos na sociedade. Brincando, as meninas são treinadas para as tarefas domésticas e para o culto à beleza. Enquanto isto, os meninos são treinados para ocuparem as posições de liderança nos mais diversos setores da sociedade" (Assumpção, op. cit.:33).

Não é difícil, então, entender o quanto torna-se problemática a inserção da criança em comportamentos que contradizem a conduta preconizada e predominante nos campos sociais, aos quais pertencem a Educação Física escolar e o Esporte. As características culturais influem, então, na conduta de movimentos, de forma que a motricidade, a variedade e individualidade de padrões de movimento, assim como as concepções sobre o corpo, principalmente, têm particularidades diferenciadas segundo cada cultura.

A análise dos argumentos biologicistas e culturais, até aqui apresentados, levam ao entendimento de que os fatores sócio-culturais são mais fortes na conformação diferenciada de identidade e comportamento dos sexos. A força da cultura e dos costumes - nos quais se encontram as brincadeiras, os jogos e as formas de movimento, que constituem o objeto da Educação Física - é que se esconde por detrás de

determinações genéticas, para proporcionar o condicionamento social desejado pelo sistema. Este condicionamento, ou aprendizado, pode se dar via papéis relativos aos sexos, estabelecidos durante o processo de socialização, para o que tentar-se-à uma rápida compreensão de alguns pontos de vista teóricos, relativos aos mesmos. X

3.3 O aprendizado de papéis sociais no processo de socialização

3.3.1 Sobre o conceito de papéis

O conceito de papel tem sido trabalhado como uma categoria central da Sociologia e torna-se importante para a Educação Física, a partir de uma emergente preocupação da sociologia do Esporte com o processo de socialização do indivíduo (Meinberg, 1984). Este conceito e o processo de socialização estão intimamente ligados, pois o papel só existe em relação a posição do indivíduo na sociedade.

"Porque a conduta humana não é consequência de leis casuais, mas consequência das normas regulares de uma sociedade, o comportamento do indivíduo corresponde a uma perspectiva referida à sua posição (se é pai, professor, aluno, etc) da qual não pode, socialmente, se subtrair. E como que uma instrução que um ator recebe de como deve representar o seu papel. Tais instruções nos são frequentemente conferidas (...) com o fim de se obter a indispensável segurança e confiabilidade do meio social". (Dahrendorf, apud Berensdorf, 1972: 673-674).

Nos mais diversos pontos de vista teóricos (3) sobre os papéis e suas respectivas posições, estes têm sido entendidos como elementos estruturais de sistemas simples e complexos. O conceito de papel serve de ligação entre os sistemas pessoais e sociais, pois permite o entendimento da relação entre as condições do meio social, o sistema de interações familiares e as ações da socialização (Krappmann, 1973; Pfister, 1983; Scheer, apud Grubtzsch, 1987). O conceito ajuda, assim, co-

(3) A exemplo temos Parsons como expoente da teoria funcional e estrutural e Dahrendorf como representante da teoria dos conflitos como dimensão fundamental da sociedade.

mo instrumento de análise da organização do comportamento do indivíduo, tanto na esfera profissional e outras esferas extra-familiares, quanto na interação familiar. Em consequência disso, o conceito de papéis tem sido usado na Psicologia, na Linguística, na Antropologia, entre outras disciplinas e, principalmente, na Sociologia, como tema central. Segundo Scheer (apud Grubtsch, op. cit.:901) é um conceito que vem sendo trabalhado desde 1936, quando foi introduzido na Antropologia Cultural por Linton, como sendo "a percepção dos direitos e obrigações designados a cada Status (lugar) social dos indivíduos".

De acordo com esse conceito são dirigidas ao portador do papel concepções, valorações e expectativas específicas a um outro portador de referência. Essa referência é dada pelos valores válidos em um sistema social, que regulam as atitudes/comportamentos de cada indivíduo, na medida em que, atrelados (os valores) às sanções, são assimilados como normas, que vem a ser indispensáveis para se atingir objetivos. Para Krappmann (1973:163) "o conceito convencional de papel objetiva sempre um modelo relativo, estruturado de forma simples para interações ótimas de papéis". Para Parsons (cf. Krappmann, op.cit.) este conceito não é aplicável em seus fundamentos principais à realidade social. O autor acentua os aspectos funcionais dos papéis, dos quais resulta uma adequação de necessidades individuais às exigências do sistema social. Dessa funcionalidade dos papéis resulta, também, que as formas de comportamento que contribuem à manutenção dos sistemas, tornam marginais outras formas de comportamento, as quais resultam "disfuncionais" no sistema (4).

(4) Krappmann (1973) apresenta o modelo convencional de Parsons, sob seis postulados acerca das condições para ações de sucesso no papel.

Contra os argumentos de Parsons, especialmente contra sua concepção de sociedade, como um sistema equilibrado e auto-regulado, surgem críticas frequentes, como as de Frey e Wiswede (apud Pfister, op. cit) e Krappmann (1974). Esses autores entendem que essa é uma visão de sociedade muito estática e que o ponto de vista funcional não pode substituir processos de interpretação causal. Por fim, argumentam os representantes do Interacionismo Simbólico, que o agir adequado dentro de um determinado papel, só estará garantido se as normas e expectativas de comportamento do portador de um papel forem devidamente reconhecidas e interpretadas; se os portadores do mesmo papel estiverem de acordo sobre suas expectativas; se as necessidades individuais corresponderem às estruturas de valores da sociedade; e se o indivíduo, em caso de conflito, se oriente apenas em um papel (cf. Krappmann, 1973 e Mead, Goffmann, Habermas, apud Pfister, 1983).

De forma geral, as teorias afirmam que a estabilidade de um sistema social estaria garantida, se as normas regulativas de papéis fossem internalizadas através de um processo de socialização para tal precedente. As condições citadas não são, segundo Krappmann (op.cit.), no entanto, a regra geral, mas dadas apenas em casos limites, nos quais a liberdade do indivíduo é extremamente limitada, como é o exemplo da vida militar, citado por Wiswede (apud Pfister, op. cit).

Para as situações cotidianas propõe-se, na teoria Interacionista, um conceito de papel, no qual aos "parceiros" da interação seja concedida uma margem de interpretações, que limitará o alcance de uma total concordância dos parceiros sobre as normas e exploração desses papéis.

Uma teoria crítica dos papéis, fundamenta que os papéis individuais podem ser sempre revistos e reinterpretados, pelos seus porta-

dores. O indivíduo não se adapta passivamente às normas sociais pré-estabelecidas, porém interage na conformação dos papéis. No entanto, sobre se a ambiguidade de uma nova interpretação por parte do indivíduo é dependente de muitas variáveis, Wiswede (apud Pfister, op. cit. :144) propõe uma hipótese:

"Quanto mais positiva ou estável é a auto-imagem de uma pessoa, ou quanto mais esta imagem está sob influência das situações, ou quanto maior a possibilidade de sanções positivas ou menor possibilidade de sanções negativas serem consequências das influências, tanto mais a pessoa vem a perceber as chances de autodeterminação de seus papéis e de reduzir as ambiguidades percebidas através de um comportamento exploratório".

Percebe-se, nesta abordagem dos papéis, que os desenvolvimentos teóricos, como diz Scheer (apud Grubtzch, op. cit.), deixam-se diferenciar na medida em que cada um acentua um polo ou outro da relação indivíduo-sociedade. Importante, então, deve ser a busca de um "comportamento crítico-distanciado, ativo e flexível", que deve ser objetivado na Educação, como quer Jost (apud Pfister). E isto que viria a assegurar aquela percepção de que as normas e expectativas dirigidas aos papéis servem de garantia ao sistema, mas podem ser reelaboradas pelos indivíduos em formas diferenciadas. Nesse caso, a interpretação de um papel e o desempenho correspondente, por parte dos indivíduos, será segundo a margem de atitudes, as expectativas pessoais e as experiências.

Posto que aos homens e mulheres são dirigidas expectativas específicas - apesar destas variarem conforme idade, classe e subsistemas sociais - o conceito de papel masculino e feminino pode ser utilizado como uma construção teórica (hipotética). Não se exclui, por isso, a questão sobre as causas da diferenciação desses papéis. Uma delas é,

possivelmente, a manutenção das relações de poder.

Um dos pontos de partida para os papéis sexuais, nessa teoria, é a divisão de trabalho dominante: o trabalho socialmente reconhecido para o homem é o trabalho profissional; às mulheres, preferencialmente, reconhece-se o trabalho reprodutivo na vida privada.

"Essas diferentes formas de trabalho em uma sociedade, diferenciam-se no modo como os assuntos são estruturados e organizados, em meios e métodos de trabalho, na construção do saber, na estrutura de tempo e formas de movimentação" (Bildem, 1980, apud Pfister, op. cit. :145).

As diferentes condições de vida, decorrentes dessa divisão de trabalho entre homens e mulheres, levam a atitudes e formas de comportamento típicos: masculino ou feminino. A estes correspondem, face à diretrizes sociais respectivas aos sexos, estereótipos e construção de poder. Está à merce dessas especificações, assim, o que é preconcebido como feminino, como emocionalidade, intuitividade, suavidade (entre outras características do aspecto expressivo), em estreita articulação com a função de mulher como esposa e mãe. Ao contrário, são esperadas dos homens "competência própria", atividade, lógica, independência, ambição, agressividade, etc. Tais características são mais positivamente valorizadas por ambos os sexos do que as previstas para o sexo feminino, na nossa sociedade.

Essas expectativas correspondem às mencionadas posições e formas de comportamento no campo esportivo, para o qual Trebels (1975) entende que a teoria dos papéis pode ajudar: a estruturação do esporte é um campo de condutas (Handlungsfeld), no qual a diferenciação dos papéis se dará segundo os atributos e as orientações de sentido dadas aos mesmos. Isto será retomado na perspectiva do esporte masculino e

feminino mais adiante.

Face à relevância até aqui comprovada da construção cultural de normas e formas de comportamento, a conformidade aos papéis sexuais deve ser vista à luz do processo de socialização.

3.3.2 Sobre o processo de socialização

A socialização é uma idéia que traduz a relação entre indivíduo e sociedade. Trata-se de um "acontecer" complexo, considerando-se que, num sentido amplo a socialização se dá ao longo da vida e, num sentido restrito acontece em cada período pelo qual passa o indivíduo no plano de sua vida (Meinberg, 1984). A maioria das teorias, no entanto, tende a considerar esse processo no sentido amplo, porque "a socialização não é limitada às fases específicas dos ciclos de vida, até mesmo porque as exigências dos portadores de papéis modificam-se constantemente e novos papéis precisam ser apreendidos" (Pfister, 1983:147).

Segundo Heinz (1987), a sociologia tende a definir a socialização como o desenvolvimento do caráter do indivíduo e como processo de aquisição da cultura por uma geração jovem. Este autor indica, ainda, que as formas mais correntes de entendimento da socialização levam à compreensão desta como um processo que trata de "dar continuidade ao sistema social, que será garantido através da mediação de idéias, valores e normas direcionados à crianças e jovens" (Heinz, op.cit.:987). Nesse sentido, significa a integração funcional dos indivíduos em relações sociais, em esquemas de comportamento e em interações já existentes. Daí a importância - nas Ciências da Educação, onde socializa-

eão e educação estão estreitamente ligadas - de serem acentuadas, pelos professores, ações organizadas e conscientes, capazes de fazer a mediação entre as necessidades dos indivíduos e o contexto de vida social.

Os teóricos da socialização afirmam que, na base do conceito, encontra-se uma concepção discrepante:

"Por um lado, ela corresponde a um aprendizado dos padrões da geração dos pais e, de outro, à um desenvolvimento da criança como um indivíduo independente, capacitado ao relacionamento social. Essa contradição, no entanto, tem uma razão fundamental: a construção social da realidade (...) pressupõe tanto as apropriações práticas e teóricas possíveis da realidade social, no processo de desenvolvimento do indivíduo, quanto o mundo simbólico, as estruturas de comunicação, de dominação e de produção da sociedade" (Heinz, op.cit.:987).

Pfister (op.cit.), a partir de vários conceitos, também entende a socialização, genericamente, como o mecanismo através do qual os valores culturais e as normas de uma sociedade são transmitidos, mas considera que esses conceitos são muito genéricos e não comprováveis empiricamente. Posto que nos diferentes sistemas sociais o processo de socialização se encontra, frequentemente, com valores e normas divergentes, é preciso estabelecer um quadro de referência de comportamento aos indivíduos. Um passo da socialização, assim, encontra-se quando discrepâncias entre as expectativas do sistema de referência e o comportamento do indivíduo são superadas. Isso não se efetiva através da adaptação do indivíduo, mas sim através de uma mudança de expectativas por parte do sistema social e respectivamente dos parceiros de interação.

Os três elementos principais da teoria da Socialização de Frey, segundo Pfister (op. cit.) são os "constructos": expectativas,

auto-interpretação e conduta em relação aos papéis sociais. Estes se encontram em concordância com os conceitos de papel propostos pela autora, que considera as expectativas de papel como estímulos externos. As expectativas são percebidas pelo indivíduo, comparadas com suas pré-experiências e sentidas como normativas.

Entende-se, assim, que a percepção de um papel, assim como a identificação com o mesmo, acontece no decorrer do processo de socialização. Para Mischel (apud Pfister:148) isto deve ser entendido:

"como cada experiência normal de si mesmo, como uma distinta e contínua existência (vida, pessoa) ou "objeto" com claros limites corporais. No decurso da maturação, cada desenvolvimento individual de atitudes refere-se a esse objeto e tem os seguintes nomes: 'eu', 'mim' ou 'a mim mesmo'... auto-conceito... que envolve a síntese e organização de enorme quantidade de informações que a pessoa obteve através de suas experiências e as que ela espera obter no futuro".

Com essa construção da auto-interpretação dos papéis, é possível esclarecer as discrepâncias entre expectativas e comportamento em relação aos papéis. Se as expectativas de papel percebidas pelo indivíduo causam mudança de comportamento em direção a essas expectativas, temos, então, uma adaptação (Konformitat) do indivíduo às mesmas. O que corresponde, na teoria de Parsons (cf. Krappmann, 1973), à adequação entre normas sociais pré-estabelecidas e necessidades individuais, que resultam num processo de socialização bem sucedido.

A adaptação ou desvio de atitude dos indivíduos, em relação às expectativas socialmente propostas, geralmente, são respondidas com a indicação de sanções, que devem garantir que o indivíduo aja conforme os papéis.

"Sanções podem ser reações sociais negativas ou positivas (punição, recompensa) que devem ser percebidas pelo indivíduo. É relevante, face a isso, não apenas o efetivo aparecimento das recompensas ou punições, mas também a possibilidade subjetiva de obter-se uma forma de comportamento como resultado dessas sanções. Além disso, é de se considerar que a pessoa se auto-valoriza/recompensa/pune, também através de mecanismos auto-reguladores de reforço, adquiridos através da observação ou de ensinamentos" (Pfister, op.cit.:149).

Isto significa que a pessoa atua em um determinado papel, pela identificação (ensejada pela observação e comparação cotidiana) que ela faz com o papel de referência. Por exemplo, uma filha, ao desempenhar o papel da "mulher" que a sua mãe representa, percebe e seleciona suas atitudes em comparação com aquelas do papel de referência. E se atribui um comportamento "correto" ou "errado", na medida em que se iguala ou não à imagem de sua mãe. Pode ocorrer, daí, que não se "igualando", desenvolva uma auto-repressão às suas próprias atitudes, ensaiando outro comportamento compatível com a imagem de sua referência.

Em outros casos, segundo Pfister (op.cit.) a adaptação deixa-se melhor descrever com a teoria da "dissonância cognitiva". Esta acontece quando uma pessoa vê-se exposta às diferentes cognições (opiniões, atitudes, conhecimentos, etc) que resultam para si em diferentes consequências. O indivíduo percebe as dissonâncias como desagradáveis e tenta reduzi-las. Ou seja, tenta modificar seu comportamento, possivelmente também seus pontos de vista, sob condições específicas e na direção das expectativas de outros.

O quadro de referências para comportamento e socialização é formado pelo meio social, cujo sistema de valores possibilita um consenso geral sobre o que é um comportamento "correto"; o "parceiro" de papel ou agente de socialização é, nesse meio, uma variável externa

essencial, face à situação, ao sistema de referência (atrativo, não atrativo) e às expectativas de papel (ambiguidade, tamanho da discrepância entre expectativa e comportamento).

Socialização não é, como já citado, apenas um mecanismo de adaptação, que provoca, através de determinantes externos, uma mudança de comportamento e respectivamente uma mudança de pontos de vista. A pessoa dispõe, como resultado de processos de socialização precedentes, de mecanismos de controle que, como variáveis intervenientes determinam a reação aos estímulos externos.

"Ao estado atual do desenvolvimento da teoria corresponde o entendimento sobre socialização, como processo de formação do sujeito, que se realiza a partir dos fundamentos de seu equipamento biológico, através de atividades e comunicação em condições sócio-históricas de aprendizagem, com o objetivo de desenvolvimento de identidade e capacidades (Heinz, 1987:988).

Dessa forma, o acento aparente num dos polos da relação "indivíduo-sociedade", qual seja o processo de formação do indivíduo, deve referir-se ao seu papel ativo na troca com o meio material e social.

Bildem e Frey (apud Pfister, 1983) acentuam dois aspectos do processo de socialização, que ajudam a compreender, também, a socialização específica para os sexos através do esporte (ver 4.3). Um dos aspectos refere-se à apropriação/aquisição ativa que se dá, exatamente, na ocupação, na função, nas atividades cotidianas dos indivíduos.

"Nas vivências cotidianas com coisas e pessoas - apoiadas por agentes educativos - e de acordo com as exigências (sociais e objetivas), a criança constrói aos poucos uma estrutura subjetiva (estrutura de personalidade), mais ou menos correspondente às exigências estruturais objetivas, com necessidades específicas, capacidades, formas de percepção, habilidades, etc." (Bildem, apud Pfister, op.cit.:152).

O segundo aspecto refere-se à importância decisiva das pessoas, de seus modelos de comportamento e de ofertas, da forma como confrontam a criança com o meio-ambiente. Isto significa, por exemplo, que entre a criança e seus pais, como parceiros de interação, as crianças sofrem maior pressão de socialização do que os adultos, pois não adquiriram, ainda, uma identidade social, nem o "distanciamento do papel" (Rollendistanz) e a tolerância à ambiguidade nestes (cf. Krappmann, apud Pfister, op.cit.).

Para Trebels (1975), o distanciamento do papel é elemento de suma importância no processo de socialização, na medida que permite a interpretação do papel e o desenvolvimento de competências para o agir. Esse distanciamento é conseguido através da reflexão e análise dos papéis. Estas, conforme Trebels, devem ser ^{uma} das tarefas da educação.

Dessa forma, uma teoria da socialização precisa considerar os dois aspectos, tanto a ativa aquisição da criança, como também o papel dos pais e do meio ambiente, para esclarecimento de como desenvolvem-se características individuais de personalidade masculina e feminina. Na sociedade em geral e nos subsistemas sociais, valem para homens e mulheres, diferentes normas e valores e ambos são confrontados com diferentes expectativas de comportamento e de tarefas.

A respeito dessas diferenciadas exigências e condições de vida, configuram-se "mundos" diferentes, desenvolvem ambos os sexos formas de individualidade que correspondem aos papéis sociais específicos para os sexos. Esses padrões são proporcionados pelos pais, pelos grupos de relações, pela própria família (poder emocional, poder de controle); são, também, transmitidos na escola e na profissão (poder de informação, poder de posição, poder de controle), assim como através da mídia (poder de informação). O indivíduo confronta-se com tudo isso

(Pfister, op. cit.). Ficam garantidos, assim, no sistema social, para a maioria das interações, a "validade dos padrões" ou o valor "público" (social) das normas de comportamento, sua continuidade, o que fomenta à conformidade (adequação ou adaptação). A "funcionalidade" do sistema exerce uma atratividade que mantém seu poder e atua na pessoa na medida em que ela é dependente do mesmo e não tem como abandoná-lo. Em relação às instituições citadas (família, escola, profissão) acontece o mesmo. Trata-se, aí, de uma interação a longo prazo: meninas e meninos, homens e mulheres, adequam não apenas seu comportamento, mas também suas concepções acerca das expectativas de papéis.

Concebendo-se, entretanto, a socialização "como um processo de aquisições, como uma realização do sujeito no campo das condições de produção e reprodução socializantes, tem-se ligado a essa aquisição, também, o potencial para a transformação" (Heinz, 1987:987). Isso significa que ambos os sexos podem não internalizar totalmente as características e modelos de comportamento existentes, que de forma alguma são imutáveis e livre de contradições. Homens e mulheres podem modificar tais modelos no enfrentamento ativo com os mesmos.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E SOCIALIZAÇÃO

4.1 Concepções científicas e sociais da Educação Física

A prática tradicional da separação dos sexos nas aulas de Educação Física fundamentou-se, por muito tempo, em concepções "científicas" - e em preconceitos, que a análise da visão "estereotipada" pode nos esclarecer - baseadas nas ciências naturais e aplicadas à Educação Física. Trata-se de uma concepção dualista de ser humano, entendido "como um ser formado de duas partes separáveis e autônomas" (Santín, 1985:123), ou seja, corpo e mente ou corpo e alma. Dessas "duas partes" a Educação Física tradicional ocupou-se com o corpo, visto como objeto, como máquina. Nas análises dessa "máquina" - como, por exemplo, os estudos da Biomecânica - a preocupação centra-se nas possibilidades de ação da mesma (rendimento motor) e com o produto final dessa ação.

Desenvolvendo-se dentro dessa concepção limitada de homem, que objetiva o estudo do corpo em suas possibilidades de ação, a Educação Física situou-se sob a ciência (ou filosofia) Positivista. Esta se interessa pelos fatos, considerando que à razão cabe simplesmente caracterizar e explicar esses fatos e não criticá-los (Sergio, s.d.), separando-os dos valores, postulados como neutros na realidade "científica". Para autores como Adorno, Marcuse e Horkheimer, a crença na

neutralidade dos valores representava, mais do que um erro epistemológico, uma posição ideológica hegemônica, característica da necessidade de manutenção da sociedade burguesa (Giroux, 1986).

Permeando uma concepção dualista e biologicista do homem, até a adoção por excelência da orientação esportiva na Educação Física dos últimos anos, encontramos também o pensamento médico-higienista. Este é transplantado das práticas sociais moralizadoras e higienistas da sociedade do início deste século para a Educação Física. Segundo Soares (1990:11), "esse pensamento definiu o caminho da Educação Física, delineou seu espaço e delimitou seu campo de ação e de intervenção na realidade educacional e social".

Outro componente das práticas (pedagógicas?) da Educação Física, adjacente às concepções até aqui apontadas é lembrado por muitos autores, entre os quais Liesenhoff (1983) e Siebert (1992). Trata-se do "papel disciplinador" da Educação Física, oriundo das práticas militaristas que foram seu "berço" e condicionantes das práticas corporais utilitárias ao sistema.

Os exercícios físicos tiveram, por longo tempo, caráter de "preparação para a defesa", ou seja, foram práticas disciplinares e instrumentais de caráter militar que, transpostos aos esportes normatizados, são até hoje praticados nas escolas.

Segundo Liesenhoff (1983), essas práticas começaram na Alemanha, com movimentos ginásticos, que proporcionavam o treinamento corporal, através de exercícios de ordem e disciplina, normalmente direcionados às grandes massas. Eram praticados em apresentações coletivas, em movimentos simétricos e unissonos, que transformavam corpos em couraças corpóreas e musculares. Estas, no contexto histórico, tinham (e têm) a significação de corpos adestrados, efetiva e instintamente

reprimidos pelo processo de civilização e socialização.

O adestramento do corpo, como nos lembra Foucault (1988) - e por isso, a atenção dedicada a ele - serve ao adestramento da pessoa, tem caráter funcional ao desenvolvimento da submissão e ao controle social (1).

Construído sobre as possibilidades dos exercícios físicos, elaborados em métodos ginásticos de origem européia e transplantados para a Educação Física brasileira, todo o "conhecimento" da área é orientado, por muitas décadas, pela visão mecanicista do corpo e pelos fins higienistas que estabelecem o caráter utilitário do exercício físico. Esse caráter incorporou-se às demais práticas introduzidas na Educação Física desde então e conciliou-se com a prática hegemônica na Educação Física escolar hoje, o Esporte, para os fins que a sociedade lhe estabelece. É importante ressaltar, assim, que a utilidade do corpo (mantida pelo exercício físico), também a partir dos padrões estabelecidos pela moral burguesa, no aspecto do trato e da compreensão do mesmo, estabelece a necessidade de tratamento diferenciado para o corpo masculino e o corpo feminino.

A "prática pedagógica" na Educação Física, segundo os aspectos abordados, culmina num planejamento de ações norteado pelos obje-

(1) Segundo Foucault (1988:127) a disciplina, sobre o corpo, "define como se pode ter poder sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)".

tivos da aptidão física (Soares, 1990), nos quais também se legitima a separação de turmas por sexo. Isto porque as aptidões, no limite do discurso biologicista - incluindo-se aqui as bases científicas fornecidas por disciplinas como a Anatomia e Fisiologia, que serviram, inicialmente, para organizar o conhecimento da Ginástica - restringem-se às físicas e portanto ao portador do físico, segundo as suas possibilidades/utilidades. Estas, como visto, estão pré-estabelecidas e precisam ser, via socialização, confirmadas ou não.

Objetivando estudar e desenvolver as possibilidades de ação do corpo, numa perspectiva histórica que incorporou à Educação Física os códigos do esporte normatizado e de rendimento, justifica-se para esta área a discriminação dos "diferentes corpos" - de homem e mulher - fundamentada por modelos biologicistas monocausais. Legitimam-se, deste modo, as concepções discriminantes e preconceituosas acerca das possibilidades de atuação de cada sexo e cerceiam-se as possibilidades pedagógicas dessa prática. Isto porque, na Educação Física, preconceito e discriminação associam-se àqueles modelos científicos que tentam "comprovar" que é a natureza (biológica) do homem que produz o comportamento humano. Tais modelos científicos "não consideram que, sobretudo, está 'o que é feito' com a natureza das coisas" (Pilz, 1983:125). Evitam-se, assim, na prática pedagógica, o questionamento sobre: a) o quanto os padrões de comportamento para cada sexo são arbitrariamente estabelecidos, condicionados socialmente e institucionalmente (por exemplo, o esporte); b) a quais interesses de poder servem os papéis condicionados (por exemplo, a exclusão da mulher do campo esportivo, face à sua função na manutenção da ordem burguesa).

Por outro lado, Sérgio (s.d.) lembra-nos que a imagem mecanicista do corpo, atrelada ao desporto, legou-nos uma visão de desporto

como saúde, enquanto exercitação mecânica dos músculos. Mas esta visão desconsidera o quanto é estressante o treinamento e a competição e que, nesse sentido, tais atividades podem até "não dar saúde".

Tal visão de ser humano é decorrente da adoção dos paradigmas da ciência positivista que, segundo Capra (1991:138), "levou a uma abordagem técnica da saúde, na qual a doença é reduzida a uma avaria mecânica e a terapia médica à manipulação técnica". Nesta perspectiva, o movimento humano é reduzido a movimento motor e, analogamente, a Educação Física é vista como o conjunto de possibilidades de manipulação técnica desse movimento. Ou seja, o desenvolvimento da motricidade, nessa visão, tem uma função similar à da terapia médica, de manutenção e/ou conserto do ser "máquina", ignorando a complexidade do ser humano: espiritualidade, intersubjetividade, intencionalidade, corporeidade (cf. Sergio, op. cit.). A relação entre intencionalidade operante e o mundo de vida, fundantes do ser numa visão fenomenológica, são negligenciadas nas concepções pedagógicas dessa Educação Física voltada às concepções positivistas e à uma política educacional que, principalmente a partir da década de 70, baseia-se na melhoria da condição física e na esportivização da Educação Física escolar dirigida ao desporto de alto nível (ver 2.4.2).

Neste aspecto, e confirmando que o esporte "não está a serviço da libertação do homem", Betti (1988:125) acentua que:

"A concepção é a de que o aluno e a escola devem servir ao esporte, e portanto, aqueles devem adaptar-se à este, e não o esporte estar a serviço dos interesses educacionais, caso em que ele é que deveria adaptar-se às características e interesses do aluno e da escola".

Soares (1990:98) praticamente resume os pressupostos tradicionais da Educação Física, situando-a como filha do Liberalismo e do Po-

ativismo. Do primeiro, diz a autora, a Educação Física "forjou suas regras para os esportes (...) dando-lhes a aparência de serem universais e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo próprio esforço". Do segundo, "absorveu com muita propriedade sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico...".

Assim, nos últimos tempos, as concepções, ainda predominantes, que norteiam as ações pedagógicas da Educação Física resumem-se a uma visão formativo-educativa do esporte. Nesta visão, os valores de ordem física, intelectual, afetiva e moral, repassados sócio-culturalmente, prestam serviço "à formação adaptativa ao meio organizado pela sociedade urbano-industrial", impedem uma educação crítica que venha a propor idéias transformadoras e dificultam um redimensionamento das práticas, que ultrapasse os estatutos/códigos da ação desportiva normatizada.

Antes do esporte normativo ser transposto oficialmente às práticas escolares, no entanto, algumas teorias influenciaram sobremaneira na discriminação dos sexos na prática da Educação Física escolar. Por isso, antes de retomar a problemática mais específica da relação Esporte-Educação Física, abordarei algumas dessas teorias.

4.2 Fundamentação pedagógica das teorias da Educação Física para as aulas em separado por sexos

Para Kugelmann (1980) é fundamental a contribuição que as teorias de Buytendjik, Mockelmann e Remplein deram, nos anos 50 e 60, na Alemanha e em outros países europeus, para a fundamentação das aulas de Educação Física em separado por sexos. Para nós, a influência dessas teorias pode ser indireta, porque não são teorias estudadas nos nossos currículos de formação de professores de Educação Física. Mas, certamente, têm influência indireta, na medida em que predominaram nas concepções de movimento e, assim, nas práticas corporais européias, que são as transplantadas culturalmente para o^o nosso meio. Ou seja, nós vivemos, no campo da Educação Física e do Esporte, também, na mesma cultura ocidental.

Para Buytendjik - que já questionava os métodos das ciências naturais como não válidos para a compreensão do comportamento humano - serve a idéia de uma aprendizagem, na qual os acontecimentos vividos caracterizariam a dinâmica do comportamento humano. Ou seja, o autor fundamentava a "diferença de ser dos movimentos masculinos e femininos" nas vivências do indivíduo. Ele admitia um princípio de vida masculino e um feminino, ao qual seriam ordenados os grupos específicos de ação. Assim, "todo trabalho, provimento de alimentação, defesa, agressão e fuga é masculino; toda conservação, cuidados e todas as relações com as coisas correspondem aos princípios femininos de vida" (Buytendjik, apud Kugelmann, op, cit.:17).

Concordo com Kugelmann que, limitando-se tal afirmação à análise genérica de categorias do comportamento, o ponto de vista filosófico de Buytendjik seria muito interessante. Como, de resto, é a sua

teoria para a Educação Física, no aspecto do resgate da intencionalidade do sujeito que se move. Aspecto este perdido nas teorias tradicionais da área, que estudam o movimento humano no seu aspecto puramente motor, como já colocado. A grande limitação dessa concepção, apontada por Kugelmann, é que, a partir daí, Buytendjik desenvolve uma "tipologia" ou "teoria geral do comportamento e movimento humano", que forneceu à Educação Física um argumento para a legitimação da discriminação da aprendizagem do movimento, no que se refere à especificidade dos sexos, no ensino da Educação Física. Quer dizer, os princípios femininos e masculinos, foram aplicados ao sexo da pessoa, referindo-se, respectivamente, às possibilidades (ex)clusivas de mulheres e homens.

Alguns fenômenos atuais no Ensino da Educação Física - como a discriminação de papéis referidos ao sexos, objeto desta pesquisa - podem ser explicados através da apropriação acrítica dessa tipificação pela teoria do exercício corporal. Uma tipificação que fundamenta, para a aprendizagem do movimento, as formas específicas de movimento para os sexos, pressupondo uma imodificável natureza dos mesmos e a coloca como válida geral e intemporalmente. O que desconsidera, no mínimo, a cultura como determinante da socialização e, assim, do desenvolvimento humano.

A natureza dos sexos torna-se aí imutável, o que Kugelmann (1980), apoiada em Seiffert, critica com a relatividade do método fenomenológico: através das interpretações subjetivas das experiências de vida, não se pode deduzir leis gerais. Pois, na perspectiva fenomenológica, as conclusões têm sempre um horizonte específico, temporal e historicamente limitado. Comprovações específicas de diferenças "necessárias" de movimento, para homens e mulheres desviam-se da compreen-

ção do processo histórico e, com isso, das transformações sociais.

Baseado na sua tipologia, Buytendjik descrevia, por exemplo, a masculinidade de uma expressão motora num "acento da pausa" do andar masculino. O andar masculino mostra através dessa pausa - o espaço divisor de um passo e outro - o seu passo forte. O andar feminino era mais fluido e circular que o masculino. Masculinidade e feminilidade assim, poderiam ser evidenciados numa contraposição do andar masculino e do feminino (uma expressão motora sexuada?). Nada contra sua idéia de que o andar masculino seja "forte" e o feminino "fluido", mas o significado dessa diferenciação, quando transposta aos códigos normativos do desempenho motor, limita, principalmente às mulheres, a participação em experiências motoras significativas.

A partir da observação dos brinquedos infantis, Buytendjik salienta que a tendência dos meninos ao jogo de futebol e das meninas ao jogo de handebol, não se reduz à explicação de uma diferença muscular (o que é correto, no meu entender), ou à explicação a partir de motivos racionais. Ele fundamenta que

"as diferenças são resultantes da maneira de ser (Daseinsform) de cada sexo, de seu encontro com o mundo, da vivência da própria corporeidade e seu significado. O chutar diferencia-se significativamente do lançar: em primeiro lugar, o chutar é mais agressivo que lançar, e em segundo, pertence ao lançar o receber, o agarrar e o prender; ao chutar corresponde o chutar de volta. O chutar, como movimento é, sobretudo, expansivo...é especificamente masculino.(...) De qualquer forma, não chutar é feminino!"(Buytendjik, apud Trebels, 1986, s.p).

Tais afirmações, que Buytendjik desenvolve sobre situações de movimento no esporte, querem explicar porque alguns esportes são adequados aos homens e não às mulheres, como, por exemplo, o futebol. Pa-

ra isso, o autor ainda acrescenta:

"A diferença mais significativa entre lançar e chutar é que o chutar, mais do que o lançar, provoca uma perda da unidade da postura, da forma normal do corpo. No forte afastamento das pernas (no chute) nós podemos ver também o contrário do significado da saia feminina. Chutar como movimento é sobretudo expansivo! Pode-se muito bem lançar que nem uma moça, e moças certinhas(2) lançam de uma forma característica, o que quer dizer menos centrifugal - mas pode-se chutar apenas como um homem, até mesmo se se é mulher".(Buytendjik, apud Trebels, op.cit., s.p.).

Creio existir, nessas afirmações, uma redução da compreensão de possibilidades do movimento humano, em relação aos sexos: esses movimentos esportivos, se relacionados aos princípios de vida masculinos e femininos de Buytendjik, apresentam algumas contradições como, por exemplo: se agarrar é feminino, este movimento não seria tão utilizado por homens, nos jogos (futebol, basquete, handebol, etc.); se chutar é expansivo porque provoca uma abertura, um afastamento, uma ampliação do movimento no espaço (o que acontece com o "afastamento das pernas"), o lançar também o é, porque se configura da mesma forma.

Creio que, na polarização entre receptivo e expansivo, Buytendjik complica bastante até mesmo o entendimento das funções dos participantes de um jogo, do mesmo sexo, se consideradas estas funções sob os significados dos movimentos, que o autor lhes atribuiu.

A teoria de Rempleim (apud Kugelmann, op. cit.) influenciada por Buytendjik, não deixa menos a desejar para as concepções coeducativas em Educação Física. Ele desenvolve uma teoria mais psicológica, no sentido de "caracterizar os tipos sexuais", atribuindo à personali-

(2) A expressão "richtige Maedchen", utilizada pelo autor, quer descrever moças que atuam correspondentemente aos padrões sociais convencionais para o seu modo de agir.

dade feminina e masculina, todas as já tradicionais diferenciações que tem sido apontadas na histórica cultura ocidental, conforme destacam os vários autores que tem se preocupado com esta questão das diferenciações entre homens e mulheres (e. o., Kugelmann 1980; Zitzmann, 1989; Meinberg, 1984). Para o tipo feminino Remplein identifica um enraizamento no nível profundo dos sentimentos, que se desvia das determinações biológicas. São os sentimentos de dependência, clareza de pensamento, determinação e sugestionabilidade, paciência nos esforços e sofrimento. Para o tipo masculino, o autor identifica espírito e força, harmônicamente conjugados; uma distância significativa entre o "eu" e o "mundo", cada um destes com seus limites bem definidos; e ainda, a preponderância de aspirações materiais, a acentuação da compreensão intelectual, a abstração e sequência lógica de pensamento. Por essas diferenças, para Rempleim, a mulher nunca alcançará o mesmo rendimento que o homem nas Ciências, nas Artes e na Técnica. A mulher é vista, com primazia, como "um ser dedicado ao próximo". Isso se fundamenta na "disposição da vontade", de cada sexo: como masculino, prepondera a "energia da vontade", como feminino, a "elasticidade da vontade".

No decorrer do desenvolvimento do jovem, Rempleim indica, também, "condições mentais" diferenciadas que valem para as brincadeiras (boneca x jogos), para os talentos (língua, organização doméstica, cuidados familiares x cálculo, física, esporte) e para o pensamento (moças apreendem mecanicamente e rapazes significativamente). Essas diferenças psíquicas estabelecem-se, para o autor, nos primeiros anos de vida.

Ainda Moeckelmann (apud Kugelmann, 1980) fundamenta características específicas para os sexos como condicionadas pela "forma de ser" de cada sexo, que são por isso invariáveis. Ele afirma que "o ca-

ráter dos sexos se funda já nas brincadeiras infantis para a vida futura. Para os meninos, em direção à luta e para as meninas, em direção à representação e à forma agradável" (Kugelmann, op.cit:21). Os meninos são mais persistentes do que as meninas da mesma idade e as meninas sentem-se a "salvo" no mundo doméstico. Nessa fase, o autor considera crianças de 6 a 10 anos. Para as aulas de Educação Física na faixa etária dos 11 aos 14 anos, não aconselha os mesmos jogos para meninas e meninos. Pois as disposições de ambos são diferentes: as meninas não se inclinam aos jogos competitivos; enquanto a constituição física dos meninos (braços e pernas longas, força de ombros e peito) leva ao abarcamento do espaço, a suportar choques e pressões, ao domínio das resistências.

O significado dessas teorias - com as quais pretendi exemplificar a orientação genérica da Educação Física tradicional sobre a tipificação dos sexos - pode ser, resumidamente, formulado como uma limitação da "consciência hermenêutica" na ciência pedagógica.

Segundo Merleau-Ponty (apud Trebels, 1992), a corporeidade é o "modo do nosso ser-no-mundo", o que Buytendjik tentou captar para formular sua teoria. Tamboer, apoiado nesses pressupostos (apud Trebels, op, cit.), afirma que "só se pode falar de uma concepção de corpo relacional, quando o corpo é tipificado no mundo enquanto uma relação intencional, ou então, quando se trata de uma compreensão-de-mundo-pela-ação" (3). Ora, uma compreensão de mundo pela ação implica, a meu

(3) Tamboer (apud Trebels, 1992), apoiado em Merleau Ponty, desenvolve uma diferença conceitual em dois níveis para os diferentes entendimentos de corpo. Ou seja, uma concepção de corpo substancial ou corpo objeto, e uma concepção de corpo relacional ou corpo sujeito (ver também Kunz, 1991).

ver, entender porque os indivíduos estão fazendo neste mundo determinada ação. O que Buytendjik negligenciou quando estabeleceu sua tipologia, sem refletir e criticar as manifestações de contradições do fenômeno estudado (o movimento humano típico para os sexos), bem como as possibilidades de sua auto-superação. Pois, o estar fazendo num determinado mundo uma determinada ação, não significa "ver apenas como as coisas procedem", uma vez que isto, "pode ser uma maneira insuficiente e inadequada de compreender a gênese do sentido" (Rezende, 1990:55).

Parece-me que Buytendjik, assim como Mockelmann e Remplein, considerada aqui a perspectiva fenomenológica, limitou-se ao "interpretar, entender e estabelecer normas" da consciência hermenêutica, sem questionar as condições sociais daquilo que é encontrado. Poder-se-ia dizer, talvez, que faltou uma terceira, quiçá a segunda etapa da investigação fenomenológica (4), com o que suas conclusões "têm contribuído muito mais para a reprodução do sistema, ou quando muito para a consciência do seu vigor auto-reprodutivo, do que para sua negação revolucionária" (Rezende, op. cit.:58)

(4) Conforme Rezende (1990:58) a busca do sentido, na análise dos fenômenos da educação, implica em três momentos necessários, que são, resumidamente, em sua sequência: a constatação do fenômeno, com levantamento de dados e descrição da realidade; a apreensão do mesmo, com a crítica a suas contradições; e finalmente, a "projeção prospectiva, capaz de evidenciar como as contradições e as possibilidades podem ser exploradas em vista de uma outra realidade, de uma situação histórica julgada preferível e desejada pelos sujeitos".

4.3 O lugar do Esporte na Educação Física

É significativa e preponderante a análise do esporte no âmbito da Educação Física porque aquele tem sido o conteúdo principal desta. Através do estímulo às concepções, interesses e formas de comportamento específicas no esporte, e através da organização de condições polarizantes dos sexos na aula de Educação Física, as desigualdades são reproduzidas, nesta área.

É bem verdade, também, que face às condições sócio-culturais de desenvolvimento dos papéis (formas de comportamento), até aqui vistas, não se pode afirmar que "o Esporte" é responsável pela manutenção das diferenças entre os sexos na Educação Física escolar. As causas destas estão no processo de socialização como um todo. "O comportamento masculino e feminino é sempre resultado dos variados aspectos do processo de Socialização, de uma interação entre indivíduo e sociedade" (Lehr, apud Kugelmann, 1980:38).

Conhecendo-se as condições históricas da Educação Física, sabe-se que o "uso", quase exclusivo, do esporte nas escolas tem sido um importante mecanismo de reforço à estereotipia sexual. Esse uso, a meu ver, relaciona-se com "condições sociais dadas", do professor, da Escola, da sociedade. Isso quer dizer, que num contexto onde não se objetivem mudanças, o Esporte fornece, tanto ao aluno quanto ao professor, a possibilidade de confirmar "o que está aí". Eles não precisam, assim, pensar e executar alternativas. É antes de tudo uma situação de acomodação, principalmente para o professor. Isto porque o Esporte "tem suas regras", que precisam ser seguidas. O professor pode se isentar de ter que modificá-lo, também por ser algo valorizado socialmente. O uso do esporte, na Educação Física, significa para os profes-

sores o que se pode chamar uma "facilidade pedagógica".

Um outro aspecto, com relação ao uso do Esporte na escola é apontado por Maraun (apud Meinberg, 1984) e se refere aos objetivos que não são explícitos nos planos de ensino, ou seja, o que a autora chama de "plano oculto". Ela cita, por exemplo, as festas e competições esportivas, como fazendo parte desses "objetivos ocultos", pois através deles se alicerça o pertencimento da escola à sociedade de rendimento. Outro exemplo citado é o até aqui citado oferecimento (e fomento), nas aulas de Educação Física, de ações motoras segundo os modelos e princípios do esporte de rendimento. Com isso, a aula preenche uma função socializante dentro do sistema de ações do esporte extra-escolar. Estas ações orientam-se sempre nas idéias de competição que, ininterruptamente e sem alternativas, são repassadas na escola.

Investigações empíricas comprovam que as meninas são sempre mais sujeitas do que os meninos aos interesses e sensões dos pais (Kugelmann, op. cit.), devido às condições em que se socializam na família e que influi na estrutura de interesses e ocupações de lazer. A escolha das opções de lazer para elas é mais limitada, através, mesmo, de um maior número de proibições e ocupações domésticas que recebem.

Kroener (apud Klein, 1983)) verificou, com relação ao direcionamento dos interesses das crianças para o esporte, que este está profundamente ligado à identificação com o modelo do mesmo sexo (ver 3.4). Isto significa que as meninas tendem menos para o esporte, porque suas mães se interessam menos, também, pelo esporte e o mesmo acontece com os meninos, em relação aos seus pais. Nesse sentido, Klein (op.cit.) verificou que, no tempo livre, os homens têm ocupações mais ativas - incluindo-se aí as atividades esportivas - e voltadas para si mesmo, enquanto as mulheres dirigem suas ações mais "aos ou-

tros" - atividades beneficentes, visitas a amigos e parentes, escrever cartas, etc. A menor participação das mulheres no esporte, sua menor exercitação física, aparece ao autor muito relacionada aos princípios organizacionais da vida familiar.

Chega-se à conclusão, através dos relatos destas investigações, que há um forte vínculo entre a formação escolar - a socialização para as atividades corporais - e o comportamento no tempo livre.

Esse vínculo, se caracterizou nas práticas de tempo livre relatadas pelos escolares entrevistados. Todos os (nove) meninos e rapazes entrevistados, praticam ou praticaram - considerando-se que, apenas momentaneamente, um não estava em treinamento por motivos de trabalho - esporte no tempo livre, seja na forma de treinamento (como esporte amador), seja como lazer. Significativo foi que a maioria - sete deles - tem o futebol como esporte preferido, o que é um esporte comumente só oportunizado para os rapazes, tanto na escola, quanto fora dela, na nossa realidade local. Quanto às meninas (também nove), de forma genérica, indicaram forte ocupação com as tarefas domésticas no "tempo livre": uma delas apenas joga futebol "de vez em quando com os meninos" e duas delas tem atividade física regular fora da escola. Significativamente, estas atividades não são oferecidas na escola - dança e nado sincronizado. As demais meninas, no tempo livre, ocupam-se mais do que os meninos com tarefas mais passivas: brincar de bonecas, assistir televisão, ouvir música, etc.

Considerando-se que os rapazes tendem mais para as atividades esportivas do que as moças, no mínimo em relação à forma como se desenvolvem essas atividades, aquela "facilidade" antes referida constitui-se na adequação que o professor faz das tarefas da aula de Educação Física à essas disponibilidades de um e outro sexo. Pode-se dizer,

então, que até certo ponto o esporte servirá de "bode expiatório" na "vivência das diferenças", por seu caráter de exclusão de possibilidades, mediatizado pelas normas que o compõem. É ele que contribui, com isso, para que as meninas sejam menos interessadas no esporte de Lazer, já que as modalidades esportivas oferecidas na escola não são tão constantes na sua prática do tempo livre. Kroener (apud Klein, 1983) apresenta este como um dos motivos que levam as meninas a se desinteressarem pela prática do esporte no tempo livre: conforme a orientação que a ele é dada na escola, ele enfatiza ou não a sua prática fora da escola. Os fatos, se não comprobatórios a nível do todo, devem aqui, pelo menos levar-nos à reflexão. Por que os meninos, quando praticando esporte fora da escola, fazem-no em modalidades oferecidas na escola, como basquete, volei, futebol? Por que as meninas, quando o praticam, fazem-no em modalidades não oferecidas na escola, como dança, natação? E isso se reforça, na opinião da autora, no fato de que os professores negligenciam a preparação das aulas de Educação Física para as meninas, e à elas mesmas, por considerarem o esporte menos importante para as meninas do que para os meninos, conforme resultados de uma investigação sua (5).

Verifica-se, assim que o esporte, como conteúdo da Educação Física escolar, tem influência direta na socialização específica para as atividades corporais, esportivas e de Lazer. Nesse sentido, a Educação Física escolar afirma e reforça os comportamentos específicos para os sexos, muito por seus objetivos, conteúdos e métodos, do que pela car-

(5) Ver também esterótipos sexuais em professores de Educação física, na tese de Romero (1990).

ga internalizada na primeira instância socializadora, a família.

Para Kroner (apud Kugelmann, 1980), assim como para muitos outros autores, como fenômeno esportivo de Lazer, o Esporte contribui para a perpetuação de papéis de homem e mulher, já que cada um se orienta especificamente nesse papel para atualizar capacidades motoras de ação.

Atualizar capacidades motoras de ação no mundo dos esportes remete-nos à pergunta: quem pode atualizar essas capacidades num contexto que conota às possibilidades masculinas de ação? Parece, à primeira vista, que a resposta só pode ser: o homem! Mas numa perspectiva, que não pode ser ignorada (e relativa ao conteúdo da Educação Física), a resposta poderia ser também: todos os seres humanos que reconheçam em si o potencial para essas possibilidades masculinas, sejam homens ou mulheres!.

Considerando-se, no entanto, o processo de socialização num contexto reprodutor, sabemos que o "masculino" é visto no homem e O mundo dos esportes é masculino.

Quer-se retomar rapidamente essa visão.

4.3.1 O mundo dos esportes: um mundo ainda masculino!

Se o Esporte não existe independentemente de uma imagem social, como fenômeno social ele transforma-se correspondentemente à sociedade na qual existe. Tratamos aqui, então, de uma tendência social a qual o esporte segue, sendo este, assim, uma realidade socialmente construída!

Já vimos que o esporte moderno desenvolveu-se segundo a moderna sociedade industrial (ver 2.3), adotando desta os seus princípios. Esse desenvolvimento é quase que exclusivamente determinado pelos membros do sexo masculino. Daí não é de se admirar que o esporte moderno seja determinado por formas masculinas.

Quais são, então, as características essenciais do mundo esportivo masculino, que tem sido transmitido/reproduzido na aula de Educação Física e que tem tido uma valorização social positiva?

Brodtmann/Kugelmann (1984) indicam-nos, em primeiro lugar, a acentuada, e essencial, orientação ao sucesso na concorrência. Essa orientação expressa-se, segundo eles, mais ou menos, no desejo de se impor frente aos outros, mas também face ao próprio corpo, na alta disponibilidade para o risco e no enfrentamento dos limites da agressividade no agir esportivo. Essa característica marcante faz com que a escolha entre as possibilidades de expressão, que se apresenta aos esportistas, resume-se à de expressão ufanista do triunfo do ganhador ou à expressão do desespero do perdedor; é permitido ainda uma tímida manifestação de dor em situações mais graves de lesões. As maiores aspirações nesse mundo esportivo masculino são o treinamento e a luta racionalmente planejados e executados.

"E ao mesmo tempo, um mundo fechado, que fundamentalmente impede transformações espontâneas do jogo e das regras da competição, impede a redução de aspirações ao sucesso, que viesse em favorecimento dos mais fracos, e impede a adequação às necessidades subjetivas dos seus participantes" (Brodtmann/Kugelmann, op.cit.:11).

E, também, um mundo que, persistentemente, se separa do resto do mundo de vida dos seus praticantes, colidindo muitas vezes com seus interesses familiares e profissionais. Ou seja, é um mundo que acaba

se constituindo em tudo isso, família, profissão e vida para os que aí puderem ser bem sucedidos.

Mas o mundo dos esportes, no sentido em que até aqui foi caracterizado, pertence também às mulheres, mesmo que ainda em menor grau. Nesta perspectiva pode-se perceber como, no Esporte, as mulheres pertencem ao mundo masculino. Investigações como a de Soares (1988), que mostram como vêm se reduzindo as diferenças entre atletas homens e mulheres, provam que não se pode estabelecer limites rígidos entre diferenças de rendimento de homens e mulheres, no esporte.

Dessa forma, a visão do esporte de rendimento como um domínio de ação de quem tem o melhor desempenho, é bem caracterizada pelas possibilidades que os atletas (homens e mulheres) vêm no padrão de ações e na condição física, que tradicionalmente são vistos como masculinos.

Isto aparece nos depoimentos de Ana, Mila e Fátima, três atletas da categoria adulto (amador), que são professoras também. Apesar de não fazerem nenhuma restrição ao tipo de esporte que cabe à mulher e ao homem - e isto porque, como diz Mila, os movimentos que caracterizam os esportes são os mesmos para os dois sexos -, preferem jogar ou treinar com os homens. Os argumentos apresentados se registram assim: "...a mulher é muito mais delicada... os homens, não é que tenham mais força de vontade, mas parece assim, que por eles serem mais dinâmicos, mais ousados, rende mais... Eles mesmos batem uns nos outros, ficam lá 'tudo roxo' e continuam... eu sempre fui muito forte, sempre que me machuquei, continuei em pé... eu me identifico muito mais com eles" (Ana). Mila afirma que "... treinar com os homens é melhor, porque você visa sempre o melhor resultado" e Fátima conta que "...após o treino do time feminino, eu participava do treino masculino para me-

lhorar a performance num jogo mais forte... então, eu e outras que não tem medo de levar 'porrada' preferimos jogar com homens junto".

Tais opiniões, a meu ver, são expressões do modelo internalizado em relação ao esporte; podem exemplificar a "brutalidade" e agressividade do esporte masculino, bem como as características mais comumente "típicas" do homem, como tanto já se viu na literatura e nos depoimentos registrados em outras investigações. As ações "masculinas" no esporte tendem a servir de modelo para a prática deste, o que se transpõe para o esporte escolar, buscando-se sempre "os melhores resultados" também nessa prática. O melhor resultado não é aquele que se obtém aproximando-se do seu modelo? As ações "femininas", que não têm sido tomadas como modelo, pelo menos na prática de movimentos desportivos, ficam assim negligenciadas e seus portadores, mal atendidos.

E claro, para mim, que a partir de comprovações como a de Soares (op.cit.), as características do esporte Olímpico podem perder a "identidade" de masculinas em pouco tempo, já que, se igualando as possibilidades, estas poderiam ser tidas como femininas também.

Esse, todavia, é o mundo do esporte Olímpico, onde qualquer atleta mulher pode superar em flexibilidade, rapidez, resistência e força o homem comum sedentário. O mundo esportivo no qual a maioria dos homens e mulheres pode se movimentar, pelo menos enquanto as mulheres forem nele minoria, é um mundo masculino!

4.3.2 Existe então um mundo feminino dos esportes?

Desde que os anseios emancipatórios engajaram a mulher em atividades físicas, o direcionamento destas atividades tem sido mais voltado para os aspectos de saúde, da estética e do bem-estar consigo mesmo (Rose, 1992). Sendo assim, no que diz respeito à prática dos esportes normatizados, a participação feminina adquire uma outra conformação da dos esportes masculinos. Mesmo esta participação dando-se em esportes onde se desenvolvem ações de movimento segundo o padrão estabelecido, por exemplo o Basquete, que têm um modelo técnico de movimento igual para homens e mulheres, a orientação de sentido seguida pelos grupos femininos é outra - não pensado aqui o esporte de rendimento.

E outro o comportamento que se expressa, nesses grupos esportivos, onde Brodtmann/Kugelmann (1984) verificaram situações em que o espírito do "ter sucesso" não desempenha um papel importante. E o que acontece nos grupos femininos de jogos, nas sessões informais de ginástica e, raramente, também em grupos esportivos masculino, que se constituam pelo prazer de se encontrar e realizar movimento - em alguns casos a "pelada" do fim de semana.

As características de um mundo esportivo mais feminino deixam-se reconhecer em outras concepções de esporte, de corpo, de coleguismo, do próprio contexto desportivo e do mundo de vida. Configuram um contexto onde é muito mais importante se entender em um grupo, sentir simpatia pelo outro e demonstrá-lo. É o contrário das equipes esportivas competitivas, que caracterizam o mundo masculino dos esportes, onde o relacionamento dos componentes de equipe é determinado pelos objetivos neutros das ações conjuntas. Esta neutralidade confirma, no-

vamente, a opinião de Fátima (atleta): ela admite que o jogo pode ser misto se todos forem igualmente fortes, porque todos devem ter as mesmas condições de atingir os mesmos objetivos. Esse princípio não é o exigido no jogo de lazer das mulheres como afirmam, entre outros, Kugelmann (1984), Panafieu (1983) e Rose (1992).

No mundo feminino dos esportes, são escolhidos jogos com poucos participantes, pouco risco, baixa normatização, menos contatos agressivos e movimentos simples. Nesse contexto é maior a aceitação de se inserir em tarefas, jogos e outras possibilidades de movimento, às quais não se está acostumado. Isso esclarece, também, que em medida crescente são experimentados e praticados novos caminhos de vivências corporais, que contradizem a compreensão tradicional do esporte (como exercícios de Yoga, treinamento Autógeno, etc.).

Generalizando observações feitas em grupos que desempenham esta forma do Esporte, Brodtmann/Kugelmann (1984) indicam algumas características do mundo esportivo feminino:

- substitui as aspirações ao sucesso na concorrência, pela satisfação de jogar com o outro e de conseguir executar os movimentos;
- apresenta grande sensibilidade para os sinais corporais (diminuição do esforço, antes que os músculos e as articulações doam);
- predispõe à expressão dos sentidos, até o poder rir de si mesmo;
- mostra uma escolha de companheiros de equipe por simpatia, em vez de por critérios de rendimento, e a aceitação de fracos e inabilitados em geral;
- serve à conduta orientada por critérios emocional-subjetivos, em vez de critérios lógico-rationais;
- permite o desenvolvimento de fantasia e criatividade;
- é mais "lúdico" do que "sério";

- interrelaciona o mundo esportivo com o mundo de vida.

O mundo feminino dos esportes é, então, aquele que conduz mais ao lazer, do que ao rendimento.

Na contraposição das possibilidades expressas pelos dois mundos esportivos, respectivamente para feminino e masculino - cooperação/competição, sensibilidade/racionalidade, criatividade/produktividade, ludicidade/seriedade - evidenciam-se os "polos" que o esporte, como praticado nas escolas, não deixa, por enquanto, conciliar.

A orientação ao esporte enquanto lazer, na prática pedagógica, deve passar pelo redimensionamento das possibilidades oferecidas por esses polos e pela compreensão de que são culturas construídas em relação aos papéis sexuais, pois que tal como ocorrem atualmente, geram a oposição e não a interação de ações nas práticas de movimento.

4.4 As dificuldades da prática conjunta da Educação Física e do Esporte à luz de duas culturas de papéis sexuais

Vários autores (Brodtmann/Kugelmann, 1984; Pilz, 1982; Zitzmann, 1989; e. o.) que relatam suas experiências coeducativas com meninas e meninos, consideram que a prática em conjunto pode ser uma das mais difíceis tarefas da Educação Física escolar. As primeiras tentativas neste sentido têm representado para os professores, na realidade alemã, situações semelhantes às relatadas no primeiro capítulo: meninas e meninos procuram formar grupos homogêneos por sexo, procuram manter uma razoável distância entre os grupos, no espaço disponível, e ainda demonstram grande insatisfação inicial a respeito da proposta. Já foi dito como isso repercute semelhantemente também em grupos de adultos e jovens.

A partir dessas constatações, ao perseguir-se o objetivo de um esporte em conjunto, ou de uma aula de Educação Física em conjunto, e conhecendo-se as causas fundamentais de tais recusas, há que se buscar estratégias que possam ser bem sucedidas, num empenho pedagógico que promova a superação dos obstáculos.

Considerando-se as consequências da socialização do indivíduo, sabe-se que as meninas e meninos trazem para a Educação Física escolar uma "história de vida", e que suas concepções e comportamentos não se desenvolvem isoladamente do esporte que conhecem dentro e fora da escola.

É preciso esclarecer, neste ponto, que as expressões "meninos" e "meninas" estão sendo utilizadas no sentido que tradicionalmente são vistos, um menino típico e uma menina típica - aquilo que em nosso cotidiano, ou senso comum, vale como a "regra geral" para designá-los.

Na verdade, encontram-se desvios consideráveis dessa imagem padrão, no tanto quanto isso depende de condições diferenciadas de desenvolvimento, como, por exemplo, a classe social à qual pertence a criança e, principalmente, o tipo de educação familiar.

Vários autores (Brodtmann, 1979; Kugelmann, 1980; Meinberg, 1984; e. o.) mencionam diferenças maiores encontradas no âmbito de um mesmo sexo, do que entre alguns indivíduos de sexos diferentes. Exemplos disso, podem ser encontrados mais facilmente do que se imagina, com uma observação atenta dos grupos escolares da faixa etária de até 10-11 anos de idade, em aulas de Educação Física ou em outras atividades extra-escolar: pode-se comparar uma menina robusta, forte e ativa, que gosta de jogar futebol, muito mais com os meninos ativos da mesma idade, do que com meninas mais "delicadas", ou fisicamente mais frágeis, que não gostem de movimentos mais expansivos como os desse jogo. Da mesma forma, meninos tímidos e inibidos, que evitam contatos corporais mais fortes no jogo, tem mais afinidades, possivelmente, com a forma de ser da média das meninas, do que com os de seu próprio sexo.

Sendo assim, os esboços de mundo esportivo, masculino e feminino, anteriormente apresentados, pretendem trazer luz a uma dificuldade fundamental que se apresenta à prática conjunta de meninos e meninas em aulas de Educação Física. É a necessidade de consideração e respeito às respectivas capacidades dos até aqui "típicos" meninas e meninos.

Em vista da "inferioridade" física (constituição e condição) das meninas e mulheres, "em geral", em (cor)relação aos homens, aquela necessidade de consideração deve ser mais encaminhada aos meninos e rapazes que, por outro lado, têm que tê-la aos mais fracos do mesmo sexo. A vivência no cotidiano escolar mostrou-nos que isso já acontece

entre meninos e rapazes, que tendem a ser camaradas com seus companheiros. Com isso, pode-se dizer que o objetivo social a ser atingido, como essa disposição de ajudar o outro só é alcançado em parte.

O que fazer para encaminhar ao outro sexo tal consideração?

Acredita-se que uma compreensão sobre a existência de duas culturas de papéis sexuais, como encaminhada por Brodtmann/Kugelmann (1984) pode ajudar. Esses autores afirmam que isso "significa compreender e avaliar um papel sexual não como uma característica de personalidade, mas como expressão de uma cultura" (op. cit.:12). O conceito de "papel sexual cultural" significa que uma série de diferenças entre homens e mulheres em nossa sociedade - inobservadas muitas afinidades entre os dois sexos - são condensadas numa imagem que é resultado de culturas (hábitos de vida, objetos de uso, comportamentos, valores, etc.) desenvolvidas diferentemente para os sexos.

As diferenças significativas entre essas duas culturas, em muitos campos da nossa vida social, já foram apontadas por vários autores. São, entre outras, os modelos de comunicação (diferenciadas formas de expressão mímica e gestual, como a expressão da alegria, tristeza, etc.); o pertencimento a grupos; os objetos de uso cultural (como os já citados diferentes brinquedos, diferentes acessórios e cuidados corporais); jogos e funções sociais como a profissão (como as citadas brincadeiras de meninos e meninas, que têm, respectivamente, mais risco e menos risco); capacidades (dos homens espera-se, por ex. que desenvolvam habilidades mecânicas e das mulheres capacidades emocionais).

Como diz Pereira (s.d.:3) "a socialização para papéis sexuais no tocante às atividades em geral, e ao esporte em particular, começa cedo" e, em virtude dessas diferenças estabelecidas culturalmente,

torna-se fácil reconhecer o pertencimento do indivíduo à uma ou outra cultura: "este é um menino!" ou "esta é uma menina!".

Contudo não deve-se deixar de observar que movimentos culturais podem fazer vacilar características típicas de papéis sexuais. Na atualidade existem tendências fortes à aquisição de uma conduta mais feminina também para os homens. Por exemplo, em virtude do crescente engajamento das mulheres na vida profissional ("fora de casa") os homens começam a assumir tarefas mais "caseiras", como cuidar dos filhos e participar dos serviços domésticos (6).

Se não vistas as diferentes formas de comportamento no esporte como expressão de estereótipos de papéis contraditórios, mas sim como diferenças condicionadas culturalmente, tem-se uma nova luz sobre as dificuldades da prática conjunta e dos possíveis novos incentivos pa-

(6) Com relação a esse fato, existe uma análise que, a meu ver, pode ajudar para uma compreensão dessas duas culturas e para um encaminhamento a uma nova conduta. Encontra-se na teoria psicanalista feminista, a respeito da necessidade de participação dos homens nos cuidados e na educação dos filhos. Essa análise pode servir à desconstrução da identificação masculina desfigurada, segundo a psicanálise, pela separação da mãe. Esse, nessa análise, é o motivo pelo qual desenvolve-se a autoridade masculina - origem do patriarcado - contra a "autoridade feminina", que é o monopólio da criação dos filhos. Essa autoridade da mãe torna-se o "recipiente de hostilidade" inconsciente, após a dissolução da identificação primeira que tinha com a mãe. O patriarcado seria, noutras palavras, o processo de dominação da dominação. O cuidado conjunto, por pais e mães, de seus filhos, descaracterizaria o objeto de hostilidade primeira, a mãe, e não exigiria contra ela (transposta a todas as mulheres), mais tarde, a dominação. Descaracterizariam-se, também, os tipos de ação, que alojadas no sexo, provoca uma cultura tão desigual.

ra a sua solução. Um olhar na existência de duas diferentes culturas, deixa claro qual o rendimento será exigido de um rapaz que deve se modificar para a prática conjunta com meninas. Dele será esperado um "incorporar-se" à outras orientações de valores e qualidade de comportamento de uma outra cultura de movimento - que é também uma cultura de movimento humano. Ele deve perceber, **por isso**, que não é só um inserir-se noutra cultura, mas que ele não pode esperar das meninas que queiram praticar com ele uma forma habitual que ele pode. Ele mesmo precisa dar o passo à outra cultura.

Isso vale analogamente para as meninas, mas considera-se mais difícil para os meninos, que durante a aquisição de sua identidade de sexo, na nossa sociedade, apreenderam a olhar a cultura feminina como inferior. Como afirma Assumpção (1989:31), "os papéis e as qualidades atribuídos aos homens são, naturalmente, considerados mais importantes porque são eles (esses papéis) os que conferem poder a quem os detem". A autora lembra que a vivência na família leva a criança a supervalorizar/desvalorizar, os papéis exercidos conforme quem os desempenha. A criança observa, por exemplo, como as tarefas são divididas entre homem e mulher, quem "tem a palavra" nessa comunidade, quem aparece na TV, mais frequentemente, como personalidade importante, etc.

Da mesma forma como acontece com outras atividades/participações sociais, o esporte masculino recebe valorização e atenção especial na nossa sociedade.

Com isso, na necessidade de mudança de papéis (que aqui não significa uma simples inversão deles, mas a incursão em novos), o sexo masculino pode sentir a frustração do desprestígio de "descer" de uma posição supervalorizada, enquanto atuante "só" no âmbito dos Cânones sociais masculinos. Por aí entende-se, por outro lado, porque pode ser

mais fácil para as meninas de ultrapassar os limites de seus papéis tradicionais: na medida em que isso significa - face às valorizações sociais tradicionais - uma "promoção", de um "locus" social inferior para um superior.

Investigações de Brettschneider/Kramer (apud Brodtmann/Kugelmann, 1984) mostraram uma forte aceitação, por parte das meninas, da aula conjunta com os meninos (7). Por outro lado, verificou-se que elas, à medida que vão tendo mais idade, vão conformando uma resignação à forma de manifestação de sua cultura típica de sexo. Ou seja, afirma-se uma aceitação das diferenças, que tem como base uma afirmação da inferioridade, no mínimo, física. Uma das questões que se coloca é que essa inferioridade não existe, ou não existe indiscriminadamente, para todas: o fato é que muitas meninas não têm a oportunidade de vivenciar e afirmar suas potencialidades, semelhantemente à dos meninos.

O ideal seria que ambos os sexos aspirassem à incursão na cultura do outro sexo, como um alargamento de suas potencialidades. Ao mesmo tempo, como um aprendizado de que não existe uma superioridade e uma inferioridade nas diferentes formas de se praticar o esporte.

Tal aprendizado, que incorpora a compreensão sugerida de duas culturas, implica uma compreensão das possibilidades que, segundo Singer (1990), parecem inerentes à natureza do organismo humano. São possibilidades que se referem à "uma dualidade que parece ser a geradora de todas as dualidades psíquicas, a saber, a dualidade masculino/femi-

(7) O que aparece nas opiniões das meninas entrevistadas: sete das nove meninas aceitam sem restrições a aula conjunta de Educação Física, enquanto apenas dois dos meninos - também de um total de nove - aceitaram-na sem restrições. Os outros condicionam essa prática a alguns esportes, onde não haja necessidade de contato corporal.

nino" (Hendler, apud Singer, op.cit.:11).

Essa dualidade se expressa na Androginia, um conceito que pode ser culturalmente resgatado, para uma possível nova forma de interpretação dos papéis sexuais. Isso ensejaria, uma possível nova forma de relacionamento entre os sexos, a ser transposta para o esporte, para o jogo e para as demais atividades da Educação Física.

4.5 Androginia

"Investiguei as páginas da história para saber o que as pessoas pensaram sobre o amor, e em toda parte deparei-me com o andrógino fitando-me com seu enigmático sorriso, um sorriso não inteiramente masculino nem inteiramente feminino." (June Singer)

A androginia, segundo Singer (1990:28), "refere-se a uma maneira específica de juntar os aspectos 'masculinos' e 'femininos' de um único ser humano". Para esta autora e outros (Badinter, Capra, Muraro, Liesenhoff, etc.) existe hoje uma "tendência andrógina" no Ocidente, uma maior relação de similaridade entre os sexos, que se manifesta "nos hábitos e costumes sociais, na moral, ou na percepção de milhões de pessoas que buscam como expandir a consciência de si e do mundo em que vivem".

Badinter (1986:236) também afirma que "de bom grado admite-se hoje que o desabrochar do indivíduo passa pelo reconhecimento de sua bissexualidade". A autora reconhece, todavia, que o uso corrente da interpretação etimológica da palavra, remete à compreensão do hermafrodita. E, provavelmente, esta é uma das razões pelas quais "dá medo" falar do andrógino.

O conceito de bissexualidade, explica Badinter, engloba uma dupla potencialidade sexual, que existe mesmo até a puberdade. Nesta faixa etária esta bissexualidade morfológica será ou não excluída. Singer também admite, que bissexualidade refere-se a uma propensão psicológica que inclui a homossexualidade latente dos heterossexuais nessa categoria. Dessa forma, bissexualidade diz respeito basicamente a relações interpessoais referidas ao sexo, o que não é, absolutamente, o mesmo que androginia.

Se aceita como princípio fundamental inerente à natureza do organismo humano, a Androginia corresponde, na transposição dos limites das normatizações atribuídas a ambos os sexos, a uma grande flexibilidade de comportamento, auto-realização e criatividade. Ela permite variadas manifestações por parte de ambos os sexos e ultrapassa a valorização dos papéis até aqui caracterizados como negativos ou positivos (Liesenhoff, 1983).

Reconhecendo-se que hoje a anatomia não tem mais um peso enorme no destino do ser humano e cortando-se, com isso, os papéis e funções sociais de suas raízes fisiológicas, homens e mulheres tendem cada vez mais para um modelo único no desempenho de funções sociais. Por outro lado, o reconhecimento de atribuições diferentes de um e de outro sexo, "que cada um faça alguma coisa que o outro não possa fazer (8) não deve ser encarado sob o ângulo da oposição, mas como uma troca mútua, que não deprecia Um para melhor valorizar o Outro" (Badinter, 1986:132).

Badinter, Singer e Liesenhoff, entre tantos outros autores, resgatam a imagem mítica do Andrógino (9), que com "os dois" reunidos representam a Completude "de tal forma que um separado do outro é mutilado e inútil", conforme afirma Badinter. Semelhantemente, Hendler

(8) É com relação a esse aspecto que, acredito, a idéia da Androginia assume maior força e a diferenciação tradicional das funções dos sexos perdem seu sentido. Lembrando as possibilidades tecnológicas de intervenção até no biológico, colocadas para o futuro, como no tópico 3.1, perdem sentido posições radicais com relação ao que cada sexo pode hoje, ou poderá, num futuro bem próximo, fazer.

(9) O mito do Andrógino é utilizado por Platão na sua filosofia para explicar a natureza do Amor. Nas palavras de Aristófanes, em "o Banquete", ele coloca as origens dessa expressão da alma humana: os Andróginos eram seres formados de duas outras espécies - macho e fêmea - fortes e ágéis de corpo, que resolveram fazer guerra aos Deuses. (Cont.

considera que "a mensagem da Androginia é que a psique humana é constituída de muitas dualidades diferentes que precisam ser mantidas em equilíbrio para que o indivíduo seja íntegro, para que ele seja verdadeiramente humano" (apud Singer, 1990:13).

Dessa forma, "o conceito de dualidade na Unidade é a essência do arquétipo da Androginia", segundo Hendler (apud Singer, op. cit.:15). Este conceito pode ser transposto das origens da matéria essencial (10) para a constituição psíquica do indivíduo e, daí, até mesmo para a constituição do sistema social, visto tanto este como aquele, como "organismos em funcionamento". Nesta perspectiva, engloba a idéia de que os opostos (seus componentes) têm que manter uma relação dinâmica e harmoniosa entre si. A androginia é, assim, um arquétipo (11)

Como castigo, Júpiter dividiu-os em dois. Divididos não conseguiam sobreviver um sem o outro e quando se encontravam, "enlaçavam-se tão fortemente que, pelo desejo de se fundirem, se deixavam morrer de fome, inertes, sem desejo de nada empreender cada uma em separado". Compadecido, Júpiter transpôs-lhes os órgãos genitais para frente para que se pudessem reproduzir. "Nasceu daí o amor mútuo entre os homens, que os reconduz ao estado primitivo da natureza, unindo as partes e remediando destarte a fragilidade humana. Cada um de nós é, pois, uma metade de homem separada do seu todo... Quando lhes acontece encontrar sua outra metade, sentem-se de tal maneira ligados (...) que nunca mais querem separar-se por um instante que seja (...) tal necessidade procede do fato de que nossa natureza primitiva era uma e de que constituímos uma entidade una." (Excertos de "O Banquete". Platão)

(10) Refere-se ao resumo da especulação científica a respeito das origens da vida, feita por Hendler na Introdução da obra de Singer. Seu auge é uma nova concepção, que sugere "um mecanismo alternativo, a saber as interações cooperativas, capazes de produzir novas formas de vida" (op.cit.:16). Este mecanismo aplicado sobre os princípios da biologia refere-se à que os componentes opostos de todos os sistemas biológicos tem que manter essa relação harmoniosa ente si. Por exemplo: dióxido de carbono e oxigênio têm que manter uma dada proporção para que o sistema respiratório funcione corretamente; o bom funcionamento do nosso sistema neuromuscular exige um equilíbrio dinâmico entre a parte sensorial e a parte motora; etc.

(11) O arquétipo é um conceito psicanalítico desenvolvido por Carl G. Jung, para explicar imagens do inconsciente coletivo que são patrimônio comum a toda a humanidade. Segundo Singer (1990), os arquétipos dão origem às imagens das tradições tribais primitivas, dos mitos, dos contos de fadas e da mídia contemporânea.

inerente à psique humana, que se expressa em mitos e símbolos "que, se reconhecidos e invocados, têm a capacidade de energizarem a potência criativa dos homens e das mulheres de maneira que a maioria de nós hoje mal pode imaginar" (Singer, op.cit.:27).

Singer coloca a Androginia como o arquétipo mais antigo do qual se tem experiência, como o Um no qual estão contidos todos os contrários. A idéia de que esses contrários, configurados no masculino e feminino, sendo ambos princípios criadores, não tem validade um sem o outro, sugere a necessidade de equilíbrio entre as polaridades constituintes do ser humano - atividade/passividade, competição/cooperação, independência/dependência, lógica/intuição, etc. É o equilíbrio, então, do ser Andrógino, que pode proporcionar uma consciência humana - aquela que abarca todos os pares de contrários.

Para descobrir e expor fontes do princípio da Androginia - e a partir daí investigar suas implicações na consciência contemporânea - Singer percorre diversas disciplinas esotéricas e sistemas do conhecimento antigo. Este percurso pode parecer utópico e/ou irracional para os princípios da ciência racional, pois, conforme a autora, deixa-se, aí, de lado as idéias convencionais ligadas à terra e encontra-se uma perspectiva da qual pode-se ver o que outrora estava tão próximo. Mas não é ilógico se considerarmos o conhecimento que a Antropologia, a Filosofia e a Psicanálise tem extraído da Mitologia.

Para Eliade (1989), o mito se refere sempre à uma criação, contando como algo veio à existência, ou como foram estabelecidos um padrão de comportamento, uma instituição, uma maneira de trabalhar; essa a razão pela qual os mitos constituem paradigmas de todos os atos humanos significativos. Conhecendo-se o mito, conhece-se a origem das coisas. Esse conhecimento não é abstrato, mas vivido ritualmente, seja

narrando-se-o ou efetuando-se o ritual do qual ele é justificação.

O mito do amor, exposto através do Andrógino, tem muito a ver com a realidade que vivemos. Homens e mulheres, ou masculino e feminino, procuram-se uns aos outros e unem-se, seja pelos padrões "ritualísticos" antigos e modernos da cultura ocidental como, o casamento civil e o religioso, seja pelos padrões que só os anseios de cada ser humano em particular pode determinar.

Mas é necessário reconhecer, que o conceito de Androginia "põe em cheque diversos pressupostos acerca da nossa identidade enquanto homem ou mulher e, portanto, ameaça a nossa segurança" (Singer, 1990:31). Com isso ameaça os interesses adquiridos nas atitudes convencionais diante do sexo, como virilidade e feminidade, e diante do gênero, como masculinidade e feminilidade. Torna-se importante, para o entendimento da concepção aqui adotada do Andrógino, enfatizar que neste não se exclui uma sexualidade masculina, espontânea e desinibida, para os homens, nem uma sexualidade totalmente feminina para as mulheres. Mas nenhum tenderia a extremos: os homens não ostentariam uma atitude machista, nem as mulheres fingiriam um caráter ingênuo de dependente.

Dessa forma, a concepção do Andrógino pode nos ser útil se associada à idéia do aproveitamento do potencial da mulher e do feminino em nossa sociedade. Pode nos ser útil contra situações políticas insuportavelmente tendenciosas e unilaterais. Neste sentido, as transformações se fazem visíveis através do movimento feminista, e este tem transposto obstáculos, pelo menos em relação às normatizações limitantes das possibilidades e do papel da mulher.

As exigências de emancipação têm sido consideradas necessárias para a mulher. Constata-se, com isso, um crescente "aprendizado" de

especificidades instrumentais, tradicionalmente masculinas, como independência, objetividade, preparação ao risco e à concorrência, entre outras. Mas deve-se reconhecer que este "aprendizado" perpetua o equívoco social sobre a competência das capacidades expressivas ditas femininas, que são mantidas no conceito de deficitárias. Além disso, deve-se considerar que as mulheres podem assumir o que Liesenhoff (1983) chama de "aspecto patológico" das exigências de rendimento e dominação, reconhecido já empiricamente nas investigações acerca da inserção das mulheres nos campos de trabalho "masculino" (ver 2.3.)

Em relação ao Esporte, que na cultura ocidental é definido como atividade masculina, constata-se tal apropriação: a emancipação da mulher tem significado, aí, o direito às modalidades esportivas masculinas. No entanto, o homem ainda apresenta as melhores condições, para o esporte, tanto do ponto de vista anátomo-fisiológico (12), quanto do ponto de vista social (13).

Pilz (1982) provou, em sua investigação sobre a utilização da força por mulheres nas modalidades coletivas, um aumento de força instrumental. Este é um outro exemplo de que os anseios de emancipação correm o risco de serem reduzidos à compreensão de igualdade formal e dogmática. Dessa forma, reprime-se o desenvolvimento de novos valores, de qualidades e necessidades que, possivelmente, são "remotos", mas existem também para o homem, mesmo que na cultura ocidental tenham sido reprimidos e emudecidos. E o andrógino expungido da tradição judeu-cristã, por ameaçar a imagem patriarcal de Deus (Singer).

(12) Esta afirmação refere-se à uma realidade que abarca a maioria dos homens e mulheres e não aos indivíduos atletas.

(13) Tais condições dizem respeito à ainda mais qualificada posição da maioria dos homens, em relação à maioria das mulheres, em nossa sociedade, como as condições de trabalho, de remuneração, o status social, o tempo livre, etc.

"O sonho humano da Androginia, trazido do reino mítico da fantasia ao reino da racionalidade científica, abre também para o esporte novas possibilidades. O mundo próprio dos esportes e seu caráter lúdico, (não pensado o esporte de rendimento) permite, apesar da normatização cultural e social, um espaço livre para experimentação de novos e abrangentes papéis dos sexos" (Liesenhoff, 1983:103).

Isto significa que, orientado no princípio da Androginia, o esporte pode ser emancipatório: uma "Utopia concreta". Pois, apesar da carga instrumental que o esporte tem, o esporte escolar pode se orientar segundo princípios expressivos, que pressupõem um processo sensitivo-criativo com o próprio corpo. Trata-se de concretizar aquilo que tanto é propagado nas Diretrizes e Propostas de Ensino oficiais da Educação Física escolar. Afinal, os conteúdos da Educação Física, nas velhas e novas propostas curriculares têm sempre mencionado os Jogos, a Ginástica, a Dança e o Esporte. E desnecessário discorrer sobre as capacidades lúdicas e expressivas referidas nestes três primeiros conteúdos (e com indicação destes, nas normatizações, para ambos os sexos). No entanto é evidente que o esporte é o conteúdo principal da Educação Física. E qual é a postura que encontramos em meninos e rapazes na realidade escolar, em relação às possibilidades "expressivas", supostamente desenvolvidas na Escola? Outras reflexões e exemplos já apresentados neste trabalho, ajudam a responder esta questão.

A Educação Física escolar, para se comprometer com a "valorização do corpo humano e seus movimentos expressivos, no contexto sócio-político-cultural" (Proposta Curricular, SC, 1990), precisa oferecer outras vivências nos seus conteúdos, inclusive vivências estéticas para meninos e meninas. Ela deve pretender uma reaproximação da natureza corporal, para que o esporte seja, também, uma possibilidade de exploração e apreensão da realidade, projetando ações individuais e de

expressão própria. A esse esporte podem pertencer também ações de rendimento, contanto que excluam a agressão e a força contra o outro, assim como o distanciamento e a alienação.

Se o "espírito instigante" da androginia ainda não se tornou totalmente evidente entre nós, ele pode vir à tona lentamente como fonte de idéias novas; pode resgatar a natureza ativa e a receptiva coexistentes no mesmo individuo. E justamente isto que Buytendjik (ver 4.2) não percebeu, quando identificou essas duas naturezas, polarizando-as, ao designá-las em separado a dois seres totalmente diferenciados.

No espírito da Androginia, a moderna Artemis pode amar a dança e a luta. E Prometeu pode reconciliar o principio do prazer e o do rendimento.

5 PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO E COEDUCAÇÃO

"Minha tese é que as verdadeiras necessidades são necessidades humanas, não masculinas e femininas. Elas devem ser descobertas e preenchidas em trabalho e alegria conjuntos por homens e mulheres". (Marcuse)

Na análise da cultura, busca-se a compreensão das relações que os homens estabelecem entre si, como o estabelecem através do trabalho e da história. Como estes, a cultura é uma forma social da existência e nela os homens se diferenciam "...em razão do sentido das relações que se estabelecem entre eles" (Rezende, 1990:64).

Assim, a apreensão desse sentido, entendida como busca de uma consciência cultural e histórica, faz parte do processo educativo. Para Rezende (1990), a apreensão do sentido das relações entre os homens **é a própria educação**. Nesse processo, torna-se importante a compreensão "teórica e prática" do sentido de outras fontes de dominação, que não só as econômicas e políticas.

Se os homens, tal como a cultura, diferenciam-se em razão do sentido das relações que se estabelecem entre eles, o conhecimento deve voltar-se para o homem, "fenômeno humano que é ao mesmo tempo individual e social" (Rezende: op.cit.:64). Com isso, teremos que considerar mais e melhor o seu "mundo vivido", incluindo aí sua subjetividade, em busca do sentido da existência.

"Reconhecendo que há sentido, sentidos e mais sentido, a fenomenologia acredita que o homem pode encontrar e dar sentido além daqueles que se manifestam numa determinada situação de mundo" (Rezende, op. cit.:66). Ou seja, a fenomenologia acredita na possibilidade de revolução cultural. E esta pode estar vinculada à uma compreensão não ideológica das diferenças e das relações que os homens e mulheres estabelecem entre si.

A história e a cultura nos mostram que as mudanças sociais são efetivadas à medida que os seres humanos desenvolvem outra percepção da realidade, adquirem novos interesses, constroem novas relações. Com isto, torna-se possível estabelecer novos valores aos papéis de homens e mulheres, que vão fundamentar relações/atuações no processo de socialização. A possibilidade de transformação cultural, pode ser decorrente, por exemplo, de um novo modo do ser humano se identificar - de uma nova consciência de si e do mundo.

Para Capra (1982:15), a transformação cultural é um processo iminente, possível numa "perspectiva ecológica e feminista, que é espiritual em sua natureza essencial e acarretará profundas mudanças em nossas estruturas sociais e políticas". Mesmo que a transformação tenha outras perspectivas, não se pode negar a necessidade de uma nova visão da realidade, de uma mudança de valores e, na perspectiva da igualdade social dos sexos, da superação do patriarcado. Conforme o autor, ainda, os conceitos e atitudes dominantes em nossa cultura, refletem uma visão desequilibradora do mundo. Desequilíbrio este profundamente marcado na polarização de funções e comportamentos de homens e mulheres.

A busca de uma sociedade mais humana - que não busque a sobrepujança e o excesso, mas sim o suprimento das necessidades essenciais

para ~~teóres~~ - está ligada a uma idéia de igualdade, que não pode mais ser negligenciada e ignorada. É que as "diferenças" que existem entre homem e mulher, não fazem mais "diferença" para suas funções sociais essenciais: a "força muscular" não é mais necessária para o provimento das necessidades essenciais do homem; a técnica anulou a diferença muscular que separa o homem da mulher; pode-se determinar imensos desenvolvimentos de energia simplesmente apertando um botão! (Beauvoir, 1980)

Visando à transformação das relações entre homens e mulheres, sem a qual não será possível a transformação social, pode-se rever algumas situações que seriam colocadas como pressupostos para essa transformação.

5.1 Pressuposto 1: emancipação feminina, ou a igualdade das diferenças

A longa história dos movimentos de emancipação feminina, que lenta, mas gradualmente, tem modificado a face da sociedade em que vivemos, dá-nos a dimensão da importância da resistência a todas as formas de dominação. Na busca da transformação das relações entre os sexos, de modo a superar a relação de dominação e implementar a relação de cooperação, necessariamente há que se postular a igualdade "social" dos sexos. As vias até aqui percorridas para se chegar a isso, têm encontrado duas orientações diferenciadas: por um lado, como a maior parte da Literatura o tem demonstrado, no campo do trabalho e no do esporte, a mulher avançou na "equiparação" com o sexo masculino; por outro lado, ela tem labutado pelo reconhecimento das próprias capacidades enquanto, **femininas**.

Alambert (1985) denomina de "radicalismo beauvoiriano" (1), a afirmação de que a capacidade reprodutora da mulher seja "... importante, na economia social como na vida individual; há épocas em que é mais útil fazendo filhos do que empurrando a charrua". Tal afirmação, a meu ver, enfatiza uma dessas importantíssimas capacidades, cujo significado social pode ser resgatado (não se entenda função social a ser fomentada).

(1) Alambert situa o pensamento radical de Simone de Beauvoir, no fato desta afirmar que a análise marxista das relações de classe não vale para a relações entre os sexos. (Ver Alambert, 1985, na Introdução)

Conforme Alambert, já no século XVII, Poullain de la Barre, abordou essa questão, que se manteria ignorada no futuro: "Por que fantasia os homens decidiram valorizar menos a maternidade do que sua própria ação sobre o mundo? Por que a maternidade não foi reconhecida como tarefa de igual importância à dos homens?" (Alambert, op.cit.:7).

Para la Barre, há três séculos atrás, era claro que a história da dominação entre os sexos era a lei do mais forte. Ele já criticava o fato de que "a força do mundo sempre prevaleceu sobre a razão e ela esteve sempre do lado dos machos", propondo desde então a igualdade dos sexos.

Os dois caminhos acima citados têm função histórico-social diferentes e levam a resultados diferentes na transformação das relações entre os sexos. Pelo primeiro - a equiparação pura e simples das mulheres aos homens, a não consideração das reais diferenças (e o real não pode ser confundido com o que "está dado") - pode fazer a sociedade permanecer ou avançar na mecanização e (ir)racionalidade. Ou seja, a masculinização do mundo pode se acentuar, à medida em que as mulheres apenas conquistam e assumem papéis até aqui tidos como tipicamente masculinos.

Marcuse (1978:69) também considera que as determinações culturais do **feminino** estão sustentadas numa contraposição entre a Razão e a Sensibilidade, mas postula que esta é uma idéia que "...esconde atrás de si a exigência de uma profunda manifestação de sensibilidade contra o predomínio da razão burguesa". Marcuse reflete, no entanto, que Razão e Sensibilidade não devem ser contrapostos, mas sim reconciliados. O que não significa que venham os homens, agora, a se tornar puramente sensíveis e as mulheres puramente racionais. Ou seja, sob sensibilidade entende-se a inferioridade feminina, apenas se sensibi-

lidade for entendida como registro de um status inferior.

Seguindo esse pressuposto, Marcuse (1982) critica (2) o fato de que as mulheres queiram se defender tão acirradamente das imagens criadas pelos homens sobre elas, na maior parte da literatura universal, por serem estas imagens, segundo as feministas, falsas. Para Marcuse tais imagens espelham uma **realidade**, na qual se evidencia o protesto de libertação. Mas não precisam ser superadas, apenas resgatadas com nova valorização, com o mesmo valor social que tem as qualidades masculinas. O que o autor considera, ainda, é que para qualquer mudança qualitativa nesse sentido é imprescindível a politização da mulher, sem a qual as próprias mulheres arrolam diferenças insuperáveis entre os dois sexos, no intento de continuar conciliando a histórica projeção masculina do feminino com o status social masculino.

(2) Refere-se ao debate entre Marcuse e as sociólogas feministas Silvia Bovenschen e Marianne Schuller, que criticam o posicionamento de Marcuse com relação às qualidades "positivas" femininas, como passividade e receptividade; para elas o que "não é positivo" porque relegou a mulher à subordinação no processo histórico de dominação entre os sexos; para ele o que deve permanecer, mas ser "reconhecido" como uma possibilidade de humanização da sociedade (Ver Marcuse, 1978)

5.2 Pressuposto 2: a nova imagem de homem ou o primado da sensibilidade

Se considerarmos que a sociedade atual está impregnada pela racionalidade tecnológica que reifica o ser humano, transformando-o em máquina e que as características desta máquina foram projetadas para o homem moderno (sendo internalizadas por este); e se acima de tudo acreditarmos que a sociedade moderna tem retorno à humanização, será preciso encontrar o polo contrário e colocá-lo, não acima, mas em equilíbrio ao que está aí exposto, resgatando as características que representam este polo - as qualidades femininas até então desvalorizadas.

E assim que Marcuse (1978) vê nas decantadas qualidades femininas - passividade, afetividade, sensualidade, receptividade, sensibilidade, etc - características positivas com potencial libertador, através das quais pode emergir algo que quebre com os valores sociais vigentes. A sensibilidade pode, então, ser encarada como uma diferença qualitativa, como o protesto espontâneo contra a produtividade destrutiva, contra a agressão que representa o domínio do homem sobre o homem e o princípio do rendimento. Para o autor, até mesmo a submissão da mulher, assentada numa função histórico-social da realidade patriarcal, pode ser um potencial libertador contra essa realidade. Ou seja, todas as características culturalmente identificadas com as imagens femininas constituem diferenças qualitativas do seu papel em relação ao homem. Se a mulher "vive" e "sente" de outra forma, age e reage com os assuntos e sensações diferentemente do homem e, apesar do seu engajamento cada vez maior no campo da produção, não tem se alterado a preponderância masculina no setor, é porque o que é feminino,

aí, tem sido sublimado.

O papel feminino compreende, então, possibilidades que, se transpostas a outros papéis - o masculino, por exemplo - poderiam modificar as relações entre as pessoas, pois modificados estariam seus portadores. Isso significaria que, por exemplo, no espaço do poder político organizado, as qualidades e méritos masculinos, previstos para manutenção do poder - autoridade, racionalidade, sobrepujança, objetividade, etc - poderiam ser substituídas pela afetividade, sensibilidade, solidariedade, responsabilidade, etc. Isso resultaria numa nova distribuição dos espaços sociais, das formas de atividade, dos postos, etc...

Esta idéia, não tem só a ver com a ocupação dos postos masculinos pelas mulheres; tem a ver com a transformação do padrão de conduta masculino.

Nesse sentido, podemos considerar que, se a reprodução social não se dá sem a suficiente subvenção dos meios de vida, para os quais os homens provêm em maior parte na sociedade patriarcal, os homens pagam um alto preço por sua "eficiência" e conseqüente necessidade de sucesso. Estas são, no mínimo, uma sobrecarga psíquica, emocional, decorrente do permanente estado de concorrência e rivalidade no campo do trabalho (Kurthy, apud Liesenhoff, 1983). Conseqüentemente, um redimensionamento de valores e das atividades familiares e produtivas levaria a que a emancipação e a participação acontecessem por igual, para ambos os sexos: liberados os homens da "obrigação" de ter que prover sozinho a sobrevivência material da família, poderiam até assumir ser a "bateria" emocional das forças de trabalho de todos no cerne da família, papel este que a mulher tem desempenhado (3); liberadas as mulheres de só ter que prevenir as necessidades domésticas, não preci-

sariam mais ter que optar entre duas alternativas, ainda predominantes: oferecer seu corpo ao mercado do casamento, ou vendê-lo, por pouco, no mercado de trabalho (Liesenhoff, 1983; Chauí, 1988, e.o.).

No processo de transformação social que se quer esboçar, com uma concepção libertadora da sociedade, há que se resgatar, mais para os homens do que para as mulheres - que confirmam, na observação empírica da realidade, uma maior flexibilidade de comportamento - o caráter Androgenico do Ser. Este corresponde, na transposição das normatizações atribuídas a ambos os sexos, à constituição do homem sensível, que também chora, enfraquece e precisa ser ajudado pelo outro sexo.

Marcuse (1978:77) esboça em três níveis o processo de resistência à desumanização : "da emancipação feminina à emancipação dos homens e, daí, à emancipação da sociedade como um todo (...) Esta é a forma como vejo a situação ideal ou, no mínimo, uma possibilidade histórica".

(3) Com relação à possível alteração do papel masculino, reporto-me novamente a Balbus (1987): o pressuposto de que o cuidado dos filhos conjuntamente por pai e mãe, pode alterar a identificação primária, porque os meninos podem crescer mais "relacionalmente" orientados do que são sob os cuidados "dominados pela mãe", serve à idéia de que "não mais serão dirigidos para exercer o poder sobre outros e é que sejam, ao invés, emocionalmente inclinados a dar poderes a outros, na medida em que recebem poderes deles" (op.cit.:131).

5.3 O papel da educação e da Educação Física

As teorias sobre a sociedade, de forma genérica, definem-na como um complexo de relações sociais. Isto implica que, para seu entendimento, é buscado o conhecimento de como se estabelecem essas relações (4).

A educação, enquanto prática pedagógica que tem por base o sistema social, também deve ter, na base de sua prática, o entendimento de como, porque, onde, e para quê se estabelecem aquelas relações.

Segundo Freitag (1986:15), a educação sempre expressa, uma "doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade". E a escola é uma das "instituições específicas que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica". Neste sentido, a escola tem sido mais comumente confinada à instância de reprodução das relações sociais pertinentes ao modelo capitalista. O que significa para ela, enquanto instância mediadora do processo educacional, garantir as relações sociais de produção.

Esse processo, na análise das correntes teóricas mais tradicionais (5), tende a se desenvolver no sentido do equilíbrio e manutenção do sistema estabelecido de forma que a discussão corrente em

(4) As teorias da Sociedade mais conhecidas são resumidas por Bárbara Freitag em *Escola, Estado & Sociedade* (1986).

(5) Tanto a análise das teorias sociológicas, conforme resumo de Freitag, quanto a análise dos tipos de educação, conforme Fleuri, remetem ao sentido genérico das correntes tradicionais, de tornar a prática educativa como um processo de adaptação do indivíduo à sociedade estabelecida.

Educação, sobre as possibilidades desta e da escola, situa-se sempre sobre uma idéia de indissociabilidade entre Educação e Sociedade.

"A educação é função da sociedade, mas esta é igualmente função daquela; educação e sociedade, comunicativamente integradas no verdadeiro processo social, põe a descoberto, em situações correntes, possibilidades de conduta humana* que nunca entraram no campo da sociedade estabelecida, enredada em suas instituições e interesses, obstando de antemão qualquer mudança de rumo" (Schaffer/Schaller, 1982:16).

A transformação da sociedade, ou do sistema social e de suas condições, tem sido, por isso, tomadas como base das propostas pedagógicas crítico-emancipatórias ou libertadoras, em geral (6). Estas têm em seu bojo uma nova visão de homem. Isto porque crê-se que a educação, reprodutora ou transformadora, participa efetivamente da formação da consciência - crítica ou alienada - e é do tipo de consciência que vão se derivar, ou não, as ações produtivas, no contexto social.

E por isto que a educação deve preocupar-se, também, com o que cremos ser uma limitação, ou no mínimo, um ponto ainda não abordado, não discutido amplamente, na análise das relações sociais e da estrutura que as suportam. Trata-se da relação de dominação entre homens e mulheres, calcada na diferenciação dos papéis sociais de ambos. Na prática pedagógica, isto se reflete na discriminação de ações para com (do professor ao aluno) e entre meninos e meninas, rapazes e moças,

* grifo meu

(6) Tendo em vista que as teorias libertadoras, decorrentes da proposta Freiriana de educação (ver Fleuri, 1987 e Kunz, 1991, e.o.) não diferem nos seus princípios fundamentais - a proposta de libertação e humanização do homem e da sociedade - da Ciência Educadora Crítica, conforme formulada por Schaffer e Schaller (1982). O aspectos "metodológicos" - por exemplo, a didática comunicativa proposta pela última - diferenciados entre uma e outra teoria, não alteram o significado das mesmas buscado para este estudo.

homens e mulheres. Esta questão, no máximo, tem aparecido como um problema social secundário ou dependente da solução das questões econômicas na sociedade: a opressão das mulheres, vista como consequência do seu papel tradicional no processo de (não) produção, é subestimada no processo de libertação. Creio, como Alambert (1986), que é um equívoco pensar-se que a libertação feminina - e, com isso, a nova relação entre indivíduos de um sexo e outro - dependa de uma libertação da classe economicamente oprimida.

Para a transformação social, com a qual a prática pedagógica libertadora ou crítico-emancipatória se compromete, creio ser este ponto muito mais importante do que até aqui considerado. Ele deve ser, de certa forma, desvinculado das questões de classe, já que a análise moderna mostra que não se pode reduzir a questão feminina a uma questão parcial, assimilando o domínio masculino ao domínio do capital. Isto já era uma questão relevante para Auguste Bebel (apud Alambert, 1986:39), há mais de um século atrás:

"Vivemos em tempos de uma grande revolução social que avança cada dia mais. Questões que até recentemente eram consideradas secundárias aparecem como vitais e exigindo solução imediata. Uma dessas questões é a questão da mulher. Trata-se de ver que posição a mulher deverá ocupar no organismo social, como poderá desenvolver suas energias e capacidades em todas as direções para que se converta em membro pleno, com direitos iguais e participante de modo mais útil possível da sociedade humana. De nosso ponto de vista, esta questão está relacionada com a forma e organização que teremos que dar à sociedade humana para que a opressão, a exploração, a necessidade e a miséria sejam substituídas pela saúde física e social dos indivíduos e da sociedade".

O pensamento de Bebel foi avançadíssimo para sua época, mas não ultrapassou a fronteira da "mudança radical", que exige, em primeiro lugar, a anulação da dominação de classe e "com isso, também, a

dominação do homem sobre a mulher" (apud Alambert, op.cit.:42)

Neste aspecto, foi Simone de Beauvoir quem conseguiu "instigar" a ordem patriarcal estabelecida, declarando o equívoco já vislumbrado pelas mulheres marxistas pioneiras (7): que oposição de sexo fosse o mesmo que oposição de classe. Alambert (Op. cit. p. XIV) resume sobre Beauvoir: "A dominação do macho, para ela, está inscrita na origem dos tempos (8). É isto que torna singular a luta das mulheres. O proletariado pode mudar de classe, a mulher não pode mudar de sexo".

As análises críticas sobre a Escola e sobre as relações sociais que nela se desenvolvem, têm como ponto de partida, de maneira geral, a estrutura de classes, decorrente do processo de produção da sociedade capitalista e nas relações que esta estrutura estabelece, aquilo que o sistema educacional reproduz (9).

Aspecto importante das relações sociais, que a análise do sistema educacional aborda, são assim, as relações autoritárias, explícitas num tipo de educação, veladas noutra. De forma genérica, vale para a educação, tanto quanto para a sociedade, a idéia de que as relações autoritárias se estabelecem na hierarquia de classes em que vivemos. O que é tão claro como que os interesses da classe dominante promovem, por todas as ações possíveis, a idéia de que a estrutura social vigente garante a liberdade, a igualdade e a provisão dos interesses gerais

(7) Alambert (1986) refere-se à luta de algumas mulheres, também contra a falsa moral burguesa que oprimia mulheres "de todas as classes sociais", entre elas Alexandra Kollontai e Clara Zetkin.

(8) Referindo-se ao fato de, que para Simone de Beauvoir não houve um matriarcado, e que as mulheres não teriam passado à condição servil a partir da sociedade de classes ou da propriedade privada, mas de que o homem sempre exerceu seu poder sobre elas, em virtude de sua superioridade física.

(9) Para isso, também, ver Freitag (1986).

e particulares, para todas as classes (ver 2.4).

Sem dúvida, torna-se necessário para a classe dominada a ampliação dos seus limites de captação da realidade, fazendo-lhe possível a captação dos interesses da classe dominante, no processo educativo. Mas o aspecto da dominação dos homens sobre as mulheres, tem a mesma necessidade de ser desvelado, porque aí se configuram também, relações sociais altamente discriminantes e no próprio processo educativo, nas relações professor-aluno e aluno-aluno. Assim, se as necessidades coletivas, e não as individuais, são o interesse primordial da Educação (Fleuri, 1987; Schaffer/Schaller, 1982, e. o.), o aspecto do coletivo em que se constitui o universo feminino - a metade da humanidade, como é apregoado - tem sofrido descaso nas questões da Educação.

O que fica evidente é que a dominação tem sido generalizada (ou reduzida?) no poder da classe dominante sobre a dominada. Por isso, a educação precisa voltar seus olhos para as condições sociais (especificamente, as oferecidas pela própria escola), que constituem situações de reforço à dominação entre os sexos, na prática pedagógica.

Uma mudança nesse sentido pode ser oferecida pela pedagogia crítica e comunicativa (10), "cujo interesse pelo comportamento do aluno está dirigido para o estado e a transformação da sociedade e de suas condições" (Schaffer/Schaller, op.cit.15).

(10) A pedagogia crítica-comunicativa está inserida na concepção da Ciência Educadora Crítica, que Schaffer e Schaller nomeiam para a Educação. Nessa concepção, os autores partem da proposta de que "fora da comunicação, não se podem encontrar nem o homem, nem a sociedade, e tampouco suas condições de vida" (op.cit.:19). Junto à noção de comunicação como o processo que viabiliza a crítica e daí a emancipação, os autores utilizam a noção de crítica no mesmo sentido desenvolvido pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Essas condições não podem ser buscadas, a meu ver, somente numa prática social que vise à melhoria ou modificação do modo de produção existente, mas basicamente na transformação radical da subjetividade nas relações humanas - a começar pelas relações entre homens e mulheres.

Essa transformação, segundo Schaffer/Schaller (op.cit.:19), no plano pedagógico, pode se estabelecer num processo comunicativo, em cuja interação "os comunicantes estão elaborando maneiras novas de orientação para suas futuras atuações." Estes autores argumentam que o processo de comunicação tem nessa orientação seu elemento educativo, porque aí pressupõe, também, um potencial para as transformações, na nova geração. Um potencial que não pode ser entendido apenas como "equipamento" do sujeito, mas como a "expectativa progressiva da sociedade", que elabora o interesse emancipador. Esta "expectativa" também não pode ser entendida como o "papel social" ligado ao procedimento do detentor de uma posição, como estabelecido por Dahrendorf (ver 3.3). Na pedagogia da comunicação, "a educação não deve acomodar o jovem ao estabelecido ou ao projetado, nem assimilar suas inclinações, necessidades e desejos, enfim, sua subjetividade, nas relações com eles, mas transformá-las" (Schaffer/Schaller, 1982:26).

A desmitificação dos estereótipos sexuais, mesmo estes tendo sua base na educação familiar e uma história cultural já comentada, deve então, passar pela Escola e pela Educação Física. Pois esta, no contexto escolar, se constitui no campo onde, por excelência, acentuam-se as diferenças entre homem e mulher. Isto porque, como visto, a Educação Física tem se desenvolvido como uma "atividade", onde o movimento, é considerado a partir das disponibilidades/possibilidades físicas que os seus executantes oferecem.

Por ser o esporte o "paradigma" da Educação Física escolar - apesar de sua "despedagogização" crescente, promovida por alguns setores progressistas da Educação Física (Kunz, 1988) - e sabendo-se que a prática do esporte não será "abolida" das aulas de Educação Física, grande parte dos esforços de uma prática pedagógica crítico-comunicativa deverão ser investidos nele.

Como afirma Kunz (1991:79)

"Pelos avaliações realizadas pelos alunos a respeito da Educação Física e dos esportes praticados fora do contexto escolar, pode-se concluir que a Educação Física contribui para reforçar uma socialização específica em relação ao sexo(...) Neste sentido, a Educação Física poderia ter a chance de sensibilizar para uma futura superação da contradição social em relação aos diferentes papéis assumidos pelo homem e pela mulher na sociedade, concentrando sua temática de movimentos e jogos na aprendizagem social co-educativa."

Parece que o esporte oferece um dos últimos redutos de masculinidade tradicional, em função de uma relativa perda de função e prestígio social do rendimento físico masculino e da emergente adaptação dos sexos nos demais âmbitos sociais. No seu contexto, ainda, em defesa de um conjunto de regras instrumentais e dos modelos brutais masculinos, "pode-se" exercer demonstração de força e gestos ameaçadores, que afastam os indivíduos uns dos outros. Tais gestos são os que enfrentam as moças, nas disciplinas onde se desenvolvem o aprendizado "prático" do desporto, no curso de Graduação em Educação Física da UFSC, conforme discutido em sala de aula (11). Algumas alunas afirmam não gostar de participar de certas modalidades com os rapazes, devido

(11) A prática e as discussões cotidianas com turmas mistas do curso de graduação em Educação Física, têm nos servido de campo de observação e comprovação da existências dos estereótipos sexuais, com relação às ações de movimento na área da dança e do esporte. Se aqui (Cont.)

a agressividade das atitudes deles, quando as moças cometem "erros" nos jogos. Quer dizer, quando elas não usam o padrão de conduta necessário para se vencer no jogo, pois mesmo ali estabelece-se uma prática que tem por princípio jogar contra o outro e não com o outro.

Tais ações poderão ser abolidas no processo comunicativo, em benefício da cooperação, solidariedade e efetiva participação de todos.

Essa participação, dizem Schaffer/Schaller (1982), não significa uma uniformização de idéias, mas sim uma capacitação do indivíduo à escolha de informações, de maneira racional e autônoma e à defesa fundamentada de suas idéias, no sentido de, se possível, fazê-las vingar. O mesmo acontece numa educação libertadora, como formula Fleuri (1987:55-56):

"Isto não significa que os conflitos devam ser suprimidos. Pelo contrário, é necessário criar condições para que todos possam exprimir e defender suas idéias e seus interesses. E na medida, em que as tentativas (conscientes ou não) de ação individualista e manipuladora forem sendo desmascaradas e superadas, as atitudes de respeito, diálogo e participação poderão ir amadurecendo. Esse tipo de relação permite que o conflito se torne fonte de dinamismo e de criatividade coletiva e, portanto, elemento fundamental para a construção e crescimento dos grupos e da sociedade".

Numa Educação Física que tenha tais pressupostos, há que se resgatar o valor das ações coletivas, através do movimento humano lúdico e espontâneo, estabelecendo-se a dialogicidade entre o homem e o mundo (Kunz, 1989). Mas o diálogo, sobretudo, deve estabelecer-se entre iguais e os iguais, na Educação Física, só terão as mesmas oportunidades na aula Coeducativa.

não se observa propriamente o preconceito evidencia-se, todavia, uma prática polarizada que eles mesmos só conseguem explicar como "natural", baseados no que socialmente está posto como viável para homem e para mulher.

5.4. Rumo à Coeducação

Uma discussão sobre coeducação não tem sido sequer "arriscada" no contexto geral da Educação Física brasileira, talvez em virtude das resistências existentes e já mostradas no início deste trabalho. O tema tem se situado à margem das perspectivas gerais de transformação da área, contando com raras investidas científicas em problemas subjacentes à temática da Coeducação. E o caso das investigações citadas, de Romero (1990) e de Pereira (s.d.), que tratam, respectivamente, da presença dos estereótipos entre os professores de Educação Física e da situação da mulher no Esporte.

A coeducação, assim, permanece mais como motivo à uma "contenda de crenças" - se encararmos a possibilidades de falar-se do assunto com professores mais tradicionais, no cotidiano da realidade escolar - do que um objeto sério de investigação científica.

Kugelmann/Brodtmann (1984) e Pilz (1983), entre muitos outros, apontaram-nos os "receios" mais frequentes encontrados entre os professores de Educação Física na Alemanha a respeito da possibilidade de implantação de aulas coeducativas. Entre os argumentos apresentados encontra-se que: em aulas conjuntas, com a conformação de grupos heterogêneos por sexo, as especificidades motoras de cada sexo não seriam bem atendidas, nem aperfeiçoadas; a heterogeneidade da turma exigiria um campo muito amplo de vivências motoras e de conhecimentos, da parte dos professores; seria difícil superar-se, em aulas de Educação Física as concepções e preconceitos dos papéis sexuais, que aparecem, especialmente, em prejuízo das meninas, moças e mulheres na vida privada e social, etc. Diem (apud Meinberg, 1984) menciona, ainda, os possíveis "riscos morais" dessa aula, em consequência de uma possível estimula-

ção precoce da sexualidade.

Seja então sob o conceito de Coeducação, seja sob a idéia de aulas conjuntas com meninos e meninas, torna-se importante trazer para o campo das discussões e possibilidades pedagógicas, as questões aqui levantadas. Tais como: os papéis sexuais estereotipados, os anseios irracionais de dominação dos homens, a opressão tradicional da mulher e, principalmente, a ameaça ao direito de melhores condições e igualdade dos seres humanos no esporte e na Educação Física. Por outro lado, há que se esclarecer, no campo pedagógico, o que se entende por emancipação, autodeterminação, libertação dos seres humanos em sociedade. Essas últimas condições obrigam-nos a pensar sobre quais relações devem se desenvolver entre meninos e meninas em aulas de Educação Física.

As restrições feitas pelos próprios alunos à prática em conjunto, tanto nos exemplos dados pelas investigações empíricas realizadas, como nos exemplos extraídos da nossa observação cotidiana numa realidade pessoalmente vivida, já teriam sua explicação histórica, se analisados os aspectos até aqui abordados. Foi essa história que nos legou situações que deixam a desejar sobre o relacionamento entre meninos e meninas, na aula de Educação Física, como as opiniões de Gerson (13), Arnaldo (12) e Roberto (15), da sexta série nos registraram: "É melhor fazer aulas só com guri porque é melhor de trabalhar". Melhor em que? "É mais difícil... elas (as meninas) entenderem o que a gente quer fazer... vai ficar complicado... fica ruim. Os gurus não são delicados, as gurias já são... elas são cheias de frescura... são mais atrasadas".

Visto até aqui que esta "dificuldade" é uma condição sócio-culturalmente dada, precisamos pensar no outro lado da questão. Rosa

(15) do segundo Grau, disse que "... poderia fazer qualquer modalidade com os meninos... não teria problemas de relacionamento, nem com os gestos". E Marlene (16), também do segundo Grau, relata: "Eu estou no vôlei misto e adoro. É super-divertido com os guris e, desde a quinta série, eu venho dizendo para o professor que a gente deveria jogar futebol. Os meninos são ótimos, não gozam da gente. Tem uns rapazes que só querem cortar, mas tem rapaz ali que dá a maior força. É uma aula super extrovertida, super-legal!"

Esta resposta formulada à nossa pergunta indica um objetivo pedagógico confirmado por Kugelman/Brodthmann (1984:8):

"Moças e rapazes devem se capacitar em aulas de Educação Física, independentemente das suas diferenças, para uma prática conjunta do esporte, de forma a que essa prática esportiva possa ser participativa e possa ser sentida como algo positivo"

Os mesmos autores apresentam-nos dois argumentos básicos para a viabilização das aulas coeducativas. O primeiro é que esta pode ser uma importante ampliação das vivências esportivas para ambos os sexos, com o conseqüente alargamento das capacitações motoras e possível aquisição de condições para práticas de lazer atuais e futuras.

Ao primeiro aspecto deste argumento, implica a consideração de que certas vivências motoras como as oferecidas em ginástica, dança, expressão corporal e outras, tidas como ações de movimento de um domínio mais feminino, mesmo que na Educação Física não sejam regularmente oferecidas para as moças, são totalmente "sonegadas" aos rapazes, sem a consideração de que, pelo menos alguns deles, gostariam de tê-las praticado. Foi o que argumentou José (17 anos): "Eu gostaria de fazer dança, porque dizem que sou um cara muito extrovertido...". Também Al-

do, professor e ex-atleta, falou que "talvez eu gostasse de praticar dança, deve ser interessante. Mas tenho limites para isso e, em geral, a sociedade não oferece espaços relacionados às atividades físicas, onde as pessoas com baixíssimo rendimento possam praticar..."

Uma aula de Educação Física que pretenda a ampliação das vivências esportivas para ambos os sexos, deve oferecer as mesmas vivências para meninas e meninos, deve oferecer a estes as mesmas modalidades, disciplinas e exercícios. Quanto ao alargamento das capacitações motoras, a oferta dessas vivências na Educação Física possibilitaria a superação de limitações, das quais principalmente as meninas se ressentem, como deixam supor várias investigações até aqui relatadas. É o caso do relato de Wasmund (apud Klein, 1983), que comprovou o menor rendimento das meninas em disciplinas como lançamentos, saltos e corridas, mas atribui isso às menores oportunidades que elas têm de exercitar-se. E este autor afirma que não tem fundamento, como é comum nos planos de ensino, estabelecer-se corridas mais curtas para as meninas, porque estas, na faixa etária correspondente às primeiras séries, desenvolvem a mesma velocidade que os meninos

O segundo argumento apontado por Brodtmann/Kugelmann (1984:8) refere-se à natureza do esporte:

"Nós cremos que a capacitação à uma prática conjunta pode contribuir para a estabilização de certos grupos sexualmente heterogêneos, nos quais meninas e meninos, mulheres e homens possam tanto privada como profissionalmente melhor se relacionar".

Esse argumento vale para os grupos de jovens que assumem atividades conjuntas em fins de semana. Vale também, para grupos de associados de um Clube, ou de Associação Comunitária, que buscam reunir-se

para atividades de lazer. Ou para os elementos de uma mesma família que queira confraternizar nos fins de semana. E, naturalmente, vale para uma classe escolar. Quanto à significação dessas experiências, um argumento "não desprezível" apresentado pelos autores é "o valor das relações estáveis de grupo para a segurança emocional do indivíduo" (Brodtmann/Kugelmann, op.cit.:9).

Nesse sentido, os autores das mais variadas experiências coeducativas, indicam que as formas de comportamento do outro sexo devem ser experimentadas e adquiridas em clima de reconhecimento recíproco, sem o risco de abalar elementos importantes da própria identidade. Trata-se de um Ensino articulado aos sexos, que busca vivências positivas com um outro tipo de esporte, experiências satisfatórias com a prática conjunta e o alargamento do repertório de ações de movimento de ambos os sexos.

Face à problemática descrita, pode-se antecipar alguns princípios norteadores de uma aula coeducativa:

a) um acostumar-se gradativo na prática conjunta, evitando-se a existência de conflitos constantes que podem sobrecarregar a disposição dos alunos. Isto implica, também, em algumas "estratégias" pedagógicas como:

- evitar-se modalidades com ações muito estereotipadas, como o futebol, apesar de ser esta uma oportunidade de problematização;
- não forçar a formação de grupos heterogêneos, colocando-se exigências neutras para as ações como, por exemplo, a necessidade de grupamento por tamanho, em função da altura de um determinado aparelho. Nesse caso, os meninos e as meninas mais altos, teriam que ficar juntos e os meninos e meninas

mais baixos também;

- arranjando-se a repetição de situações que possibilitem a ajuda ao outro como possível experiência positiva;

- b) utilização de outras orientações de sentido esportivo, retirando-se o significado da "sobrepunção/rendimento" e explorando os significados "comunicativo", "jogo", "risco/aventura", "vivências sensoriais". Os conteúdos da aula, então, devem ser outros, que deverão ser explorados face à realidade econômico-cultural da escola, se possível, incluindo-se aí as culturas de movimento típicas das regiões. Os conteúdos típicos devem ser redimensionados - quer dizer dar-se às vivências um outro sentido: correr, mas com intenção de correr contra o vento - e as modalidades alternativas devem ser buscadas. Nesse aspecto, pode-se considerar que a dança, se orientada na Improvisação (ver Haselbach, 1989) e não nos estilos institucionalizados, também já muito estereotipados, pode ser um conteúdo alternativo, por não ser uma modalidade tradicionalmente praticada na escola.

"A intensidade das vivências de tais orientações alternativas virá a reforçar que se deixe, na aula de Educação Física, as instalações e aparelhos normativos e procure-se outros espaços, nos quais o esporte praticado sob o princípio da sobrepunção/rendimento não tenha sentido" (Brodtmann/Kugelmann, 1984:14).

- c) acentuação da vivência corporal através da sensibilização do corpo para o significado diferenciado das ações e para a aceitação do próprio corpo em movimento . Pois aqui aparecerão aquelas experiências em que o menos habilidoso para determinadas ações poderá descobrir-se apto em outras ações que comumente não lhe eram proporcionadas. Isto ajudará, também, o alcance

da capacitação para um contato corporal aberto e tolerante no jogo. Contato este não excludente de processos de relacionamento com o outro sexo;

d) a conduta do professor como estímulo é importantíssima, pois ele deve dispensar igual tratamento para meninos e meninas. Deve fazer as mesmas exigências, para ambos os sexos, respeitando diferenças individuais dentro dos dois sexos. O professor tem a vantagem de poder indicar aos alunos quais os comportamentos e concepções são mais valorizados. Romero (1990) encontrou que os professores de Educação Física têm atuação direta no reforço de padrões sexuais, contribuindo para acentuar as desigualdades entre os sexos. Recomenda, por isso que o professor assuma a incumbência de desmitificar o machismo e o madonismo. Dessa forma, supõe-se que o professor pode reforçar, pouco a pouco, as ações orientadas ao relacionamento com o outro e o outro sexo. Ele deve ter o cuidado com o seu papel de "modelo", pois estão agindo nessa socialização, também, os processos de imitação e identificação. Isso implica que, com respeito ao processo de imitação, o professor deve dispensar atenção a toda "tipificação" pessoal para que esta não interfira contraditoriamente com aquilo que está tentando construir/desconstruir. Ele não pode esquecer que influencia, especialmente, as ações dos alunos do seu próprio sexo;

e) aprendizado de discussão e resolução de problemas. Não se pode pretender que os problemas sejam evitados, mas que sejam enfrentados em conjunto, num clima agradável. O professor poderá inclusive fazer dos problemas o "conteúdo" da aula, objetivando para a mesma, o enfrentamento da situação problemática, através

do seu planejamento. Vários autores, entre os quais Kugelmann (1980), Doenges (1984) e Pflugradt (1984), concluem, a partir de suas experiências, que os professores que tiverem um bom relacionamento com seus alunos poderão, também, falar com eles sobre questões pertinentes ao corpo, específicas de um sexo ou outro, que emergirem, com relação ao corpo/movimento na prática conjunta. São questões que podem referir-se, por exemplo, ao contato com o corpo suado de colega de outro sexo, sobre a sensibilidade à dor em determinadas partes do corpo, ou diferenças na constituição corpórea e seus efeitos na prática do esporte.

O peso dos fundamentos de uma aula coeducativa e a medida das dificuldades que aí serão encontradas deixam claro e desejável o aprendizado conjunto de ações desportivas e de movimentos. Isso significa que a aula de Educação Física em separado para meninas e meninos deveria ser evitada. Porque somente em conjunto poderão ser buscadas a **igualdade de chances**, a **desconstrução** da relação de dominação e a **quebra de preconceitos** entre os sexos, fatores estes necessário para a construção de relações entre iguais que, julga-se, podem impulsionar a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na compreensão e consciência crítica a ser desenvolvida pela escola - tarefa pretendida pelos comprometidos com uma educação transformadora - está contida a instrumentalização das pessoas para as tarefas de humanização da sociedade.

Na base dessa instrumentalização encontra-se a necessidade de flexibilidade do agir dos indivíduos, a qual não se pode mais desenvolver através da participação em papéis sexuais tradicionais.

Viu-se que esse papel tem todo um contexto histórico de formação, no qual a Educação Física e o Esporte, tidos como aptidão física e movimento racionalizado, reproduzem padrões de comportamento diferenciados em homens e mulheres. Por isso, o Esporte e a Educação Física, como parte da prática pedagógica, devem ser confrontados com o reducionismo e alienação que tem permeado sua prática, reforçando, por um lado, a concorrência e a luta como critérios básicos de vida em sociedade, e impedindo, por outro lado, a espontaneidade, a subjetividade e o relacionamento interativo, que o mundo de movimento pode proporcionar.

A importância do esporte, neste contexto, reside no fato de ser ele um fenômeno social que serve aos objetivos de socialização na sociedade. Por isso, é educativo que se busque a interação de ações entre os sexos na aula de Educação Física e se promova o equilíbrio das relações entre homens e mulheres na sociedade. Esse equilíbrio se

baseia na aceitação de diferenças e no resgate da sensibilidade - qualidade com potencial libertador - para o trato das relações pessoais e, daí, para as relações sociais como um todo.

Esse equilíbrio pode encaminhar ao fim da dominação; não só da dominação entre os sexos, mas, daí, para a dominação entre as classes. Isto porque, entende-se, as ações de todos estariam mais humanizadas.

Validando, então, a concepção de Coeducação, julgo importante, que nas aulas de Educação Física, as meninas e os meninos recebam os mesmos modelos e possam vivenciar as mesmas práticas, desenvolvendo a compreensão de diferenciadas manifestações e representações do agir esportivo. Para isso é necessário que adquiram capacidades de tratar-se, dentro da situação apresentada, sem que os papéis pré-estabelecidos os inibam, num "confiar-se" gradativo numa outra cultura. Isso deve facilitar a aceitação de ambos os sexos como de igual importância social, em suas respectivas atuações, e acionar a mudança de comportamento.

Nesta perspectiva, uma aula precisa incluir ofertas amplas, que até então só eram oferecidas a um ou outro sexo; deve oferecer às meninas e meninos as mesmas modalidades, disciplinas e exercícios, em todas as orientações de sentido esportivo; deve preparar espaços de vivências que possibilitem aos alunos entender que os modelos/padrões de conduta dos sexos são socialmente construídos e com isso transformáveis e não de ordem natural.

Assim, é possível esperar que, em igual chances de ofertas, algumas meninas, corram, lancem e joguem melhor que os meninos, ou que alguns meninos sejam melhor em ginástica do que algumas meninas. Se isto for aceito e tolerado, sem acarretar uma perda de identidade, nem ser desvalorizado como comportamento feminino, estar-se-a dando um

passo à emancipação e à libertação de ambos os sexos das pressões sociais aos papéis sexuais tradicionais.

Todas essas possibilidades, anseios e perspectivas apontadas, no entanto, só adquirem validade para os que têm uma perspectiva pedagógica "capaz de instrumentalizar o educando para penetrar nas relações de sentido do contexto social e nestas poder problematizar padronizações estabelecidas e, a partir destas problematizações, chegar a novos consensos e, com isto, ser capaz de um novo agir" (Saraiva Kunz, 1992:31).

Também para Brodtmann/Kugelmann (1984:10), isto é válido para quem tem como tarefa central da educação escolar uma preparação, a mais ampla possível, dos jovens "para a vida", ou seja, uma "capacitação para interagir autônoma, competente e responsavelmente nas mais variadas e importantes situações de vida - na profissão e no lazer".

As dificuldades, certamente existentes, somente poderão ser contornadas ao longo do tempo, com a devida preparação dos currículos de formação dos professores, da formulação democrática de concepções educacionais e escolares, através das discussões entre professores, da abertura à problematização em sala de aula e com a mudança de mentalidade de novas gerações.

Que as transformações sociais não são promovidas pela escola, todos nós sabemos. Mas nem por isso a escola e os professores podem deixar de fazer a sua parte. E na Educação Física, sim, é imprescindível uma nova orientação de sentido, nas ações pedagógicas. Esta parte, cabe aos professores de Educação Física começar a mudar.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Alice Rangel de Paiva. Mudança tecnológica e gênero no Brasil. In: Revista Novos Estudos. São Paulo: n 35, p.121-132, março 1993.
- ALAMBERT, Zuleika. Feminismo. O ponto de vista marxista. São Paulo: Nobel, 1986.
- ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n 73, p. 13-25, maio 1990.
- ASSUMPCÃO, Regina Maria Almeida. O brinquedo e a socialização da criança: ou construindo identidade. In: Revista Mosaico. DCE/UFMG, abril 1989.
- BADINTER, Elisabeth. Um é o Outro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BALBUS, Isaac. D. Mulheres disciplinantes. Michel Foucault e o poder do discurso feminista. In: BENHABIB, Seyla e CORNELL, Drucilla (orgs.). Feminismo como crítica da Modernidade. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p.139-54, 1987.
- BARROSO, Carmen Lucia de melo e MELLO, Guiomar Namó. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n 15, p.47-76, 1975.
- BEAUVOIR, Simone de. O segundo Sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Vol.I 1980.
- BENHABIB, Seyla e CORNELL, Drucilla (orgs.) Feminismo como crítica da Modernidade. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p.7-22, 1987.
- BETTI, Mauro. A Educação Física escola brasileira de 1. e 2. graus, no período de 1930 - 1986: uma abordagem sociológica. Dissertação de Mestrado. USP, 1988.
- BLAY, Eva Alterman. Trabalho industrial x trabalho doméstico. A ideologia do trabalho feminino. In: Cadernos de pesquisa. São Paulo: n 15, p.8-20, 1975.
- BRACHT, Valter. **Esporte e poder**. 6. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Brasília: set.1989. MIMEO
- _____ Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. In: Revista da Educação Física/UEM. Maringá: vol.I, n 0, p. 28-33, 1989.

- BRODTMANN, Dieter. Sportunterricht und Schulsport. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1979.
- _____ e KUGELMANN, Claudia. Maedchen und Jungen im Schulsport. In: Sportpaedagogik. Seelze: Friedrich/Klett, n 2, p. 8-16, março 1984.
- CAMPOS, Maria M. Malta e ESPOSITO, Yara Lucia. Relações entre sexo da criança e aspirações educacionais e ocupacionais das mães. In: Cadernos de pesquisa. São Paulo: n 15, p. 37-46, 1975.
- CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.
- CHAUÍ, Marilena. Repressão Sexual. Essa nossa desconhecida. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1987.
- DAHRENDORF, Ralf. Rolle und Rollentheorie. In: BERENSDORF, Wilhelm. Woerterbuch der Soziologie. (?) Fischer Taschenbuch, p. 673-673, 1972.
- DATZER, Elfi. Lasst die Maenner tanzen. In: KLEIN, Michael. (org.) Sport und Geschlecht. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, p. 143-154, 1983.
- DIEGUEZ, Gilda Korff. Corpo: liberdade e prisão. In: DIEGUEZ, G.K. (org.) Esporte e poder. Petrópolis: Vozes, p. 96-106, 1985.
- DOENGES, Juergen. Nafize turnt jetzt mit Kopftuch. In: Sportpaedagogik. Seelze: Friedrich/Klett, n.2, p. 20-25, março 1984.
- ELIADE, Mircea. Aspectos do Mito. Lisboa: Edições 70, 1979.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educar para que? Uberlândia: EDUFU, 1987.
- FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade. Rio de Janeiro: Graal, vol. I, 1988.
- _____ Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, terceira parte, p. 125-204, 1988.
- _____ Micro física do Poder. Rio de Janeiro: Graal, cap.XI, p. 209-227, 1979.
- FREITAG, Barbara. A teoria crítica ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____ Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Moraes, 1986.

- FROMM, Erich. **Grandeza e limitações do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- GEULEN, Dieter. Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Paradigmen. In: HURRELMANN/ULICH (ORG.) Handbuch der Sozialisationsforschung. Basel: Beltz/Weihein, p.15-49, 1982. (Tradução mimeog. de Valter Bracht).
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo et alii. **Concepções sobre o papel da mulher no trabalho, na política e na família**. In: Cadernos de pesquisa. São Paulo: n 15, p. 86-120, 1975.
- HASELBACH, Barbara. **Dança Improvisação e Movimento**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1989.
- HEINZ, Walter R. Sozialisation. In: GRUBTISCH, S. E REXILIUS, G. **Psychologische Grundbegriffe; Mensch und Gesellschaft in der Psychologie**. Reinbeck bei Hamburg: Rowoholt, p. 986-997, 1987.
- HORKHEIMER, Max. **Autoridade e Família**. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica**. São Paulo: EDUSP, Vol.I, p. 175- 236, 1990.
- KRAPPMANN, Lothar. **Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse**. In: BERNSTEIN, Basil (org.). **Familien, Erziehung, Sozialschicht und Schulerfolg**. Basel: Belz/Weihein, p. 161-183, 1973.
- KUNZ, Elenor. **O esporte enquanto fator determinante da Educação Física**. In: **Rev. Contexto & Educação**. Ijuí: UNIJUI, ano 4, n 15, p.63-73, Jul-set 1989.
- _____ **Educação Física. Ensino e Mudanças**. Ijuí: UNIJUI, 1991.
- _____ **Escola, Estado e Sociedade**. UFSC, 1992.
- LA ROSA, Jorge. **Estereótipos sexuais em estudantes brasileiras**. In: **Revista de psicologia social**. México: Vol.I, n 2, 1985.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- LEWINSON, Richard. **História da vida sexual**. Rio de Janeiro: Editora Vecchi, 1964.
- LIBANEO, José Carlos. **Democratização da Escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 7 edição.
- LIESENHOFF, Carin. **Geschlechtsmythen und Utopien im Sport**. In: KLEIN, Michael (org.) **Sport und Geschlecht**. Reimbeck bei Hamburg: Rowoholt, p. 89-104. 1983.
- MARCUSE, Herbert. **O homem Unidimensional. A ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

- _____ et alii. Weiblichkeitsbilder, in: **Gasprach mit Marcuse**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, p. 65-87, 1978.
- _____ **Eros e Civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. (?) Editora Guanabara, 8 edição.
- MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1969. ←
- MEINBERG, Eckhard. **Hauptprobleme der Sportpädagogik**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1984.
- MITOLOGIA. São Paulo, Abril Cultural, 1973.
- MOSER, Anita. **A nova submissão**. Porto Alegre: Edipaz, 1985.
- MURARO, Rose Marie. **Os seis meses em que fui homem**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos Ltda. 1990.
- NORONHA, Olinda Maria. **De camponesa a madame**. São Paulo: Loyola, 1986.
- OBERTEUFFER, Delbert e ULRICH, Celeste. **Educação Física. Princípios**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.
- ORO, Ubirajara. **Temas da Educação Física à luz da reflexão política. Um ensaio**. Florianópolis: UFSC, Monografia de pós graduação em Filosofia Política, 1988.
- PEREIRA, Laercio Elias. **Mulher e Esporte. Um estudo sobre a influência dos agentes de socialização em atletas universitárias**. São Paulo: USP, Dissertação de Mestrado. s.d.
- PERROT, Michelle (org.) **História da vida privada. Da revolução francesa à primeira guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, Vol. IV, partes 1 e 2, p. 9- 191, 1991. ←
- PFISTER, Gertrud. **Geschlechtsspezifische Sozialisation und Koedukation im Sport**. Berlin: Bartels & Wernitz, 1983.
- PFLUGRADT, Manfred. **Wir wollen auch miteinander Sport machen**. In: BRODTMANN, Dieter. (org.) **Unterrichtsmodelle zum problemorientierten Sportunterricht**. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1984.
- PILZ, Gunther. **Wandlungen der Gewalt im Sport**. Ahrensburg bei Hamburg: Czwalina, 1982.
- _____ **Koedukation im Sportunterricht - ein Beitrag zum Abbau geschlechtsspezifischer Rollenklischees?** In: KLEIN, Michael (org.). **Sport und Geschlecht**. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, p.123-135, 1983.
- PLATAO. **O Banquete**. São Paulo: Atena Editora. Biblioteca Clássica, Vol. XXXVI, 3 edição.
- PROPOSTA CURRICULAR/ Estado de Santa Catarina, 1990.

- RABUSKE, Edwino. *Epistemologia das Ciências Humanas*. Caxias do Sul: EDUCS. 1987.
- RAGO, Margareth. *De saber ao lar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- REZENDE, Antonio Muniz de Rezende. *Concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- ROMERO, Elaine. *Esterótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física*. São Paulo: USP, dissertação de doutorado, 1990.
- ROSE, Lotte. *Sportwissenschaften und feministische Koerper-Debatte*. In: *Sportwissenschaft*. Schorndorf: Karl Hoffmann, a. 22, n.1, ps. 46-59, 1992.
- ROSEMBERG, Fulvia. *A Escola e as diferenças sexuais*. In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: n 15, p.78-84, 1975.
- SANTIN, Silvino. *Reflexões Antropológicas sobre a Educação Física e o Esporte Escolar*. In: *Kinesis*. Santa Maria: CEFD/UFSM Vol I, n. 2. Jul/Dez 1985, PP119-130
- SARAIVA KUNZ, Maria do Carmo. *Aula Coeducativa: uma chance de superação das desigualdades entre os sexos em aulas de Educação Física*. In: *Espaços da Escola*. Ijuí: UNIJUI. Ano 1, n.3, p.29-36, Jan/Mar. 1992.
- SCHAFER, Karl-Hermann e SCHALLER, Klaus. *Ciência Educadora Crítica e Didática Comunicativa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- SCHEER, Klaus-Dieter. *Rolle*. In: GRUBITSCH, S. e REXILIUS, G. *Psychologische Grundbegriffeg; Mensch und Gesellschaft in der Psychologie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowoholt, p. 901-905, 1987.
- SERGIO, Manuel. *A mulher, a saúde e o Desporto - do positivismo à fenomenologia e à hermeneutica*. Coimbra: Mimeo. s.d.
- SHINABARGAR, Nancy A. *Sexismo e Esporte. Uma crítica feminista*. In: COLEMAN, J.A. et alii. *Sociologia da Religião*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- SIEBERT, Raquel Stela de Sá. *Dominação e autoritarismo na prática pedagógica da Educação Física e as possibilidades de sua superação*. Florianópolis. UFSC, Dissertação de Mestrado em Educação. 1992.
- SINGER, June. *Androginia. Rumo à uma nova teoria da Sexualidade*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- SOARES, Carmen Lúcia. *O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850 -1930*. São Paulo: PUC, Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação, 1990.
- SOARES, Glaucio Ary Dillon. *A mulher nas Olimpíadas*. In: *Ciência Hoje*. Revista da SBPC. Vol. 8, n 43, p.34-43, junho de 1988.

TREBELS, Andreas H. Unterrichtseinheit: Vorschriften und Regeln im Sport. Hannover: UTH, 1986. (MIMEO)

_____ Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Maringá: Vol. 13, n 3, p.338-344, maio 1992.

_____ Schulsport - Konzeptionem und Kontroversen. In: Der Buerger Im Staat. Stuttgart: Heft 3, 1975.

VIEZZER, Moema. O problema não está na mulher. São Paulo: Cortez, 1989.

ZERO HORA. Porto Alegre: Empresa jornalística Caldas Júnior. Editoriais de 24/25/26/27/28 de Março, 1993.

ZITZMANN, Peter. Koedukation im Abseits? Aktuelle Probleme gemeinsamer Geschlechtererziehung im Sport. In: Sportunterricht. Schorndorf: n 38, vol. 12, p. 465-472, 1989.