

Educação Física no sistema educativo português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemônica

CDD. 20.ed. 796.05

Paula SILVA*
Paula BOTELHO-GOMES*
Silvana Vilodre GOELLNER**

*Faculdade do Desporto, Universidade do Porto - Portugal.
**Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Resumo

Estudar as questões de gênero implica análises à construção das masculinidades e feminilidades, cientes de que estas são históricas, mutantes e provisórias. O modo adequado de se tornar homem adulto, numa determinada sociedade, é uma construção cultural que pode implicar em vivências mais ou menos dramáticas. "Ser homem", nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais de condutas socialmente sancionadas e constantemente reavaliadas, negociadas, relembradas, ou seja, em constante processo de construção (VALE DE ALMEIDA, 2000). O desporto, considerado como um território de prevalência masculina tem sido palco privilegiado para a construção de determinadas representações de masculinidade, seja no alto rendimento, no lazer ou na escola. Identificando-o como um espaço de generificação dos corpos, este estudo tem como objetivo analisar representações de masculinidade hegemônica no âmbito da disciplina curricular Educação Física no sistema educativo português. Os dados analisados provêm de entrevistas semi-estruturadas feitas a 10 docentes e 40 discentes e da observação de 60 aulas. O processo de análise dos dados orientou-se pela abordagem qualitativa onde foi utilizada a aplicação indutiva de conceitos 'sensitizing' (PATTON, 2002). As entrevistas foram sujeitas a uma análise interpretativa decorrente do tratamento da informação pelo programa QSRNVivo. A análise dos dados empíricos permitem identificar que as práticas desportivas parecem ser propagadoras de uma masculinização hegemônica, com uma implícita aprendizagem e reconhecimento do necessário código 'masculino' imprescindível a uma plena afirmação e aceitação do ser homem.

UNITERMOS: Desporto; Gênero; Masculinidade; Sociologia do Esporte.

Introdução

O desporto, considerado como um território de prevalência masculina desde as suas origens, tem sido palco privilegiado para a construção de determinadas representações de masculinidade e de feminilidade, seja no alto rendimento, no lazer ou na escola. Ainda que estas representações não sejam fixas, elas marcam os corpos, genderizando-os; não porque eles assim o sejam na sua essência, mas são assim construídos no interior de discursos, saberes e práticas sociais. Porquanto o *ser homem* ou *ser mulher* não é um estado adquirido - é, antes, uma apropriação, uma condição em permanente construção ativa, um devir, que envolve tensões e ambiguidades e que pode levar a resultados instáveis.

"A sociedade nasce com a divisão sexual e, na linguagem de hoje, com a definição de dois gêneros" (VALE DE ALMEIDA, 2000, p.73), dualidade que não deve ser entendida como uma simples relação de oposição binária masculino-feminino.

Mas a cultura ocidental parece ser, de fato, construída na base da dualidade de gêneros, razão pela qual não podemos mais perspectivarmo-nos simplesmente como "seres humanos". A nossa linguagem, história e as normas sociais são genderizadas, apresentando como conseqüência questões que afetam diretamente a nossa existência. As marcas culturais que modelam as representações de masculino e feminino são históricas, mutantes e

provisórias. Simbólica ou física essa marcação pode ser indicada de diferentes maneiras como, por exemplo, no vestir, nos gestos, no uso de acessórios. No campo do desporto, essa marcação não se dá de forma deslocada de outras tantas, presentes no quotidiano dos indivíduos: a musculatura dos corpos, as gestualidades, os equipamentos desportivos, carregam consigo significados que, na nossa sociedade e no nosso tempo estão, também, associados ao feminino e ao masculino. Essas marcas produzem efeitos e, não raras vezes, são reclamadas para justificar o envolvimento, a adesão e a permanência de homens e mulheres em diferentes modalidades desportivas. São marcas corpóreas, e, como tal, são comumente associadas erroneamente ao determinismo biológico, perspectiva teórica que sustenta a ideia de que as “normas comportamentais compartilhadas bem como as diferenças sociais e económicas existentes entre os grupos humanos - principalmente de raça, classe e sexo - derivam de distinções herdadas e inatas” (GOULD, 1999, p.4).

Não se pretende negar ou erradicar a componente biológica e o determinado pela natureza; não é intenção que a formação da feminilidade e da masculinidade recaia exclusivamente em justificações de ordem social ou cultural. As pessoas constroem-se como masculinas ou femininas ao reivindicarem um lugar na ordem de gênero, ao responderem adequadamente ao lugar que lhes foi determinado, ou ainda pelo modo como conduzem a sua vida no quotidiano. O gênero não é mero resultado da extensão da diferença sexual

biologicamente atribuída a homens e mulheres; é resultante de uma aprendizagem que envolve um “trabalho” contínuo minucioso (GIDDENS, 1997). É um constructo multidimensional, um processo que se vai desenvolvendo ao longo da vida, e que apresenta várias perspectivas - institucional, individual e relacional - o que significa que a ordem de gênero numa sociedade é apropriada pelos indivíduos os quais, por sua vez, desenvolvem imagens genderizadas e identidades de gênero (PFISTER, 2002). Assim, como constructo social, o conceito de gênero varia ao longo do tempo e de cultura para cultura pois, acima de tudo, refere-se às relações sociais nas quais indivíduos e grupos atuam. É uma construção histórica das relações de poder entre mulheres e homens, e deve contemplar definições plurais de feminilidade e masculinidade (CONNELL, 2002).

No desporto, embora as moças e as mulheres enfrentem, frequentemente, ambientes pouco acolhedores, e mesmo inibidores, a uma participação plena, os rapazes e os homens são também compelidos por uma masculinidade hegemônica a apresentar condutas, padrões corporais e de movimentos que corroborem a viril masculinidade.

Identificado o desporto como um local onde se produzem genderizações de diferentes ordens, este estudo tem como objetivo analisar representações de masculinidade hegemônica no âmbito da Educação Física¹ no sistema educativo português, única disciplina curricular que tem o desporto como seu conteúdo.

Material e métodos

As formas pelas quais a Educação Física contribui na formação da masculinidade e da feminilidade assumem particular importância nesta investigação. Os dados analisados provêm de entrevistas semi-estruturadas realizadas a docentes e discentes de escolas secundárias do distrito do Porto, Portugal, e da observação de suas aulas tendo sido obtido antecipadamente o consentimento informado de todos/as participantes e dos conselhos diretivos das escolas. A amostra foi constituída por 10 docentes profissionalizados em Educação Física (cinco homens e cinco mulheres), 40 discentes (10o., 11o. e 12o. anos de escolaridade) sendo quatro de cada um/a dos docentes, dois rapazes e duas moças e seis aulas de cada docente (cada aula tem a duração de 45 minutos,

mas apresentam-se, na maioria das escolas, agrupadas em blocos de duas aulas, totalizando 90 minutos). O tempo de aula observado atingiu uma média de 4,5 horas por docente.

A amostra dos docentes enquadra-se no que PATTON (2002) designa como “purposeful random sampling”, isto é, o fato de uma amostra ser pequena num estudo qualitativo não significa que a estratégia da seleção da amostra não possa ser aleatória, sem pretender que seja representativa. Este tipo de amostra pretende reduzir qualquer suspeição acerca da razão de determinados casos serem os selecionados para o estudo (PATTON, 2002).

As entrevistas foram gravadas em registro áudio e procedeu-se ao registro vídeo das aulas para

posterior observação e análise, com o assentimento de cada um/a dos/as participantes. O guia para as entrevistas aos/às docentes e discentes contemplava os seguintes temas: 1) as relações de gênero nas aulas de Educação Física; 2) as atividades desportivas e o gênero; e a 3) percepção de condutas e/ou atitudes discriminatórias quanto ao gênero nas suas vivências como aluno/a.

No que respeita às observações das aulas procedeu-se a um tipo de observação cuja participação do/a investigador/a se traduziu apenas por acompanhar a situação num registo vídeo e o seu visionamento, - a 'não participação' segundo a classificação de SPRADLEY (1980). Neste tipo de observação não houve qualquer contato com os/as discentes e tentou-se ser o menos intrusa possível no normal decorrer das aulas.

O processo de análise dos dados de uma investigação qualitativa caracteriza-se por ser sistemático, contínuo, mas não rígido, e só deve terminar com a emergência de regularidades (LINCOLN & GUBA, 2000), ou seja, quando nenhuma nova informação emergir da análise de dados adicionais.

Procedeu-se a uma análise indutiva dos dados, isto é, as categorias de análise não foram impostas num momento precedente à sua recolha e análise mas emergiram dos próprios dados. Duas abordagens são possíveis neste tipo de análise dos dados que PATTON (2002) designa como "indigenous concepts"² e "sensitizing concepts"³. Em contraste com os conceitos

"indigenous" (muito usuais nos estudos antropológicos), os conceitos "sensitizing" têm as suas origens na teoria das ciências sociais, na revisão da literatura ou em pontos de avaliação identificados no início do estudo. Estes conceitos dão ao/a investigador/a um "senso de referência" e providenciam a "direção para onde olhar" (BLUMER, 1969, p.148). A aplicação indutiva de conceitos 'sensitizing' traduz-se em examinar como o conceito se manifesta num contexto particular ou entre um determinado grupo de pessoas (PATTON, 2002).

As entrevistas foram integralmente transcritas num registo informático e depois sujeitas a uma análise interpretativa decorrente do tratamento da informação pelo programa QSRNVivo. A esta informação juntou-se-lhe a proveniente das observações das aulas, nomeadamente o registo dos discursos ocorridos entre docente e discentes e das intervenções dos/as docentes. Este tipo de análise assume um lugar crucial nesta, como em qualquer investigação que decorra no contexto de ensino-aprendizagem, porque ajuda a expor o que nem sempre é óbvio, a tornar visível o que está oculto (RONHOLT, 2002; WRIGHT & KING, 1991). Assim, no caso do presente trabalho, permite expor à consciência e levar a uma reflexão um conjunto de significados e práticas no desporto e na Educação Física, no que diz respeito ao gênero e às masculinidades. Todos os nomes utilizados no texto são pseudónimos para assegurar o anonimato dos/as participantes.

Referenciais teóricos

A construção da masculinidade dominante

Parece existir uma tendência cultural periódica de distinguir e polarizar papéis de gênero, que os estudos no âmbito da antropologia evidenciam. Para GILMORE (1990), muitas sociedades, em vez de permitirem formas livres dos ideais de sexo e gênero, tendem a exagerar os potenciais biológicos com uma clara diferenciação dos papéis de sexo - pela definição de condutas próprias de homens e mulheres como opostas ou complementares. Mesmo onde existe o denominado 'terceiro sexo'⁴, o masculino e o feminino são fortemente diferenciados. A questão da continuidade das imagens de gênero ("gender imaging") deve ir para além dos dotes genéticos e acercar normas culturais e aspectos morais.

Se existe algum arquétipo de imagem masculina (como parece haver de imagem feminina) é, em

grande parte, culturalmente construído como sistema simbólico, e não simplesmente como produto da anatomia. A anatomia determina muito pouco nestes contextos onde, como refere o antropólogo, a imaginação moral entra em jogo. A resposta ao "puzzle de manhood", isto é, à forma apropriada da transição de rapaz a homem em uma determinada sociedade, reside em considerações de ordem cultural, pelo que devem ser desenvolvidos esforços para tentar entender porque é que uma determinada cultura usa ou exagera potenciais biológicos de modos específicos. A "verdadeira" masculinidade refere-se a um "status" claro e fugidio que vai além da simples "macheza"; é uma imagem hortativa a qual homens e meninos aspiram e que a cultura exige deles como prova de pertencimento. (GILMORE, 1990).

Mas existem algumas sociedades nas quais o conceito de “manhood” é insignificante ou ausente⁵. Esta cultura, como que andrógina, coloca questões acerca da “necessidade”, aparentemente universal, de masculinidade no desenvolvimento da pessoa masculina, e, na opinião de Gilmore, sugere que a variável cultura pode exceder em valor a natureza no “puzzle” da masculinidade.

VALE DE ALMEIDA (2000), embora concordante com a idéia de que a masculinidade é um projeto para o qual os jovens e adultos se têm de “esforçar”, entende que não podemos nos limitar à fórmula de que “os cultos de homens sejam cultos ‘para fazer homens’” (p.141) reduzindo a isso as ritualidades masculinas e, neste aspecto, discordando da perspectiva apresentada por GILMORE (1990). Também o antropólogo português procurava resposta para “o que significa ‘ser homem’ do ponto de vista social?” (p.127), pergunta tão complexa quanto aparentemente ingênua porque, como nos alerta o próprio autor “ser homem”, no dia-a-dia, na interação social, nas construções ideológicas, nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais de condutas, socialmente sancionadas e constantemente reavaliados, negociadas, lembradas. Em suma, em constante processo de construção (VALE ALMEIDA, 2000, p.128).

A resposta à questão levantada significa, para o autor, analisar os requisitos culturais que são necessários para que um indivíduo do sexo masculino seja considerado homem. E aqui o corpo joga um papel predominante, porque, embora esses requisitos não se localizem ao nível estrito do corpo, as interpretações deste são fortemente mobilizadas para o discurso do gênero. Outra questão primordial é o considerar visões dissidentes da homologia masculino/público/político, ou seja, a noção de masculinidade hegemônica. Esta noção não se refere ao “papel” masculino, mas sim a uma variedade particular de masculinidade que subordina outras. Este conceito permite uma concepção mais dinâmica de masculinidade, entendida como parte de uma estrutura de relações sociais genderizadas pois segundo o próprio CONNELL (1995), a masculinidade não é uma estrutura em si, mas sim faz parte de um jogo estruturante que são as relações sociais de gênero onde subsistem várias masculinidades não-hegemônicas, reprimidas, auto-reprimidas e sustentadas pelos significados simbólicos “incorporados”. É uma masculinidade dominante na regulamentação de espaços, nos discursos e condutas pelas quais os homens se relacionam entre si, pelo que poderemos falar de uma masculinidade performativa (VALE DE ALMEIDA, 2000).

A masculinidade parece assumir diferentes formas em culturas diversas. Com o desenvolvimento de estudos de casos, tomamos conhecimento de como alguns rapazes e homens se sentem obrigados a viver segundo formas dominantes de masculinidade, enquanto outros lutam por encontrar identidades alternativas. E isto parece acontecer a uma escala mundial. A globalização também teve impacto nas masculinidades. Os homens, tal como as mulheres, são influenciados por padrões de gênero em todo o mundo (CONNELL, 2000) que, entre várias repercussões, determinam o modo como olhamos o corpo.

Os homens hoje parecem olhar os seus corpos enquanto projetos incumbidos de expressar a sua identidade e singularidade em um contexto social e emocional que valoriza o ser-se diferente dos demais. Mas os seus corpos estão também implicados noutro tipo de projeto: o que regula uma masculinidade normativa. Embora destaquem a autonomia e a liberdade individual, os homens parecem preocupados em disciplinar e vigiar os seus corpos e as identidades e os corpos dos outros (GILL, HENWOOD & MCLEAN, 2005).

O desporto e a educação de masculinidades

A configuração anatômica dos sujeitos por muito tempo foi determinante na definição dos diferentes papéis sociais de homens e de mulheres (LAQUEUR, 2001). Assim, nada mais simples que recomendar aos homens e mulheres diferentes possibilidades de movimentação - a eles a aventura, a potência, o desafio, a força; a elas, a aventura comedida, a potência controlada, a força mensurada, o desafio ameno. Esse viés naturalista e determinista, enraizou-se de tal forma no pensamento ocidental que a explicação de condutas sociais, como o ser-se masculino, baseava-se numa dependência ou na determinação de fatores biológicos, tais como o tamanho físico e a musculatura (KIRK, 2003). O corpo masculino é, também, um barômetro de uma masculinidade hegemônica pela aparência, pelas expressões ou pelos feitos que realiza. O modo adequado de se tornar homem adulto, numa determinada sociedade, é uma construção cultural que pode desaguar em vivências mais ou menos dramáticas.

O corpo, enquanto fonte material na definição de masculinidade, como na de feminilidade, é um processo social em nada imutável. Bem pelo contrário. O entalhar da masculinidade no corpo é um processo social cheio de tensões e contradições, realçando que até a masculinidade física é um fato

histórico, em lugar de biológico (CONNELL, 1983). Neste sentido, CONNELL (1995) considera a existência de uma masculinidade hegemônica que domina outras masculinidades - a *subordinada*, a *cúmplice* e a *marginalizada*⁶ dentre outras possibilidades.

O mundo social funciona (em diferentes graus segundo os campos) como um mercado dos bens simbólicos dominado pela visão masculina: ser, quando se trata das mulheres, é ser percebido, e percebido pelo olhar masculino ou por um olhar habitado pelas categorias masculinas⁷ (BOURDIEU, 1999). Por outro lado, a afirmação de identidades polarizadas enredou o homem numa teia de poderes e privilégios que o levou a construir uma imagem factícia da sua masculinidade. Como refere José GIL,

Ser homem não é ser chefe, ter poder político, mandar nos outros, controlar o desejo das mulheres, retirar uma mais-valia de gozo na relação com a mulher, endossar todos os padrões de virilidade que lhe propõe a sociedade. Demasiado poder impediu o homem de ser homem - conduziu-o à im-potência, à perda da sua potência enquanto singularidade criadora. Pelo contrário, o pouco poder que detém impediu a mulher de ser mulher (2004, p.3).

Nos finais do século XX, feministas como GROZ (1994) e BORDO (1990b) identificaram a necessidade de explorar um desconhecido território - o corpo do homem (BENBOW, 2003). Os homens só casualmente representavam a masculinidade⁸, uma vez que, na quase totalidade do tempo, os homens diluíam-se no padrão Homem que, ainda hoje, abarca compulsivamente toda a humanidade. Então, o que para GROZ (1994) permanecia por analisar era o enigmático e silencioso corpo masculino, sem, acrescentamos nós, o ônus da universalidade.

O corpo, central na formação da identidade de género, orientou muita da investigação feminista (BORDO, 1990a, b; BUTLER, 1993; LOURO, 2004), e levou ao desenvolvimento de estudos acerca da construção das masculinidades (CONNELL, 1983, 1995, 2002; GILMORE, 1990; VALE DE ALMEIDA, 2000, 2004).

As questões das masculinidades foram objeto de atenção no âmbito do desporto e da Educação Física e, particularmente, de como os fatores sociais, culturais e históricos influenciaram os vários modos pelos quais a masculinidade tem sido definida e incorporada por rapazes e homens (CONNELL, 1987, 1995). Mas nos anos 90 do século passado, e mesmo agora, os debates acerca dos rapazes no desporto e na Educação Física foram e são caracterizados por um forte “backlash”⁹ contra o feminismo (MARTINO & MEYENN, 2001). No

âmbito da Educação Física, os programas estruturados à volta de uma abordagem da “recuperative masculinity” (vista como uma masculinidade perdida) argumentam que os rapazes precisam de recuperar as suas identidades masculinas e, como tal, são programas que apelam para estilos de ensino “mais centrados nos rapazes” e sensibilizam para a importância de um aumento de docentes homens para providenciarem aos rapazes modelos masculinos (FOSTER, KIMMEL & SKELTON, 2001). A assunção de tal abordagem é que os rapazes são, de alguma maneira, vítimas ou “vencidos” no ambiente escolar de agora, competindo com as moças que se tornaram, com algum espanto, vencedoras. Este espanto cedo se converteu em pânico, designado em alguns estudos como um pânico moral. Este “moral panic” (ARNOT, DAVID & WEINER, 1999; FOSTER, KIMMEL & SKELTON, 2001; WEINER, ARNOT & DAVID, 1997) traduz-se num novo discurso populista em que o fracasso dos rapazes, ao nível do seu rendimento na escola, é posicionado como o corolário do sucesso das moças. As estatísticas colocam as moças, em muitos países ocidentais, com melhores médias no final do percurso escolar, desencadeando uma reação que clama por definições políticas de apoio a uma recuperação deste novo grupo desfavorecido - os rapazes -, e que assenta em discursos de uma presumível igualdade. Esta terapia da masculinidade, no dizer de CONNELL (1995), é um processo de redefinição de poder por uma troca do que pertence ao mundo público para o mundo interior da emoção, o que, como método especulativo, surte efeito quando o que está em causa se situa no âmbito das relações emocionais¹⁰.

Este clima que vê os rapazes como um novo grupo em desvantagem obscurece o fato de, antes de mais, não existir um claro nexos entre os resultados escolares das moças e os seus caminhos pós-escolares, como parece haver para os rapazes. Além do mais, continua ainda por esclarecer por que razão esses percursos continuam a ser tão limitados às moças, fundamentalmente os que permitem o acesso a posições hierárquicas mais elevadas. A inferioridade das moças no percurso pós-escolar é, embora sempre presente, um tema não existente, ancorado nas características imutáveis da natureza, na divisão sexual do trabalho e na vida privada (FOSTER, KIMMEL & SKELTON, 2001), e, sequentemente, um tema desprovido de discussão na nossa sociedade, como se fosse algo do destino e que, naturalmente, todos e todas esperamos que aconteça.

O desporto rege-se por uma particular forma de reserva masculina (ELIAS & DUNNING, 1992), mas de uma masculinidade bem específica e quando

uma prática desportiva e quem a pratica não se encaixa nesta esfera de masculinidade hegemônica então é situada no “outro”. Esta categoria de “outro” é plural, onde cabem homens e mulheres desportistas. As fronteiras culturais e sociais nunca deixam de existir e, também no desporto, elas estão constantemente a ser reconstruídas num qualquer lugar. Aquele/a que transgride os limites torna-se parte integrante de um processo de transformação social que delimita um novo “eu” mas, também, um novo “outro”. A vigilância destas fronteiras é uma das principais características das sociedades atuais que, embora permitam a mobilidade dos seus limites, os reconfiguram ou os reconstróem de modo a fazerem prevalecer a construção do “outro” (LOURO, 2004).

Assim, cada mensagem cultural acerca do desporto é dual, porque simultaneamente celebra o dominante e inferioriza o/a “outro”. Um/a “outro” que para BRYSON (1990) pode ser um feminino, como um masculino de formas não hegemônicas de masculinidade. Para esta autora, é necessário, antes de mais, analisar como o desporto contribui para esta hegemonia masculina, e os modos como a prática de um desporto contextualiza e molda o desenvolvimento da personalidade dos rapazes

Mas ao falarmos acerca de desporto, gênero e masculinidades o tema da homofobia é incontornável. Este termo pode definir o medo ou o desprezo pelos homossexuais mas esta definição não capta o seu significado nos nossos dias. Homofobia raramente assume o seu significado literal de verdadeira fobia ou medo do seu semelhante, como o termo grego “homos” sugere. Esta palavra é comumente usada com um significado mais abrangente, referindo-se ao receio das próprias pessoas serem homossexuais e, principalmente, de que os/as outros/as pensem que elas o são. Ao falarmos de homofobia estamos implicitamente a falar de heterossexismo¹¹ e de uma institucionalizada orientação sexual de cada pessoa. Numa sociedade heterossexista todas as pessoas são consideradas heterossexuais. Tal como o sexismo e o racismo, o heterossexismo discrimina e ostraciza pessoas. A homofobia é o medo irracional ou intolerância à homossexualidade, aos homens “gays” ou às lésbicas, e mesmo a condutas que são percebidas como para além dos limites dos tradicionais papéis de gênero (GRIFFIN & GENASCI, 1990).

A homofobia pode reforçar os estereótipos ligados ao gênero e influenciar a prática só no grupo de atividades desportivas consideradas ‘apropriadas ao gênero’ (COAKLEY, 1999), condicionando, deste

modo, a participação de rapazes e de moças noutras atividades desportivas. Alguns estudos (SCRATON, FATING, PFISTER & BUNUEL, 1999; YOUNG, 1997) salientam a complexa relação entre o praticar um desporto tradicionalmente masculino e as construções de feminilidade e de sexualidade. Tal é particularmente notório no contexto que BUTLER (1990) descreve como de “matriz heterossexual”, isto é, o modo como a heterossexualidade estrutura e codifica a vida do dia-a-dia. O clima homofóbico no desporto pressiona as mulheres atletas a apresentarem uma imagem feminina heterossexual que evite suspeitas e confrontações (COX & THOMPSON, 2000), como também parece exercer uma vincada necessidade de rapazes e homens reforçarem a imagem da sua masculinidade quando os padrões de movimentos das actividades desportivas que praticam não lhe estão associados (WILLIAMSON, 1996).

E o ambiente da Educação Física não é imune a esta característica homofóbica. Quer os conteúdos quer as práticas na Educação Física parecem basear-se em (e serem reprodutoras de) ideologias e visões estereotipadas da heterossexualidade feminina e masculina. Deste modo, docentes e discentes aprendem e reconhecem os necessários códigos “feminino” e “masculino” para uma plena aceitação, e que se enquadram no espaço confinado da heterossexualidade (CLARKE, 2002). A esperada e normativa sexualidade nos rapazes parece demonstrar-se e ser comprovada na dimensão competitiva das práticas desportivas (CONNELL, 1995). As práticas desportivas que envolvem a competição e que se revestem de características agressivas são consideradas como das melhores práticas de iniciação à virilidade. É nesse espaço que o jovem mostra publicamente o seu estatuto de “macho”: despreza a dor, controla o seu corpo, mostra força e vontade de ganhar. Mostra, enfim, que não é uma criança, nem uma moça, nem um homossexual, mas um “homem de verdade” (BADINTER, 1993).

As moças que desafiam as assunções de práticas desportivas “adequadas” ao feminino, atletas empenhadas ou competentes treinadoras são frequentemente apelidadas pejorativamente de “maria-rapaz” ou de “parecer mais um homem” (GRIFFIN & GENASCI, 1990); um discurso que tende para uma atribuição igual ou mesmo superior de traços masculinos comparando com os femininos num claro processo de androgenização daquelas mulheres. Os rapazes que escolhem participar em atividades associadas ao feminino (como a dança ou a aeróbica) serão, muitas das vezes, chamados de “meninas” ou

“maricas”. É preciso ser-se um jovem rapaz de rara coragem e com uma grande confiança em si mesmo para conseguir superar as condenações de colegas ou mesmo de professores/as (GRIFFIN & GENASCI, 1990).

O ponto que aqui, também, deve ser considerado é o investimento que muitos rapazes, homens, docentes e instituições escolares fazem na promoção de uma versão particular de masculinidade e que, em desfavor dos homens, os impossibilita de alcançar um repertório mais vasto de condutas e modos de relacionamento. Apela-se a um compromisso que deve ser estabelecido, particularmente por eles, em relação ao papel da sexualidade, da homofobia e da misoginia¹², e no modo como muitos deles definem e negociam as masculinidades - sem esse compromisso provavelmente pouca coisa poderá mudar (MARTINO & MEYENN, 2001).

Os problemas dos rapazes na escola não são novos. Só que agora emergiram com um conjunto renovado de problematizações que vêem as moças como agentes invasores numa área naturalmente reservada aos homens - a do alcance de níveis superiores nos resultados escolares. O importante é que todos os envolvidos no ensino e formação de jovens, bem como os/as responsáveis por políticas da educação e currículos escolares, nos diversos departamentos de educação e formação, estejam conscientes e tenham uma compreensão detalhada da natureza politizada dos modos pelos quais estes debates acerca dos rapazes foram, e são, conduzidos e, assim, desenvolver uma

perspectiva informada em como gerir o tema dos rapazes e das moças na escola (FOSTER, KIMMEL & SKELTON, 2001).

As escolas e os/as educadores/as não devem temer abraçar perspectivas díspares¹², reconhecendo a importância dos rapazes e das moças estarem conscientes das generalizadas iniquidades sociais, culturais e económicas entre gêneros. Devem igualmente estar conscientes das dificuldades que muitos rapazes e homens vivenciam ao tentarem-se acomodar às exigências e expectativas que têm deles - algumas resultantes de certas modificações ao nível das relações emocionais e de família, e outras impostas por um mercado de trabalho globalizado (SKELTON, 2000).

Parece que os padrões de gênero estão presentes e trespassam muitas das áreas da vida dos homens ainda isentas de significativas alterações. Mas existem múltiplos aspectos a partir dos quais se podem iniciar mudanças, muitas arenas de ação e, entre elas, a educação (CONNELL, 2000).

No contexto da Educação Física portuguesa, em que o desporto é a matéria de ensino, é imperioso estudar as formas pelas quais é reforçada e prevalece uma genderização do desporto e, particularmente, as assunções vigentes acerca dos corpos masculinos no desporto. Nesta esteira, é crucial entender como é entalhada a masculinidade hegemônica nos corpos dos jovens no âmbito das práticas desportivas em Educação Física. É isso que nos propomos desenvolver no presente estudo.

Apresentação e discussão dos resultados

A aula de Educação Física é o espaço na escola que evidencia a alunas e alunos um confronto com os seus corpos e com os dos/as outros/as. Com corpos que correm, que resistem ao esforço, que desenvolvem força, que lutam, que jogam. São corpos de moças e rapazes que cooperam ou se confrontam, e, na maioria das vezes, corpos avaliados na sua performance por um prisma de crenças assentes em pressupostos biológicos que ditam a diferença entre os corpos delas e os deles, diferenças que se espraíam, sustentando e reforçando a ordem de gênero.

As referências acerca das diferenças de prestações desses corpos recaem, inúmeras vezes, em crenças que ditam os corpos masculinos como naturalmente mais bem preparados para exercerem a força e serem mais resistentes. Invocam-se as características do próprio organismo, que são diferentes consoante o sexo, e que

tornam “naturais” as expectativas diferenciadas que docentes e discentes têm dos desempenhos dos rapazes e das moças. O que aqui parece estar implícita é uma construção social do corpo, uma genderização do corpo no desporto. Alguns depoimentos coletados na pesquisa da campo direcionam-se para essa perspectiva. Vejamos:

Porquê, não sei, o homem é um ser mais forte, e a mulher é um ser mais fraco. (rapazLs1).

Só que há certas exigências que eu penso que o organismo da mulher não se sente preparado para atingir os mesmos níveis do organismo do homem (rapazFes1).

...apesar de os homens nós sabermos que biologicamente têm uma resistência maior que as

mulheres, mas as mulheres também aguentam (moçaFes3).

Enquanto que geralmente, eu acho que os rapazes têm mais força do que as raparigas naturalmente não é. As raparigas costumam ter é mais flexibilidade (rapazLc2).

Claro que o corpo do homem e o corpo da mulher são diferentes, não é, os corpos são diferentes, e claro que, por exemplo, normalmente a mulher tem mais flexibilidade, o homem tem mais força (moçaFav3).

É que no 1o. ciclo os corpos são todos iguais, é tudo igual, é tudo uma massa de gente com a mesma estatura, e a partir de determinada altura não. As meninas são mais meninas, os rapazes são mais rapazes, começa haver uma diferença exterior muito grande, e acho que começa aqui alguma diferença de tratamento, normal, e acho que é saudável que se vai notando. Eu acho que isso até é intrínseco, o professor instintivamente tem diferentes tratamentos (professorLoc).

Com efeito, o distinto ensaio sobre as técnicas do corpo de Marcel Mauss, dos anos 30 do século passado, “Les Techniques du Corps”, fala-nos acerca de como o corpo é a matéria prima que a cultura molda e inscreve de modo a criar diferenças sociais. Argumentava então o autor que o corpo humano nunca pode ser encontrado num qualquer suposto “estado natural”. Mas Mary Douglas, no início da década de 70 em “Natural Symbols”, foi um pouco mais além e esclareceu os modos como o corpo social limita as formas de percepção do corpo físico. Para aquela antropóloga, a experiência física do corpo, sempre modificada pelas categorias sociais através das quais é conhecida, é o suporte de uma visão específica da sociedade, em que parece existir uma troca de significados constante entre os dois tipos de experiência corporal, cada uma reforçando as categorias da outra. Resulta desta interação que o corpo é em si mesmo um meio de expressão extremamente restringido (VALE DE ALMEIDA, 1996).

A assunção é que o corpo masculino parece ser incapaz de ser protagonista de uma estética corporal e de movimento tradicionalmente associados a uma exclusiva prática feminina - casos da Ginástica Rítmica, da Aeróbia ou mesmo da Dança - e, mesmo quando tenta, não existe a coerência entre o parecer e o ser, isto é, os gestos delicados, suaves,

flexíveis e elegantes próprios daquelas práticas não estão em plena harmonia com um corpo que culturalmente não lhe são atribuídas essas características. Apontam os sujeitos da pesquisa:

...por exemplo no caso da Rítmica eu penso que é, talvez aquela expressão feminina toda que a Rítmica tem, eu acho um bocado impensável num homem.(...) muita suavidade nos movimentos, por exemplo (...) a souplesse que a própria Ginástica Rítmica exige é uma coisa que não é muito vulgar no homem, em qualquer coisa é um toque pesado. A Rítmica não se compadece com esse tipo, não quer dizer que se for treinado, eu pessoalmente acho que o homem na alta competição a ter uma prática de Rítmica é sempre um bocado estranho (professoraAlc).

Mas depois há modalidades que realmente são mais indicadas (...) são mais, por exemplo, a Ginástica Rítmica é só feminina tu não vês um miúdo a fazer GR percebes. (...) Pronto, a GR realmente é uma ginástica muito feminina, eu acho, acho que é muito bonita (...) não sei, realmente nunca imaginei um homem a fazer GR. (professoraVis).

A homofobia associada às práticas desportivas também se encontra presente nos discursos dos/as discentes. Não de forma declarada, o receio é de que seja colocada em dúvida o ‘parecer homem’ numa implícita alusão à masculinidade hegemônica sempre associada à heterossexualidade.

E os homens ficam mal também assim tipo aeróbica ou dança, nem parecem homens, é o que eu acho. (...) Sentia-me bem esquisito. Porquê? Não sei. Não gosto muito. (...) Sinto-me mesmo mal a fazer aquilo (rapazLs3).

Condutas e atitudes homofóbicas estão subentendidos quando docentes declaram o quão é difícil lecionar aeróbica em Educação Física (turmas mistas). Referem os/as professores/as como é penoso motivar ou lidar com a resistência dos rapazes para praticarem esta modalidade, e como surtem efeito os protestos destes. Estas atitudes por parte dos alunos são desgastantes para docentes ao ponto destes desistirem de um investimento para a lecionação desta modalidade que, no entanto, percebem como sendo do agrado das moças.

Eu considero realmente que há actividades desportivas mais ligadas a raparigas e outras a rapazes,(...) as reacções são sempre as mesmas: quando falamos em aeróbica os rapazes ficam

chateadíssimos e dizem logo que não fazem, que não querem fazer, e as raparigas adoram... (professoraSi).

..., uma turma só de rapazes se calhar vou ter de repensar o programa em relação a modalidades abordadas, talvez. Mantém-se a velha história, se calhar, naquela turma não vou dar Aeróbica, como tenho uma turma só de rapazes. Mas em relação ao resto acho que não (professoraSi).

...eu não gosto de dar Aeróbica na escola porque (...) não só eles já partem com uma expectativa negativa em relação à modalidade como vai ser a mim muito complicado puxar, quer dizer é mais trabalhoso. Se calhar é por comodismo, é muito trabalhoso empenhar um rapaz na Aeróbica (professoraAlc).

Interessante também a forma como lidam quando a Ginástica Rítmica aparece como prática obrigatória para rapazes - caso da formação inicial de docentes em Educação Física - parodiando os seus desempenhos ou sobrevalorizando-os no caso de um efetivo empenho.

...embora lá na faculdade tenhamos Rítmica para os homens e adoramos ver os homens. Aliás eles até tiravam melhores notas que nós na faculdade porque realmente é de louvar que eles se entreguem daquela forma aquilo que é um bocado feminino, eu acho que pelo menos a Rítmica tem algo de feminino (...) Mas eles (os colegas da faculdade) eram assim um bocado, quer dizer, não era palhaçada mas, quer dizer, um homem a fazer qualquer coisa que exija algo de feminino tem imensa piada. Uma pessoa, até acho que passa um bocado ao lado o tecnicismo da modalidade em si, uma pessoa acha piada ao conjunto porque não está habituado a ver um homem a fazer aquilo (professoraAlc).

Ousamos interpretar as formas como esta prática parece ser "aceitável" no masculino. Vista como uma prática inadequada culturalmente ao corpo que a promove, ao exacerbar esta desarmonia o resultado é uma ridicularização da própria prática. Se está presente um compromisso sério e empenhado, o resultado não é de todo atingido mas o empenho é sobrevalorizado. Reforça-se, em qualquer das situações, a inadequação da prática da Ginástica Rítmica no corpo masculino numa ridicularização do seu desempenho, ou num empenho que não

alcança o pretendido (por razões "óbvias" do corpo masculino) mas que é super-recompensado.

Este desporto é um dos que nos permite ler a genderização do desporto e expor as máscaras, em constante adaptação, que garantem a perpetuação dos valores desejados. Ao tornar-se um desporto considerado feminino o sentido de expressão artística converteu-se numa eficiência e perfeição técnica, adaptando-se, nessa perspectiva, aos valores que o desporto prevê para os homens. No entanto, esse desporto ao mascarar o "sexismo dos gestos", mesmo exigindo riscos, valoriza a aparente leveza e feminilidade. Desta forma a Ginástica Rítmica Desportiva, que podia constituir uma experiência interessante para ambos, rapazes e moças, passa a ser valorizada pelos gestos sexistas (SOUSA & ALTMANN, 1999).

Se consultarmos o currículo da disciplina de Educação Física, modalidades como a aeróbica ou as danças estão presentes no programa. O que nos parece é que, não negando o direito da sua prática, privilegia-se uma orientação que a omita ou que desencadeie uma rejeição. Além de tudo, não são para ignorar as sanções sociais que ainda imperam para um praticante masculino dessas modalidades.

Um dos aspectos cruciais para a construção de uma equidade de gênero no espaço educativo consiste na sensibilização dos/as docentes para a importância da consciencialização da interferência consistente do gênero nas representações e nas interações (PINTO, 1999). E um dos obstáculos para o alcance dessa equidade reside em provar aos/as docentes que eles/as tratam moças e rapazes de forma diferente, parecendo consensual que a socialização afeta o modo como os/as professores/as interagem com os/as alunos/as. Com efeito, as interações entre docentes e discentes na Educação Física parecem ser afetadas por variáveis como os tipos de condutas verbais, as diferenças percebidas ao nível das habilidades motoras, os estilos e as estratégias de ensino, os modos de gestão da aula e os temas do currículo. Quando essas variáveis são afetadas em função de se tratar de um aluno ou de uma aluna então convertem-se em interações de gênero (DAVIS, 2003). Além disso, as crenças dos/as docentes influenciam as suas expectativas, as quais, por sua vez, afetam as interações enquanto docente (HUTCHINSON, 1995). O que nos tem alertado a investigação nesta temática é que os/as docentes da Educação Física, entre outros aspectos, utilizam uma linguagem preconceituosa quanto ao gênero nas suas aulas (GRIFFIN, 1981; HUTCHINSON, 1995; WRIGHT & KING, 1991), não intervêm em interações negativas entre

discentes caracteristicamente genderizadas (CHEPTAYOR-THOMSON & ENNIS, 1997; GRIFFIN, 1981) e apresentam percepções e ações preconceituosas quanto ao gênero para as condutas dos seus alunos e das suas alunas (GRIFFIN, 1985; MACDONALD, 1990).

Atentemos a algumas das situações observadas nas aulas.

Durante a execução de exercícios de flexibilidade dos membros inferiores, com os/as alunos/as sentados no chão, o professor desloca-se entre os alunos e ao ver um aluno com um gesto de dor no lado interior da coxa, diz-lhe:

[professor] “É aí que dói não é (nome do rapaz1)? Pois, eu sei.”

[rapaz1]: “Não. Tenho aqui uma coisa.”

[professor]: “Tens aí uma coisa? É das calças...”

[rapaz1]: “Tenho aqui uma bola”

[professor]: “Uma bola? (sorrindo). Tchh! (os outros rapazes riem) (pausa). É pena, pá. Normalmente toda a gente tem duas (pausa) todos os rapazes, bem entendido”. [professorFes,aula: 7]

Um dos alunos (rapaz3) não é colocado num grupo de 2.

[professor]: “O (nome do rapaz3) não precisa de ajuda. Siga (pausa) Flexão do tronco à frente, vai toda a gente..”

[rapaz2]: “O (nome do rapaz3) não?.”

[professor]: “O (nome do rapaz3) é aleijado, coitado. Cortaram-lhe qualquer coisa ali no

meio, pá (rapaz2 ri). Não sei lá o que é que terá sido, mas olhem deu nisto”

[rapaz2]: “Oh setôr ele é o novo Van Damme.”

[professor]: “Van Damme? Vandaminho. O vandaminho.”

[rapaz2]: “Dava um soco, oh setôr”

[o professor joga com a construção da frase]

[professor]: “Dava um soco ao setôr? Dava um soco ao setôr o quê?.” (rapazes riem).

[professorFesaula: 6b]

Este tipo de diálogo, algo irónico, esteve pontualmente presente nas interações com os alunos nas aulas observadas deste professor. Nestas duas situações a ironia sustenta um diálogo que joga com sinais e códigos de masculinidade, de afirmação de uma masculinidade hegemônica. É a sexualidade que é questionada, pela possível diminuição física do órgão sexual masculino, estando implícita uma relação direta com a falta de virilidade. Quando é questionada, pelo professor, a masculinidade de um dos rapazes (“mas olhem deu nisto”) logo é contrariada, por outro aluno, através de uma comparação do aluno visado a um personagem de filmes de ação (“ele é o novo Van Damme”). Mas a virilidade, força e masculinidade que se pretendem associar ao rapaz com a evocação deste “herói” do cinema, de imediato, de forma irônica, são infantilizadas (“Vandaminho”), e logo subjaz a idéia de uma masculinidade ainda não alcançada.

Considerações finais

No contexto do presente estudo são possíveis as seguintes conclusões: a) verificou-se como muito forte a presença, em discentes e docentes, de crenças que condicionam as práticas desportivas ao gênero, nomeadamente por uma genderização do corpo biológico que alicerça e sustenta um corpo social performativo com visíveis repercussões nas formas e movimentos que os corpos masculinos no desporto devem apresentar e desenvolver; b) os discursos de discentes e docentes apresentam claros sinais de um ambiente homofóbico no desenvolvimento de atividades desportivas. Estes sinais parecem resultantes de ideologias e visões estereotipadas que determinam quais as práticas desportivas não adequadas aos rapazes na salvaguarda da esperada e normativa heterossexualidade; c) em algumas das interações entre docentes e discentes parecem implícitas a aprendizagem e ratificação do necessário

código ‘masculino’ indispensável a uma plena afirmação e aceitação do *ser homem* e d) a disciplina de Educação Física apresenta-se como um singular espaço social no qual discursos e práticas tendem a reiterar formas tradicionais de construção e afirmação da masculinidade hegemônica.

Para além das conclusões advindas de nossa pesquisa, entendemos como pertinente ressaltar, ao final deste texto, que o tema da masculinidade tem sido objeto de estudo no desporto e na Educação Física, fundamentalmente a partir da década de 90 do século passado (CONNELL, 1995; HICKEY & FITZCLARENCE, 1999; MESSNER & SABO, 1990; WRIGHT, 1997). Estes estudos têm demonstrado o quanto a cumplicidade com as normas, produtivas e reprodutivas, da masculinidade hegemônica caracteriza uma forma de identidade masculina de ensino, que facilita, no âmbito da Educação Física

e do desporto, a reprodução dessa masculinidade e de uma ideologia patriarcal (BROWN, 1999).

Essa percepção colabora para que possamos perceber que ainda persistem na nossa sociedade ideologias dominantes que, de forma subtil, continuam a legitimar imagens concretas de masculinidade e de feminilidade cujas representações são mais pronunciadas nas culturas desportivas dominantes (DEWAR, 1993), onde estão bem patentes uma masculinidade hegemônica e uma feminilidade acentuada (CONNELL, 1987).

CONNELL (1996) sugere que são as práticas institucionais, na sociedade e na escola, que sustentam uma masculinidade hegemônica, sendo a Educação Física uma das áreas mais implicadas na reprodução da ordem de gênero e na celebração de uma masculinidade em particular. O conceito de hegemonia masculina assumiu-se como preponderante nas análises da reprodução dos tradicionais entendimentos acerca do gênero nas práticas da Educação Física (GARRETT, 2004), onde tendem a ser dominantes as habilidades motoras e desportivas associadas ao poder, à velocidade, à força e à agressividade, privilegiando-se as referências à performance e ao rendimento/resultado (AMOUR, 1999). Performance, poder e força representam padrões do homem no desporto (CONNELL, 1995). Os rapazes aprendem que a suavidade, a fraqueza, a vulnerabilidade, a timidez e a incompetência física e motora são atributos femininos que devem ser evitados a todo o custo. Com efeito, na arena das práticas desportivas um rapaz ser comparado com uma moça, ou perder para uma moça, parece ser um dos maiores insultos para o seu orgulho masculino (GRIFFIN, 1989).

Mas a Educação Física pode e deve assumir-se como um espaço de reconstruções, proporcionador a que novos figurinos e posicionamentos das questões de gênero despontem, facilitador à afirmação de

identidades corpóreas livres de padrões motores regulados por estereótipos de gênero, para uma vivência plena da fisicalidade sem constrangimentos ou receios. E os/as professores parecem ser o ponto de charneira para a mudança, pois nas suas interações com os alunos e as alunas têm o potencial de não só reproduzir os discursos de gênero e as práticas genderizadas dominantes (expectativas acerca da hegemônica feminilidade e masculinidade), mas também podem ser produtores de uma mudança nesses discursos e práticas (WRIGHT, 1995). Mas face ao que constatamos no presente estudo, a questão que se coloca é: como podem os/as docentes produzir algo para o qual não se encontram ainda minimamente sensibilizados/as?

Aqui saliente-se a imprescindível introdução do tema das questões de gênero na formação inicial e continuada de professores/as. Por sua vez, as políticas educativas, as escolas e os seus projetos educativos, os departamentos e docentes de Educação Física devem providenciar um clima mais equitativo, isento de apreciações e julgamentos de raiz homofóbica. Tal só é operacionável se, antes de tudo, ficarem conscientes e consciencializarem todos e todas acerca de como o heterossexismo e a homofobia actuam para uma limitação, entre outras, na participação das atividades desportivas. Devem tornar cientes alunos e alunas acerca das múltiplas formas de masculinidade, feminilidade e identidade sexual, de modo que eles e elas fiquem preparados/as para experimentarem os prazeres de serem fisicamente ativos/as, sem o receio de serem censurados/as ou gozados/as. Só então as aulas de Educação Física e qualquer atividade educativa serão espaços para uma vida de atividade e, fundamentalmente, para uma vida de aprendizagem.

Notas

1. Educação Física é uma disciplina curricular obrigatória no percurso escolar até ao 12o. ano de escolaridade.
2. Pode-se usar as categorias desenvolvidas e articuladas pelas pessoas estudadas para organizar a apresentação de temas em particular.
3. O/a investigador/a ficar conhecedor de cada categoria (ou padrão) para os quais as pessoas entrevistadas não têm nomes ou termos e desenvolve termos para descrever essas categorias geradas indutivamente.
4. Poucas sociedades reconhecem um terceiro, uma categoria sexual intermédia, como as sociedades Cheyenne *berdache*, e Omani *xanith* e a Tahitian *mahu*, mas mesmo nestes raros casos de consideração de gênero andrógino, o indivíduo tem que fazer uma escolha de identidade e 'submeter-se às regras prescritas de comportamento sexual' (GILMORE, 1990).
5. Casos dos Tahiti na Polinésia Francesa e dos Semai na Malásia - nestas duas culturas (e outras como elas) existe pouca ou nenhuma pressão social para 'agir como homens' e, como tal, os jovens e os homens não sentem nenhuma 'intrínseca' necessidade de agir destemidamente. Este fato suporta a noção de que as normas de gênero são designadas e não inatas (GILMORE, 1990).

6. E o autor continua: “as que se aplicam, sem que seja possível enunciá-las de modo explícito, quando se elogia uma obra de mulher porque “feminina” ou, pelo contrário, “nada feminina”. Ser “feminina” é essencialmente evitar todas as propriedades e práticas que podem funcionar como signos de virilidade, e dizer de uma mulher de poder que é “muito feminina” não é senão uma maneira particularmente subtil de se lhe denegar o direito a esse atributo, propriamente masculino, que é o poder” (BOURDIEU, 1999, p.85).
7. Como referia Simone de Beauvoir na sua obra *Segundo Sexo*, um homem nunca se apresenta como um indivíduo de um determinado sexo - ele é um homem.
8. É entendido como um movimento reativo contra o feminismo e característico da terceira e atual vaga do feminismo.
9. Na década de 80 do século passado assistiu-se ao aparecimento de várias obras que visavam restaurar um modelo de masculinidade perdida, ou ameaçada pelas transformações culturais em processo. Como o caso do livro *Iron John: “A Book about Men”*, de Robert Bly (1990) que considera a masculinidade em crise: “um homem inseguro quanto à sua masculinidade, enfraquecido pela 'culpa' lançada sobre ele pelo feminismo e em busca de uma identidade perdida” (AMÂNCIO, 2004).
10. Heterossexismo descreve uma atitude mental que primeiro categoriza para depois injustamente etiquetar como inferior todo um conjunto de pessoas que não correspondem à esperada heterossexualidade.
11. Do grego “misogynía”, aversão às mulheres - é misógino o homem que apresenta tal repulsa.
12. Como são os casos dos programas propostos pelos que visam uma recuperação da masculinidade (“recuperative masculinity”) e os apresentados pelas pró-feministas.
13. Para preservar a identidade dos sujeitos foi utilizada a denominação rapaz, moça, professor e professora seguido de um código de identificação cujo acesso era restrito as pesquisadoras.

Abstract

Physical Education in the Portuguese educational system: reaffirming hegemonic masculinity

Studying gender issues mean analyzing the construction of masculinities and femininities, while maintaining awareness that these constructions are shifting and provisory. The adequate way to become an adult man in a particular society is a cultural construction that may imply in a number of more or less dramatic experiences. "To be a man" is never reduced to merely sexual characteristics, but rather refers to a set of moral attributes and conducts that are socially sanctioned, under constant re-evaluation and negotiation and are the source of constant reminder. It is a continuous process of construction (VALE DE ALMEIDA, 2000). Sport, widely recognized as a territory of male predominance, has been a privileged site for the construction of particular representations of masculinity, whether practicing in high performance, leisure or school activities. In our understanding sport as a prime site for the gendering of bodies, the goal of this study is to analyze representations of hegemonic masculinity within the Physical Education curriculum of the current Portuguese educational system. The data analyzed come from semi-structured interviews with 10 teachers and 40 students as well as the observation of 60 classes. Data analysis was carried out using a qualitative approach employing inductive application of sensitizing concepts (PATTON, 2002). The interviews were subjected to an interpretive analysis of information via application of the QSRNVivo program. Analysis of empirical data has enabled us to argue that sports practice seems to propagate hegemonic masculinity, through an implicit learning and recognition of a "masculine code" that is indispensable for full assertion and acceptance of one's "being a man".

UNITERMS: Sport; Gender; Masculinity.

Referências

- AMÂNCIO, L. O fim do sujeito universal: masculinidades nos estudos de género. In: MASCULINIDADES/Feminilidades: encontros da Arrábida. Lisboa: Arrábida, 2004.
- AMOUR, K. The case for a body-focus in education and physical education. *Sport, Education and Society*, London, v.4 n., p.5-15, 1999.
- ARNOT, M.; DAVID, M.; WEINER, G. **Closing the gender gap**: postwar education and social change. London: Polity Press, 1999.
- BADINTER, E. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BENBOW, H. Ways in, ways out: theorizing the kantian body. *Body & Society*, Nottingham, v.9, n.1, p.57-72, 2003.
- BLUMER, H. **Symbolic interactionism**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.
- BORDO, S. Feminism, postmodernism, and gender-scepticism. In: NICHOLSON, L.J. (Ed.). **Feminism/postmodernism**. New York: Routledge, 1990a. p.133-54.
- _____. The body and the reproduction of femininity: a feminist appropriation of Foucault. In: JAGGAR, A.M.; BORDO, S.R. (Eds.). **Gender/body/knowledge**: feminist reconstructions of being and knowing. New Brunswick: Rutgers University Press, 1990b. p.13-33.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Oeiras: Celta, 1999.
- BROWN, D. Complicity and reproduction in teaching physical education. *Sport, Education and Society*, London, v.4, n.2, p.143-59, 1999.
- BRYSON, L. Challenges to male hegemony in sport? In: MESSNER, M.A.; SABO, D.F. (Eds.). **Sport, men and the gender order**: critical feminist perspectives. Champaign: Human Kinetics, 1990. p.173-84.
- BUTLER, J. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.
- _____. **Bodies that matter**: on the discursive limits of sex. New York: Routledge, 1993.
- CHEPYATOR-THOMSON, J.; ENNIS, C. Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Washington, v.68, n.1, p.89-99, 1997.
- CLARKE, G. Difference matters: sexuality and physical education. In: PENNEY, D. (Ed.). **Gender and physical education**: contemporary issues and future directions. London: Routledge, 2002. p.41-56.
- COAKLEY, J. **Sport in society**: issues and controversies. Baltimore: Mosby, 1999.
- CONNEL, R. **Gender**. Cambridge: Polity Press, 2002.
- _____. Men's bodies. In: WHICH way is up? Essays on sex, class and culture. Sydney: George Allen & Unwin, 1983.
- _____. **Gender and power**. Cambridge: Polity Press, 1987.
- _____. **Masculinities**. Beverly: University of California Press, 1995.
- _____. Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, New York, v.98, p.206-35, 1996.
- _____. **The men and the boys**. Sidney: Allen & Unwin, 2000.
- COX, B.; THOMPSON, S. Multiple bodies. sportswomen, soccer and sexuality. *International Review for the Sociology of Sport*, Munich, v.35, p.5-20, 2000.
- DAVIS, K. Teaching for gender equity in physical education: a review of the literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, Reston, v.12, n.2, p.55-81, 2003.
- DEWAR, A. Would all the generis women in sport please stand up? Challenges facing feminist sport sociology. *Quest*, Champaign, v.45, p.211-29, 1993.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- FOSTER, V.; KIMMEL, M.; SKELTON, C. "What about the boys?" An overview of the debates. In: MARTINO, B.; MEYENN, W. (Eds.). **What about the boys?** Issues of masculinity in schools. Buckingham: Open University Press, 2001. p.1-23.
- GARRETT, R. Gendered bodies and physical identities. In: WRIGHT, J.E.B.D.J. (Ed.). **Body knowledge and control**: studies in the sociology of physical education and health. London: Routledge, 2004. p.140-56.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta, 1997.
- GIL, J. Sexualidade e singularidade. In: MASCULINIDADES/Feminilidades, Encontros da Arrábida. Lisboa: Arrábida, 2004.
- GILL, R.; HENWOOD, K.; McLEAN, C. Body projects and the regulation of normative masculinity. *Body & Society*, Nottingham, v.11, n.1, p.37-62, 2005.
- GILMORE, D. **Manhood in the making**: cultural concepts of masculinity. New Haven: Yale University Press, 1990.
- GRIFFIN, P. One small step for personkind: observations and suggestions for sexy equity in coeducational classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, v.1, p.12-7, 1981.

- _____. Teachers' perceptions of and responses to sex equity problems in a middle school physical education program. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Washington, v.56, n.2, p.103-10, 1985.
- _____. Gender as a socializing agent in physical education. In: SCHEMPP, T.J.T.P.G. (Ed.). **Socialization into physical educational: learning to teach**. Indianapolis: Benchmark, 1989. p.219-34.
- GRIFFIN, P.; GENASCI, J. Addressing homophobia in physical education: responsibilities for teachers and researchers. In: MESSNER, M.A.; SABO, D.F. (Eds.). **Sport, men and the gender order: critical feminist perspectives**. Champaign: Human Kinetics, 1990. p.211-21.
- GROZ, E. **Volatile bodies: toward a corporeal feminism**. Sidney: Allen and Unwin, 1994.
- GOULD, S.J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HICKEY, C.; FITZCLARENCE, L. Educating boys in sport and physical education: using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. **Sport Education and Society**, London, v.4, n.1, p.51-62, 1999.
- HUMBERSTONE, B. Warriors or wimps? Creating alternative forms of physical education. In: MESSNER, M.A.; SABO, D.F. (Eds.). **Sport, men and the gender order: critical feminist perspectives**. Champaign: Human Kinetics, 1990. p.201-10.
- HUTCHINSON, G. Gender-fair teaching in physical education. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v.66, n.1, p.42-7, 1995.
- KIRK, D. Student learning and the social construction of gender in sport and physical education. In: SILVERMAN, S.J.; ENNIS, C.D. (Eds.). **Student learning in physical education: applying research to enhance instruction**. Champaign: Human Kinetics, 2003. p.67-82.
- LAQUEUR, T. **Inventando sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000. p.163-88.
- LOURO, G. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MACDONALD, D. The relationship between the sex composition of physical education classes and teacher/pupil verbal interaction. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 9, p.52-163, 1990.
- MARTINO, W.; MEYENN, B. Preface. In: MARTINO, W.; MEYENN, B. (Eds.). **What about the boys? Issues of masculinity in schools**. Buckingham: Open University Press, 2001. p.x-xii.
- MESSNER, M.; SABO, D. Introduction: toward a critical feminist reappraisal of sport, men, and the gender order. In: MESSNER, M.; SABO, D. (Eds.). **Sport, men, and the gender order**. Champaign: Human Kinetics, 1990. p.1-16.
- PATTON, M. **Qualitative research & evaluation methods**. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- PFISTER, G. Sport and socialisation: a gender perspective. In: SEMINAR "IDRETT MELLOM MORAL, POLITIKK OF PROFIT", Lysebu, 2002. **Presentation**. Lysebu: [s.ed.]. 2002.
- PINTO, T. Caminhos e encruzilhadas da co-educação. **Ex æquo**, Lisboa, v.1, p. 123-135, 1999.
- RONHOLT, H. 'It's only the Sissies...': analysis of teaching and learning processes in physical education: a contribution to the hidden curriculum. **Sport, Education and Society**, London, v.7, n.1, p.25-36, 2002.
- SCRATON, S.; FASTING, K.; PFISTER, G.; BUNUEL, A. It's still a man's game? The experience of top-level women footballers in England, Germany, Norway and Spain. **International Review for the Sociology of Sport**, Munich, v.34, p.9-111, 1999.
- SKELTON, C. "A passion for football": dominant masculinities and primary schooling. **Sport, Education and Society**, Lisboa, v.5, n.1, p.5-18, 2000.
- SOUSA, E.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 48, p.52-68, 1999.
- SPRADLEY, J. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.
- VALE DE ALMEIDA, M. Corpo presente: antropologia do corpo e da incorporação. In: VALE DE ALMEIDA, M. (Org.). **Corpo presente: treze reflexões antropológicas do corpo**. Oeiras: Celta, 1996. p.1-22.
- _____. **Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade**. Lisboa: Edição Fim de Século, 2000.
- _____. O Manifesto do corpo. **Manifesto**, v.5, p.18-35, 2004.
- WEINER, G.; ARNOT, M.; DAVID, M. Is the future female? Female success, male disadvantage and changing gender patterns in education. In: HALSEY, A.H.; BROWN, P.; LAUDER, H. (Eds.). **Education, economy, culture and society**. Oxford: University Press, 1997. p.620-31.
- WILLIAMSON, K. Gender issues. In: SILVERMAN, S.J.; ENNIS, C.D. (Eds.). **Student learning in physical education**. Champaign: Human Kinetics, 1996. p.81-100.

WRIGHT, J. A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: description of a study. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.15, p.1-24, 1995.

_____. The construction of gendered contexts in single sex and co-educational physical education lessons. **Sport, Education and Society**, London, v.2, n.1, p.55-72, 1997.

WRIGHT, J.; KING, R.C. "I say what you mean" said Alice: an analysis of gendered discourses in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.10, p.210-25, 1991.

YOUNG, K. Women, sport and physicality. **International Review for the Sociology of Sport**, Munich, v.32, p.297-306, 1997.

ENDEREÇO

Paula Silva
Faculdade do Desporto
Universidade do Porto
R. Dr. Plácido Costa, 91
4200-450 - Porto - PORTUGAL
e-mail: psilva@fade.up.pt

Recebido para publicação: 15/10/2007

Revisado: 02/09/2008

Aceito: 03/09/2008